

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

Maria Cláudia Silva do Carmo



ATOS DE CURRÍCULO COMO MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS
POLÍTICAS DE SENTIDO DA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO DOCENTE

Salvador

2013

Maria Cláudia Silva do Carmo

ATOS DE CURRÍCULO COMO MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS
POLÍTICAS DE SENTIDO DA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO DOCENTE



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa Currículo e (In) Formação

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Carmo, Maria Cláudia Silva do.

Atos de currículo como mediação na construção das políticas de sentido da didática no contexto da formação docente / Maria Cláudia Silva do Carmo. – 2013.

225 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Currículos. 2. Didática. 3. Professores – Formação. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 – 23. ed.

Maria Cláudia Silva do Carmo

ATOS DE CURRÍCULO COMO MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE
SENTIDO DA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Tese aprovada , em 19 de dezembro de dois mil e treze, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pela seguinte banca examinadora.

Aprovada em 19 de dezembro de 2013.

Roberto Sidnei Macedo- Orientador _____
Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris 8 Vincennes-saint-Denis
Universidade Federal da Bahia-UFBA

Dante Augusto Galeffi _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia-UFBA

Alessandra Santos de Assis _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia-UFBA

Cláudio Orlando do Nascimento _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB

Isaura Santana Fontes _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Ana Verena Freitas Paim _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS

CARLOS

ISA

EDILAN

FLOR DO LÍRIO

NEIVA

ALEX

JADIANE

PATRÍCIA

EDUARDA

CAMILA

FLOR DO MARACUJÁ

JOSE

JULI

PAULA

MAURÍCIO

SALATIEL

EDUARDO

DÉLCIO

Esta tese é dedicada às professoras da disciplina Didática e aos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Geografia e Matemática, atores curriculantes, produtores de atos de currículo. Estes me fizeram mais humana e sensível às constelações de saberes em relação aos atos de currículo na interface com as políticas de sentido da Didática.

Agradeço!

Eu ando pelo mundo
Prestando atenção em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodovar, cores de Frida Kalo, cores
Passeio pelo escuro
Eu presto muita atenção no que o meu irmão ouve
E como uma segunda pele, um calo, uma casca
Uma cápsula protetora
Eu quero chegar antes
Pra sinalizar o estar de cada coisa, filtrar seus graus
Eu ando pelo mundo divertindo gente, chorando ao
telefone
E vendo doer a fome nos meninos que tem fome....
(Adriana Calcanhoto, Esquadros, 1992).

Ao coletivo de sujeitos, de muitos amigos e amigas que ao longo das minhas itinerâncias e da construção desta tese apoiaram-me, ajudaram-me apontaram-me, escutaram-me sugeriram-me, acalantaram-me e incentivaram-me a continuar viva, (exi) gente, a ter esperança e compreender que não se chega a lugar nenhum desacompanhado (a).

Só foi possível chegar à construção das percepções, compreensões, alterações, descobertas com a solidariedade dos amigos.

Agradeço a força maior pelas “pílulas de esperança”

A Roberto Sidnei Macedo.

Aos professores Doutores Dante Galeffi, Cláudio Orlando, Alessandra Assis, Isaura Fontes e Ana Verena.

A Verena, Alba Lúcia, Idalina Borghi, Valéria, Fábio, Coelho, Margarida, Gilson Barreto, Zenilda, Salete, Jussara, Lourdes, Jamile e Nelmira.

A Irani Menezes, Syomara, a Pensilvânia, Ena Lélis, Livia, Cris e as professoras Flor do Lírio e Flor do Maracujá.

A Álamo Pimentel e a Ludmila Cavalcante

A Katia, Nadja, Eliene e Gal (FACED/UFBA)

A Conceição Coni (Mainha), Jovelino do Carmo (Painho) e a Cassinha, Silva e Jean (Irmãos)

A Carlos, Eduardo, Salatiel, Eduarda, Camila, Patricia, Paula, Edilan, Jadiane, Neiva, Jose, Leide, Alex, Maurício e Juli.

Ao FORMACCE

A UEFS

Sou grata por todos os encontros que a vida prometeu! Grata pelos amigos, mestres e familiares que me fazem bem, me fazem ser e me fazem mais gente!

CARMO, Maria Cláudia Silva do. **Atos de Currículo como mediação no processo de construção das Políticas de Sentido na formação docente**. 225 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

A tese intitulada “Atos de Currículo como mediação no processo de construção das políticas de sentido da Didática no contexto da formação docente”, objetiva compreender como os atos de currículo produzem mediação no processo de construção das políticas de sentido da Didática pelos estudantes dos Cursos de Licenciatura da UEFS. A pesquisa de natureza qualitativa adota como inspiração e escolha dos caminhos metodológicos a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial. A fim de compreender o objetivo da pesquisa optou-se pelos dispositivos: observação participante, grupo focal, entrevista aberta e análise de documentos. A tese em sua tessitura abre-se para algumas brechas e possibilidades: os atos de currículo produzem mediação nas emergências de autorização dos protagonistas da disciplina Didática, como atores curriculantes e produtores de atos de currículo, constroem e desconstroem políticas de sentido em relação à Didática; os atos de currículo como mediação empoderam os atores curriculantes a alterarem as políticas de sentido da Didática e os atos de currículo como mediação contribuem na construção de políticas de sentido de Didáticas outras. A tese conclui que as políticas de sentido de Didáticas são multirreferenciais, híbridas e implicacionais, assim, as políticas de sentido da Didática dialógica e dialética, abrem-se para possibilidades de Etnodidáticas.

Palavras- Chave: Atos de Currículo. Didática. Formação. Políticas de Sentido.

CARMO, Maria Cláudia Silva do. Acts of Curriculum as a mediation in the construction process of Sense Policies in teacher's education. 225 f. 2013. Thesis (Doctorate in Education) Education College, Federal University of Bahia, Salvador, 2013

ABSTRACT

The thesis entitled "Acts of Curriculum as mediation in the process of construction of Didactics sense policies in the context of teacher education", aims to understand how the acts of mediation in the process of producing curriculum construction of Didactics sense policies by the students of Degree courses at The State University of Feira de Santana (UEFS) occur. This research is of a qualitative nature and adopts the methodological ways of the Critical Ethno and Multireferencial research. In order to understand the purpose of the survey we have chosen some of the following methods: participant observation, focus group, review of documents and open interviews. The thesis in its structure points out to some possibilities: the acts of curriculum produce mediation in the emergencies of the authorization of the protagonists of the Didactics subject matter, as curriculum actors and producers of curriculum acts, they build and destroy sense policies regarding Didactics; the acts of curriculum as mediation empowers the actors, curriculum practitioners to change the policies of the Didactics and curriculum acts as mediation contribute to the construction of Educational directions of other policies. The thesis concludes that Teaching direction policies are multireferencial, hybrid and implicational ones, so the sense of dialogical and dialectic Didactics policies open up to the Ethno Didactics possibilities.

Keywords: Acts of curriculum. Didactics. Teacher education. Sense policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFS	Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana
CAU	Centro Administrativo Universitário
CPD	Centro de Processamentos de Dados
DEDU	Departamento de Educação
DEXA	Departamento de Exatas
DIREC	Diretoria Regional da Bahia
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FORMACCE	Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAT	Pavilhão de Aulas Teóricas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência
PIT	Plano Individual de Trabalho
RIT	Relatório Individual de Trabalho
PROEX	Pró- Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
TRANSE	Transformando à Educação Básica
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Pórtico da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (Capa)
- Figura 2 - Pórtico da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (Folha de rosto)
- Figura 3 - Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática em sala de aula no PAT 4 - Disciplina Didática- Universidade Estadual de Feira de Santana
- Figura 4 - Estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia em sala de aula – PAT 1 - Disciplina Didática - Universidade Estadual de Feira de Santana
- Figura 5 - Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática em sala de aula PAT 4- Disciplina Didática- Universidade Estadual de Feira de Santana
- Figura 6 - Sessão do Grupo Focal com estudantes o curso de Geografia
- Figura 7- Aula da disciplina com exibição de slides – Turma de Matemática
- Figura 8 - Sala de aula com degraus
- Figura 9 - Edilan e Patrícia última Sessão do Grupo Focal

SUMÁRIO

1	O TECER DAS TRAMAS DOS FIOS DA TESE: PRIMEIROS PASSOS	12
2	REENCONTRANDO FIOS DA MINHA HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL ENTRELAÇADOS AOS ATOS DE CURRÍCULO E ÀS POLÍTICAS DE SENTIDO	21
2.1	ALINHAVANDO OS FIOS DAS ITINERÂNCIAS FORMATIVAS	21
2.2	FIOS TECIDOS NA FORMAÇÃO, EMARANHADOS DE SENTIDOS DO SER EM FORMAÇÃO	24
2.3	A TRAMA DOS FIOS DOS ATOS DE CURRÍCULO: ENTRE A FRESTA DO INVISÍVEL E DO VISÍVEL	33
2.4	OS NEXOS ENTRE O MOVIMENTO DE TECER E DESTECER.....	35
2.5	A TESSITURA DOS CONCEITOS: ATOS DE CURRÍCULO E POLÍTICAS DE SENTIDO.....	40
3	A ITINERÂNCIA INVESTIGATIVA: INSPIRAÇÕES E ESCOLHAS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS	59
3.1	SUJEITOS, CONTEXTOS, TEMPOS E LUGARES.	59
3.2	EM BUSCA DOS SUJEITOS	64
3.3	TECENDO INSPIRAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	71
4	OS ATOS DE CURRÍCULO TECIDOS NO ANDAMENTO DA DISCIPLINA DIDÁTICA: ENTRE A SABEDORIA DO DITO E NÃO DITO.....	100
4.1	TECENDO COMPREENSÕES DA DIDÁTICA SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS E ESTUDANTES: A RELAÇÃO COM ATOS DE CURRÍCULO E POLÍTICAS DE SENTIDO.....	111
4.2	ATOS DE CURRÍCULO NO CURSO DA DIDÁTICA: ENTRECruzamentos DE CULTURAS E PRODUÇÃO DE SABERES	131
4.3	O QUE NARRAM OS ESTUDANTES SOBRE OS ATOS DE CURRÍCULO EM SEU PROCESSO FORMATIVO.....	142
5	POLÍTICAS DE SENTIDOS DA DIDÁTICA: REDES, INTERFACES E LINGUAGENS.....	154
5.1	FIOS QUE FORMAM AS REDES DE POLÍTICAS DE SENTIDO DA DIDÁTICA NA CONFIGURAÇÃO DOS ATOS DE CURRÍCULO	160
5.2	DOS FIOS DOS PLANEJAMENTOS À TESSITURA DE POLÍTICAS DE SENTIDO	181
5.3	PROFESSOR MANGUEADO! AH! EU ODEIO QUANDO USA ESSA PALAVRA MANGUEADO, GENTE!	191
6	DAS TESSITURAS DOS FIOS A ABERTURA DE ALGUMAS BRECHAS.....	197
	REFERÊNCIAS	202

APÊNDICES	210
APÊNDICE A – CARTA – CONVITE	211
APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	212
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA	213
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	214
ANEXOS	216
ANEXO A – PLANO DE ENSINO	217
ANEXO B – PLANO DE ENSINO	219

1 O TECER DAS TRAMAS DOS FIOS DA TESE: PRIMEIROS PASSOS

A tese! Já terminou a tese? Quando vai terminar? E a defesa já marcou? Convide-me! E a banca?
(Famíliares, amigos, colegas, 2011, 2012, 2013)

O tecer da tese transformou-se em tese tecida. Fui tecendo-a hora a hora, dias após dias, mês após mês, ano após ano. Lembro-me que acordava ainda no escuro, para tecer alguns fios e tinha a oportunidade de ver o sol chegando com rara beleza. Esplêndido! Via o amanhecer e o anoitecer tecendo. E eu ali a tecer, às vezes até o final do dia tecia a tese e via o dia se tecendo.

Mas, a vida, a vida me chamava a todo instante, a todo custo para olhar o dia, o sol, a chuva, os sons, as cores, as vozes clamavam para não só olhá-la, mas vivê-la! O telefone, o interfone, a campanha tocavam como se fossem um convite desesperado para que eu olhasse a minha volta, para uma pausa urgente e necessária.

E eu apenas tecia! Tecia e entretecia com os fios, com as linhas e de vez em quando, entremeava com leituras e conversas com Mainha, Cassinha, Silva, Jean, Verena, Alba, Roberto, Valéria, Idalina, Del, Marlene, Gilson, Fernanda, Fábio, Salete, Nelmira, Ira e tantos outros que carinhosamente e cuidadosamente compreendiam o meu tecer que ora me entretecia.

Ah! Teve momentos que o tecer não era mais uma atividade. Confundia-se com o meu ser e estar. O tecer implicado ou seria um etnotecer implicado? Um heterotecer, um autotecer, um metatecer ou, ainda, um ecotecer. O tecer acompanhava-me nos lugares, nos sonhos, nas viagens, nas caminhadas, nas paisagens, nos passeios, nos cinemas, nos encontros e desencontros, em tudo. O tecer já fazia parte de mim. Já não sabia mais se era eu que tecia ou se era tecida pelo tecer da tese. Isto pouco me importava, porque o tecer (desa) fiava-me, também, a destecer e a desfazer o tecido para entretecer o ser, a vida e a tese. A tese teceu um misto de sentimentos tramados, matizados nos fios. (Maria Cláudia do Carmo, Primavera, 2013).

MATIZES DOS FIOS

Nas minhas itinerâncias formativas de professora, inicialmente, na Educação Infantil, base da minha inserção no contexto educacional, paralelamente, com o ensino médio e, atualmente, do ensino superior, não imaginava que um dia embreanharia-me na produção desta tese que ora se traduz em sentimentos e aprendizagens em termos formativos e autoformativos.

Assim, apresento com tamanha felicidade as tramas dos diversos fios que a matizaram e entrelaçaram-se à minha história de vida pessoal e profissional e, também, da minha implicação com a mesma. Explicito meu pertencimento ao campo da Didática, enquanto professora da disciplina, por isso, começo por mim, por minhas escolhas e decisões metodológicas.

A opção pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial provém da minha implicação com o campo e, igualmente, o entrelaçamento do meu processo de pesquisa e pesquisadora implicada, trazendo as minhas inquietações a partir das memórias, recordações, aprendizagens e experiências acerca do vivido que me ajudaram a puxar outros fios, narrativas, situações, circunstâncias e compreensões da formação, da autoformação, da ecoformação e da heteroformação no âmbito da pesquisa e do envolvimento com os atores sociais da mesma.

Desse modo, fui, demasiadamente, tecendo a tese e, igualmente, tecendo-me como mulher, nordestina e professora fazendo-me pesquisadora e autora em formação e da formação no convívio com o Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE) e também, inspirada nos estudos de Dominicé (1988), Honoré (1980), Jossó (1988, 2004), Macedo (2009, 2010) e Pineau (1988), que compreendem a formação como processo que se dá no sujeito que aprende. Encontro-me embebida neste processo experiencial como aprendente de mim mesma.

Logo, tecer a tese é tecer-se. Escrever a tese é como escrever sobre si própria na convivência com os atores e autores que colaboraram, contribuíram e compartilharam afetos e posicionamentos na elaboração da mesma, em um diálogo fecundo com as políticas de sentidos da Didática e os atos de currículo praticados no contexto da formação de professor. Tive a oportunidade, juntamente com os atores, de realizar observação participante, sessões do grupo focal, entrevistas abertas e análise de documentos. Incontestavelmente, para mim, este tecer tornou-se revelador, complexo e desafiante porque me fez compreender que há laços em constante mutação de nossos atos de currículo com as políticas de sentido, vinculadas às dúvidas, desconfiças e incertezas que cercam nosso cotidiano e a experiência

vivida com e na disciplina Didática, misturada à minha história de vida, às minhas intepretações sobre a compreensão das compreensões dos protagonistas, do campo da pesquisa.

Logo, os fios motivacionais que me atraíram e, igualmente, me tocaram para pesquisar os atos de currículo de estudantes e professores no processo de construção das políticas de sentido da Didática, originou-se da minha experiência como professora da disciplina Didática nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), desde dois mil e dois.

Ao ministrar a disciplina Didática para os estudantes das licenciaturas, especificamente dos Cursos de Matemática e Geografia, deparei-me com narrativas de alguns estudantes sobre a Didática, responsabilizando-a como o componente curricular que deveria “ensinar como ensinar”, bem como, “ensinar como se ser professor” ou como “ensinar a dar aulas”. Tais narrativas inquietaram-me por depositarem e acreditarem que um único componente curricular daria conta e, ao mesmo tempo, seria capaz de garantir a formação docente, no que concerne aos aspectos destacados.

Tais narrativas me incomodavam e, ao mesmo tempo ecoavam como provocação arrebatadora acerca dos sentidos que atribuíam à disciplina. Ao revelarem-nas questionava-me: como construíram tais sentidos? Porque estes sentidos atribuídos à disciplina aproximam-se da perspectiva da Didática Instrumental? Não seria pretensioso colocar a disciplina Didática responsável em prepará-los a ser professor?

Por outro lado, percebia que nestas narrativas comunicavam compreensões em torno da disciplina e problematizavam no tocante aos desafios que cercam o campo da mesma. Além disso, compreendia que as narrativas dos estudantes se entrelaçavam às narrativas de alguns professores-formadores em relação à Didática, assim, como tais narrativas destes professores se embrenhavam nas narrativas dos estudantes.

Então, movida por estas inquietações, busquei compreender os atos de currículo de estudantes e professores como mediação no processo de construção das políticas de sentido da Didática no contexto da formação docente.

Assim, o entrelaçamento de tais narrativas me sensibilizou quanto ao modo dos protagonistas se constituírem em atores curriculantes praticantes de atos de currículo ao interagirem com atos de currículo na esfera do instituído, bem como, a tensão entre ser estudante, ser professor produtor de conhecimento na construção das políticas de sentido.

Foi nesta trama de múltiplos fios que se fundou a questão de pesquisa: **como os atos de currículo de estudantes e professores como mediação contribuem no processo de**

construção de políticas de sentido da Didática dos estudantes dos cursos de Licenciatura da UEFS?

Neste veio, estabeleceram-se as seguintes questões norteadoras: em que medida os atos de currículo de estudantes e professores no contexto da disciplina Didática colaboram para formação dos estudantes no que se refere às políticas de sentido desta disciplina? Como os estudantes dos Cursos de Licenciatura constroem as políticas de sentido da Didática com base nos atos de currículo desenvolvidos por estudantes e professores? Que políticas de sentido da Didática os professores dessa área demonstram através de seus próprios atos de currículo?

Nesta perspectiva, a pesquisa objetivou **compreender como os atos de currículo de estudantes e professores na disciplina Didática produzem mediação no processo de construção de políticas de sentido da Didática pelos estudantes dos cursos de licenciatura da UEFS**. Assim, buscou analisar como os atos de currículo de estudantes e professores na disciplina Didática influenciam no processo de construção das políticas de sentido da Didática no contexto da formação docente e, igualmente, procurou interpretar como, em seus processos de formação, os estudantes dos Cursos de Licenciatura constroem as políticas de sentido atribuídas à Didática e, também, explicitar via os atos de currículo estudados, as dimensões expectativas formadoras que são tecidas no curso da disciplina Didática pelos estudantes de licenciatura.

Ao puxar os fios da memória do vivido, fui entendendo que minha história e experiência docente se entrecruzam às histórias e narrativas dos estudantes e professores no campo da Didática e da formação. Logo, a opção pela pesquisa de natureza qualitativa justifica-se, assim como, pelas epistemologias da fenomenologia e da hermenêutica crítica e, também a inspiração pelo método de tipo etnográfico, para proceder às interpretações da percepção das compreensões do campo pela análise de conteúdo de base hermenêutica.

Quero convidá-los a lançar-se no emaranhado de fios que constituíram a tese intitulada de “Atos de Currículo como mediação no processo de construção das Políticas de Sentido da Didática no contexto da formação docente”, matizada em seis capítulos entrelaçados às minhas implicações e inquietações em torno dos atos de currículo como mediação na construção das políticas de sentido da Didática.

O capítulo, intitulado **“Reencontrando fios da minha história pessoal e profissional entrelaçados aos atos de currículo e as políticas de sentido”** apresento como segundo. Neste, fui alinhavando os fios das itinerâncias formativas implicadas com minha história de vida, no sentido de me situar. Por entender que a nossa história revela muito das nossas escolhas e dos nossos posicionamentos em relação à vida, como nós tratamos e nos

relacionamos com o conhecimento. Então, fui narrando-o, a partir do meu olhar intepretativo, às marcas, as referências consideradas importantes para me constituir mulher, nordestina de uma família pobre que vem fazendo-se professora e pesquisadora.

Narro, também, algumas lembranças da minha história por entender que fazem parte de meus itinerários identitários. Fui apoiando-me em situações, poesias, personagens, imagens, citações para a composição do mosaico que se aproxima da minha vida. Assim, percorri tempos e espaços de experiências vividas no contexto familiar, educacional e profissional. Essas lembranças revelam o quanto estou encharcada por essas referências dos meus pais que foram sendo mediadas pelos desafios que a vida colocou para fazer os enfrentamentos necessários e possíveis, num movimento de deslocamento, de mobilização do ser.

Portanto, a experiência vivida e situada entre meus pais possibilitam-me deslocamentos (in) tensos e implicados, através das mediações com e no mundo. Em meio a tantas lembranças desse tempo, vou me dando conta que nem sempre a explicação nos ajuda a compreender os processos formativos colados com a vida cotidiana, mas sem sombra de dúvida, o compreender da experiência vivida me permite interpretar a realidade como um movimento inacabado da minha existência.

Ainda, narro a multiplicidade de fios tecidos na formação articulados aos sentidos contraditórios e conflitantes das aprendizagens formativas e (de) formativas entrelaçadas às tramas dos atos de currículo, entre a fresta do invisível e do visível, no que concerne a minha aproximação com o conceito de atos de currículo e as interpretações deste no âmbito da disciplina Didática.

Apresento, ainda, os nexos entre o movimento de tecer e destecer à própria formação em meio aos inacabamentos e incompletudes que circundam os processos formativos. Discuto as concepções de formação, bem como o conceito de atos de currículo como dispositivo formativo e a constução dos primeiros “rascunhos” da pesquisa.

E, por fim, narro as possibilidades de compreensão acerca de atos de currículo e de políticas de sentido no âmbito da disciplina Didática, a partir de minhas interpretações do que meu olhar foi capaz de capturar, tomando como referências as itinerâncias formativas no decorrer da pesquisa.

No terceiro capítulo, **“A itinerância investigativa: inspirações e escolhas dos caminhos metodológicos”** narro as trilhas da construção da pesquisa em relação aos motivos que definiram minhas escolhas e inspirações por caminhos teórico-metodológicos multireferenciais, em um movimento relacional e dinâmico com as itinerâncias formativas. Apresento, assim, os argumentos da escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa e,

igualmente, pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial e pelas epistemologias da fenomenologia e da hermenêutica crítica, assim como exponho os motivos da escolha pelos estudos de casos ou multicasos e, também, a inspiração pelo método do tipo etnográfico, em consonância com os dispositivos: observação participante, grupo focal, entrevista aberta e análise de documento.

Assim, fui situando os movimentos de deslocamentos quando realizei a observação participante nas aulas da disciplina Didática das turmas de Licenciatura em Matemática e Geografia, durante um semestre acadêmico na UEFS (2011.2). Apresento como aconteceram as quatro sessões de grupo focal, composto por estudantes dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Geografia e os critérios adotados para a composição do grupo. Explícito, ainda, as entrevistas abertas com as professoras que ministraram a disciplina Didática para os Cursos de Licenciatura e as análises de documentos dos Planos de Curso da disciplina e os Projetos de Cursos das referidas Licenciatura.

Ainda, neste capítulo, sinalizo a escolha por interpretar a compreensão das compreensões advindas do campo, a partir da análise de conteúdos de base hermenêutica e, igualmente, apresento como cheguei até aos atores da pesquisa, principalmente, às professoras responsáveis pela disciplina nos Cursos de Matemática e Geografia. E, além disso, explicito o contexto da pesquisa, assim como, os tempos e espaços dos Cursos de Licenciatura no cenário da UEFS, instituição, com a qual, ao longo das minhas itinerâncias, criei laços afetivos não lineares, quando fiz o Curso de Licenciatura em Pedagogia, e atualmente, meu envolvimento com a mesma alargou-se por conta de atuar como docente. Enfim, narro acerca da minha relação com a UEFS e, também, a relação da mesma com o desenvolvimento, compromisso e responsabilidade com a formação dos professores dos Cursos de Licenciatura.

Assim, este capítulo estrutura-se na perspectiva da constituição das características singulares em que se deu o conjunto de opções metodológicas da pesquisa. De forma implicada, narro as relações que se estabeleceram comigo e os atores, no que diz respeito às diferentes formas de pensar, interpretar e compreender as políticas de sentido na interface com os atos de currículo.

O quarto capítulo, **“Os atos de currículo tecidos no andamento da disciplina Didática: entre a sabedoria do dito e não dito”** começa descrevendo os atos de currículo que vão se revelando nas narrativas dos estudantes e das professoras como dialogia que contribuem nas políticas de sentido em relação à Didática. De tal modo nestas narrativas revelam-se atos de currículo que produzem políticas de sentido em relação à Didática.

Assim, a partir das observações, trago a descrição de algumas aulas e os diálogos estabelecidos entre estudantes e professoras sobre as compreensões da Didática e a produção dos atos de currículo, no contexto da formação vão revelando as ambiguidades, os equívocos, as ausências, bem como, o inusitado, no processo das aprendizagens, gerando novos atos de currículo e políticas de sentido da Didática.

Ainda, apresento o entrecruzamento de culturas e produção de saberes nos atos de currículo no âmbito da disciplina revelados nos posicionamentos das professoras e dos estudantes, de tal modo, que estes atos constituem-se em verdadeiro emaranhado de fios entrelaçados às culturas e às produções de saberes. Estes atos tornam-se um potente dispositivo formativo.

Neste capítulo, exponho, também, o que narram os estudantes sobre os atos de currículo em seu processo formativo. Analiso que em tais narrativas vão se revelando os atos de currículo para além da esfera do instituído no contexto da disciplina, da instituição. Assim, narram as dificuldades, as frustrações e as descobertas em relação ao vivido na disciplina, de tal modo que estes atos emergem a partir das relações, dos filtros, das compreensões e problematizações articuladas às tensões entre os professores que atuam com disciplinas específicas da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Matemática e Geografia e as disciplinas de educação, especificamente, a Didática.

No quinto capítulo, intitulado **“Políticas de Sentidos da Didática: redes, interfaces e linguagens”**, inicialmente, narro a compreensão acerca das políticas de sentido e como fui construindo tal compreensão no âmbito da disciplina Didática. Vou explicitando as incertezas e “complexus” que circundam as políticas de sentido, instituídas nas redes de relacionamentos e das linguagens, construídas nas relações com e no mundo. Mostra, ainda, as políticas de sentido como teias complexas das tramas socioculturais em um movimento contínuo de construção e desconstrução da relação dos atores com eles mesmos, com os outros e com as realidades, assim como, no âmbito da disciplina Didática.

Em um movimento relacional e dinâmico, vou discutindo, também, os sentidos da política como amplo e elástico, bem como, as tramas socioculturais e relacionais em que tais sentidos se movimentam na perspectiva de compreendê-lo como relação que nós, atores sociais, estabelecemos com todos e tudo.

Articulado aos sentidos da política, percebo os sentidos do sentido, na perspectiva dialógica, compreendendo que estes se movimentam produzindo efeitos diversificados. Desse modo, o sentido emerge da relação implicada e expressa pela própria linguagem, portanto, no

que concerne ao contexto da disciplina Didática, os sentidos se mobilizam e se alteram em meio às relações que vão sendo estabelecidas pelos protagonistas.

Revelo ainda que estudantes e professores criam, nas práticas formativas no âmbito da disciplina Didática, na produção de atos de currículo, possibilidades de construir ou desconstruir políticas de sentido em relação à Didática em termos formativos ou não.

Assim, explico que os fios que formam as redes de políticas de sentido da Didática, na configuração dos atos de currículo, encontram-se nos documentos, nas dialogias dos atores, nos textos e situações. Portanto, não há uma lógica para a construção ou desconstrução das políticas de sentido em relação à Didática. Desse modo, as políticas de sentido são discutidas a partir das perspectivas, dialógicas (bakhtiniana) e dialéticas (moriniana).

A partir da experiência vivida na disciplina Didática, estudantes e professores revelam como vão tecendo políticas de sentido a partir dos atos de currículo quando se referem aos conteúdos, recursos, procedimentos e posicionamentos político-pedagógico. Assim, apresento os fios dos planejamentos à tessitura de políticas de sentido, que problematizam tal conteúdo no contexto da disciplina, anunciam, denunciam e solicitam outras Didáticas.

Por fim, apresento narrativas de estudantes em torno do “professor mangueado” que na dialogia dos atos de currículo produziram políticas de sentido dialógicas e dialéticas acerca da formação e das práticas formativas.

“Das tessituras dos fios à abertura de algumas brechas” trata-se das pistas, dos entendimentos, das possibilidades de respostas e, também, de aberturas para outras questões que emergem dos atos de currículo como mediação no processo de construção das políticas de sentido da Didática na formação docente.

Trato das aberturas e brechas que foram surgindo no processo de tessitura da tese que se traduz como anúncio de que os atos de currículo não só se configuram como dialogia no processo de construção das políticas de sentido da Didática, mas também, no sentido de revelarem-se como um potente dispositivo de negociação, de ressignificação e de alteração das políticas de sentido da Didática.

As tessituras dos fios dos atos de currículo enquanto dialogia relacional e dinâmica alteram as políticas de sentido da Didática, cutucam-nas, assim como, as deslocam. Mexem, remexem e sacodem as políticas de sentido da Didática objetivando meter a mão na ferida, de se rebelar.

Os atos de currículo como mediação empoderam os protagonistas envolvidos no processo da disciplina ao reconhecê-los como atores curriculantes e produtores de atos de currículo, que imprimem e produzem outras políticas de sentido da Didática. Os atos de

currículo influenciaram para outras políticas de sentido da Didática, que solicitam Didáticas outras, Didáticas multirreferenciais e, também, Didáticas experienciais. Enfim, Etnodidáticas.

Por fim, narro que as brechas entre as frechas revelaram que os atos de currículo produzidos no âmbito da disciplina Didática não só influenciaram como, também, afetaram as políticas de sentido, em termos generativos, conflituosos, implicacionais, etnoformativos. Assim, tais atos produzem emergências de autorização no que se refere a construção, desconstrução e reconstrução de políticas de sentido da Didática, na formação docente, sob as perspectivas dialógica e dialética.

2 REENCONTRANDO FIOS DA MINHA HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL ENTRELAÇADOS AOS ATOS DE CURRÍCULO E ÀS POLÍTICAS DE SENTIDO

2.1 ALINHAVANDO OS FIOS DAS ITINERÂNCIAS FORMATIVAS

Neste capítulo, narro à minha maneira, o entrelaçamento do objeto de estudo com a minha história de vida pessoal e profissional, entendendo-a como pilar sustentador do interesse e envolvimento com a Didática. Elas entrelaçam-se com o ser professora, em uma itinerância carregada de emoções, desafios, conquistas, criações e influências (i) mediatas sucedidas de pessoas e de situações, as quais transbordaram-me em sentido formativo, cujo tema sempre esteve presente em minha vida. Nessa narração falo dos espaços, de lugares e das aprendizagens e de pessoas influentes na minha formação.

Ao puxar alguns fios da minha história, espicharam-se o descortinar de novos caminhos, o recordar das andanças e, ao fazer esse movimento do olhar para o vivido com olhos não do amanhã, mas do hoje, percebo-me num olhar multifacetado. Do ponto de vista fenomenológico, “é próprio do humano não poder ser totalmente consumado por esse mundo em que vive, nem por coisa alguma que ele pense, sinta e produza” (CRITELLI, 2006, p. 18). Essa ideia me faz refletir sobre nossa condição do existir como seres inacabados e ao mesmo tempo iludidos com o modo humano de ser no mundo. Vou compreendendo, como afirma a fenomenologia, que tais modos são infindáveis de se ser e de se perceber no mundo.

Nesta narração, ora vou me mostrando e ocultando-me nesse movimento incessante da provisoriedade de condições em tudo o que é, vem a ser e permanece sendo. Nessa altura, percebo o viver em sua complexidade e precariedade, sendo interpretado por leituras incertas, como diz o poeta “a vida também é para ser lida literalmente, mas em seu supra-senso. E a gente, por enquanto, só lê por tortas linhas” (ROSA, 1985, p. 8), então me dou conta das inúmeras leituras equivocadas sobre a vida, as quais vibram em meu ser, mexendo e remexendo-me por avesso na relação da ordem e da desordem intensamente significativa na minha existência.

Desse modo, a minha história no campo da educação, mais especificamente, no envolvimento na docência, nos cursos de formação e o desejo de ser professora teve origem desde minhas vivências na infância, adolescência e vida adulta quando foram sendo ressignificadas e, mergulhada nessas lembranças, retorno nesse tempo vivido, rememoro experiências significativas da minha história, ressignificando-as. Aí, retorno à família, às

viagens na labuta de trabalho, refazendo caminhos, reportando aos tempos das primeiras experiências, redescobrimo verso e reverso, nos caminhos de professora nordestina, nascida e criada em uma família pobre como tantas que existem pelo Brasil afora.

Nesse mergulho, vou traçando sonhos de infância, das primeiras fases da vida profissional e pessoal, dando-me conta dessa história.

O que me fez tornar-me professora tem relação com a origem familiar: filha de uma professora “leiga” da zona rural, de um agricultor de poucas palavras, poucas letras, que saíram do campo para a cidade em busca do “progresso”; fui impulsionada pelo desejo de ensinar. Assim como tantos outros brasileiros que migraram do campo para cidade, logo chegaram à cidade de Feira de Santana¹, encontraram um mundo “perverso”, de pouco acesso ao trabalho, à educação, à saúde e à moradia. Eles comentam sobre as dificuldades que passaram para sobreviver na cidade, onde tiveram que aprender uma nova profissão.

Desde pequena esse era meu sonho. Não sei se é possível alguém nascer professora, acho que já nasci uma educadora. Na minha idade tudo era possível, e em uma cabeça de criança, imaginação vira pura realidade. E ao passar dos anos, já na idade adulta, nos estudos sobre formação, na busca de experiências para tornar-me professora, pude perceber em Freire (2000, p. 58), que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde”.

Lembro-me na infância, brincando de professora. Em nossa imaginação, surgia uma escola sem portas e sem obrigações. Minhas duas irmãs, interessadas no estudo, transformavam-se em minhas alunas preferidas, em cujo desejo do aprender, adoravam as histórias das fadas e monstros criadas por mim e por elas. Nossa sala de aula era circo, trem era só deixar a imaginação fluir que a sala se transformava em um mundo de fantasias e eu já me empenhava em ser uma boa professora. Tal desejo foi cada vez mais sendo alimentado, norteando uma escolha, quando optei em fazer o antigo curso de magistério, no colégio Gastão Guimarães, na cidade de Feira de Santana/BA, objetivando a realização daquele sonho. Durante a formação em magistério, chamava-me mais atenção as questões referentes à Didática. Ao iniciarmos o Estágio Supervisionado, a professora dizia para esquecermos nossos problemas pessoais do lado de fora. Ora, fiquei a me questionar: será que isso seria

¹É a segunda cidade mais populosa do estado da Bahia segundo o censo do IBGE em 2012 sua população recenseada era de 568 099 mil habitantes. É considerada como principal centro urbano, político, econômico, imobiliário, industrial e comercial do interior da Bahia.

possível? Uma incerteza me levou a buscar compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala e, a partir dessa experiência, criei uma expectativa positiva.

Durante o referido curso novos desafios foram surgindo, lidar com o novo da sala de aula, os estudantes, enfim, o processo de ensinar e aprender. Meu estágio, na Escola Norma Sueli, localizada no bairro Campo Limpo, na periferia da cidade na turma da antiga quarta-série, hoje quinto ano me ensinou muito. Lembro-me do espaço físico da sala de aula, de tamanho razoável, em função da quantidade de estudantes, alguns velhos cartazes pendurados na parede, de “aniversariantes do mês”, “honrarás teu pai e tua mãe e serás abençoado na terra”. Frase que se encontrava num cartaz que jamais esqueci. O chão da sala era de cimento da cor vermelha bem gasta, uma lousa também já muito desgastada, um único armário desbotado, onde se guardavam alguns materiais, giz, apagador, mapa mundi, também, os estudantes organizados em carteiras enfileiradas e o tempo da aula era “preenchido” com atividades de copiar sempre, do dever de matemática com a consigna “arme e efetue” e as práticas do conhecido ditado. Nossa sala era povoada da animação dos estudantes, havia uma variedade de assuntos que os fascinavam, talvez fosse a forma inventiva que criavam para resistir à rotina das aulas e a alegria manifestada em cada rosto era mantida viva devido a interação entre eles.

Mediante estas pequenas e ao mesmo tempo grandes lembranças, fui percebendo o quão complexas são as relações sociais estabelecidas no contexto escolar. O professor, assim como os estudantes trazem consigo angústia, medo, alegria, aprendizagens e conflitos para a sala de aula. Essas são algumas das recordações guardadas durante o curso de magistério. Como diz Freire (1996), são muitas as questões ligadas às relações sociais que se estabelecem em salas de aula, a exemplo da linguagem utilizada por professores e estudantes. Essa relação vivida é, sem sombra de dúvida, multifacetada, encharcada por relações de saberes e poder. Para Foucault (1979), o conceito de poder não é uma coisa natural, é uma prática social e, como tal, é construída historicamente. Nesse sentido, o poder não se captura como uma coisa ou uma propriedade que se possui ou não. Ele funciona como dispositivo ou mecanismo a que nada e a ninguém escapa, não há fronteiras. O autor destaca em seus estudos que o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder. Então, professores, estudantes e pais exercem e efetivam poder, uma vez que os mesmos vão dando sentido e significado à relação entre saber e poder.

Nesse período pequeno que vivenciei a sala de aula, o saber encontrava-se centrado na figura do professor, isto é, o professor era visto como detentor do saber, um ser que “deveria” saber de tudo e, atrelado a esse saber, o poder revelava-se no controle, respeito, medo, enfim

um dispositivo de manter a “ordem da disciplina” em sala de aula. Essas relações são permeadas por fios visíveis e invisíveis estabelecidos entre professores e estudantes, na condução da organização e produção do conhecimento, considerando os aspectos históricos e culturais em que esses sujeitos encontram-se inseridos.

Na escola, assim como na vida cotidiana, a todo instante estamos a vivenciar esse jogo de poder e em nossas relações sociais o saber e o poder se produzem. Desse modo, a minha experiência na escola em que realizei o estágio, se constituiu um dos espaços em que percebi que a escola é muito mais um espaço de construção de possibilidades de conhecimento do que um espaço definidor de “verdades”. Foi a partir dessa passagem pela sala de aula, que aprendi sobre as relações sociais na organização do conhecimento, assim como, a elaborar outros modos de olhares para o vivido. Essas recordações me fazem defrontar com vários aspectos de como fui me tornando professora.

Muitas vezes, nós não nos damos conta de como os processos formativos vão se constituindo numa diversidade de atividades, situações, linguagens, acontecimentos e relações em nosso entorno.

2.2 FIOS TECIDOS NA FORMAÇÃO, EMARANHADOS DE SENTIDOS DO SER EM FORMAÇÃO.

Compreender a multiplicidade de movimentos e deslocamentos de sentidos que me constituem professora revela-me uma complexidade de efeitos contraditórios e conflitantes no processo de formação marcado nas relações com/no mundo. Reconheço a heterogeneidade de pessoas essenciais no tornar-me professora, por isso a canção traduz “é tão bonito quando a gente entende. Que a gente é tanta gente. Onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”. (GONZAGA, 2002). Portanto fazem parte de nós tantos outros e, ao reconhecê-los em nossa formação, implica assumir que somos constituídos por muitos e é bom lembrar qual a nossa condição como bem destaca Freire (1996, p. 59) “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. Está presente em minha vida um processo de mutações como seres inacabados, em metamorfoses, que foram me transformando em uma professora.

Continuando essas reflexões retomo a minha história, e, em tais andanças, surgiu a escolha da formação universitária. Queria fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia, para

isso prestei vestibular na Universidade Estadual de Feira de Santana² (UEFS), em 1991. O orgulho sentido pelos meus pais. “Minha filha está estudando na Universidade”- veio mesclado de questionamento dissimulado a respeito da profissão escolhida, considerada de pouco valor, pouco reconhecimento social e de um precário retorno econômico. Minha mãe pedia explicações: “O que é pedagoga?”. E eu respondia: é ser professora, ter a capacidade de compreender as formas de ensinar. Isso mostra, que eu não sabia o que era ser pedagoga e a resposta foi dada por intuição.

Carreguei desde o primeiro dia de aula essa pergunta e não demorei a dirigi-la aos meus professores, acreditando saberem com clareza em que consistia tal profissão.

Fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia possibilitou-me experienciar a docência, ainda sem compreender a complexidade da prática pedagógica, quando a partir do quarto semestre, assumi um estágio remunerado pela Diretoria Regional da Bahia (DIREC/FSA), na disciplina Metodologia da Alfabetização, na cidade de Ipecaetá/BA. Sem compreender ainda a dinâmica da prática pedagógica, reconheço nessa experiência incoerências, imaturidade, mais leituras, desafios e aprendizagens que fizeram parte do mosaico (re) construído no processo de autoconhecimento e de autoformação.

Não posso deixar de registrar minha experiência na graduação, como bolsista no Projeto de Extensão Transformando a Educação Básica (TRANSE), na UEFS, na área de Alfabetização. Esse veio contribuir qualitativamente para o meu processo formativo, principalmente, nas reuniões de estudos e planejamento, nos encontros com professores do Ensino Fundamental I da zona rural das cidades circunvizinhas de Feira de Santana, assim como, nos acompanhamentos de professores em sala de aula. Naquele momento, tive a possibilidade de realizar interlocuções e aproximações acerca da prática pedagógica com os professores participantes. Minha atenção estava centrada nessa formação. Ao terminar o curso de Licenciatura em Pedagogia, em 1995, fui ensinar no antigo Curso Normal de Magistério, na cidade de Terra Nova/BA, a disciplina Metodologia da Alfabetização, em cuja formação estava centrada. Após ter concluído o curso, havia uma sensação de que “quase nada sabia” acerca da docência. Algumas questões estavam latentes e inquietavam-me, o que realmente interessava aos estudantes sobre a Metodologia da Alfabetização? Como

² A Universidade Estadual de Feira de Santana é uma Instituição de Ensino Superior pública e gratuita, mantida pelo Governo do Estado da Bahia, esta foi criada pela Lei n. 2784 de 24/01/1970 autorizada a funcionar pelo decreto Federal 77496 de 27/04/1976 e reconhecida pela portaria Ministerial n. 87486 de 19/12/1986.

organizar/selecionar os conhecimentos dos estudantes? O que compreendem sobre formação? Entendo que tais indagações estavam articuladas com a gênese do meu interesse no campo da Didática. A partir dessas inquietações acerca do saber o que fazer e como fazer, vinculado ao para que fazer articulados às questões sócio-culturais, currículo e formação.

Nesse período, no turno oposto, passei a trabalhar com uma turma de Educação Infantil, em uma instituição privada, a qual me impulsionou a dar continuidade aos estudos na área de Alfabetização. Foi então, que fiz o curso *Lato Sensu* em Alfabetização na UEFS, o qual contribuiu para o repensar da prática pedagógica com as crianças, na relação com o conhecimento bem como, com o ensinar. Minha implicação com a Didática e a formação docente foi se intensificando nesse período, sem dar conta da relevância desse fato para a minha vida.

Após três anos trabalhando com a Educação Infantil, em 1997, fui aprovada no concurso público para professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para atuar no Curso de Pedagogia, no *Campus XII*, localizado na cidade de Guanambi/ BA.

Nossa! Quando me lembro da primeira viagem para aquela localidade, a minha memória é atravessada por um turbilhão de momentos de medo, de curiosidade, de enfrentamento. Sendo a distância entre Feira de Santana e Guanambi/BA um dos primeiros desafios enfrentados. Parecia interminável percorrer os setecentos quilômetros! Estava indo para uma cidade onde não conhecia nem a “cor da terra”, nem as pessoas, não tinha amigos, tudo era novo, inclusive o iniciar das andanças no exercício da docência no ensino superior. Ser professora de um curso de Pedagogia me desafiava e, ao mesmo tempo, me apavorava; as perguntas tornavam-se inevitáveis: “Será que vou conseguir? Como vou fazer sem experiência no ensino superior?”

Após doze horas de viagem, em companhia de tantas incertezas, cheguei a Guanambi/BA. A primeira dificuldade enfrentada nesse novo momento surgiu quando assumi a disciplina Psicologia da Educação, uma disciplina com a qual eu não tinha nenhuma experiência, somente breves estudos durante o curso de graduação.

Havia prestado concurso para a área de Metodologia do Ensino de Alfabetização, mas naquele semestre, a disciplina disponível era essa Psicologia. Sem experiência, reconheço os limites do trabalho que realizei, embora tenha me esforçado para fazer o melhor possível.

Confesso que fiquei muito preocupada com os estudantes, já que não sabia como iriam reagir. No primeiro dia de aula, frente às expectativas dos estudantes, fiquei tomada pelo desespero e falei-lhes da minha falta de experiência para lecionar a disciplina, ao mesmo tempo em que assumia o compromisso de realizar o melhor trabalho possível. Nesse universo

de insegurança, busquei todas as ajudas disponíveis e contei com a solidariedade de estudantes e colegas. Nesse novo mundo, deparei-me com a insegurança, o medo, a falta de experiência, mas, também, com ricas experiências de aprendizagens. Freire e Faundez (1985, p. 56) lembram que “o medo é uma coisa natural, considerando que o homem é dotado do instinto de auto-preservação. Basta estar vivo para ter medo”. Mas é necessário compreender, igualmente, os limites e as possibilidades que compõem o sentimento de medo e, a partir desta compreensão, construir as alternativas que os espaços oferecem.

Só passei a lecionar a disciplina Metodologia da Alfabetização em 1998. Acreditando estar mais segura em relação a essa área do conhecimento, continuaram as inseguranças: os estudantes reclamavam a respeito da distância entre teoria e prática no Curso de Pedagogia e tudo que eu sabia sobre metodologia não era suficiente para encurtar essa distância. Isto me levava a pensar na insuficiência teórica, quando esta emerge desarticulada da prática concreta, vivida pelos sujeitos em seu cotidiano. Então era como um grito sem eco. Quando as reclamações dos educandos se mostraram para mim, estava claro que o querer entender a relação teoria-prática no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação- *Campus XII* da UNEB estava ligado, não somente às queixas dos estudantes da disciplina Metodologia, mas à primeira reclamação que surgiu por parte dos discentes referentes à questão teoria e prática no curso, logo em seguida veio a provocação: devo mergulhar nesta temática para encontrar suas raízes?

Nesse contexto, meu pensamento foi atravessado por um turbilhão de passagens da minha vida, sendo que só naquele momento eu me dava conta de que estas já estavam profundamente relacionadas com a intenção da pesquisa no curso de pós-graduação - mestrado. Comecei a puxar os fios e lembrar minha itinerância escolar quando concluí o curso normal do magistério - hoje, ensino médio e tinha como preocupação ser professora competente. Não concebia a ideia de que, para ser competente, bastava dominar algumas técnicas de ensino.

As indagações dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB referente à relação teoria e prática despertaram-me para fazer uma pesquisa de mestrado intitulada “Formar docentes e vincular teoria e prática: a complexidade do possível” na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) no Programa de Pós-Graduação em Educação, na cidade de São Leopoldo/RS. A referida investigação teve como objetivo compreender aspectos relativos à relação entre teoria e prática na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação *campus XI* da UNEB. Após meu retorno do mestrado, em 2001, as questões sobre a formação de professor ainda me

inquietaavam e daí não deixei de me interessar pelos estudos no campo da formação. Depois de dois anos no Departamento de Educação do *Campus XII* da UNEB, em Guanambi/BA, a UEFS em 2002 abre inscrição para realização de concurso para professor assistente, prestei concurso público para professor da disciplina Didática, no Departamento de Educação da UEFS e fui aprovada.

Lembro-me da alegria fantástica, indescritível que vivi naquele dia, retornar à instituição onde fiz o curso de Licenciatura em Pedagogia revelava sentimentos, experiências e expectativas recheadas de desafios e possibilidades e, ao mesmo tempo, teria que conciliar as minhas 20 horas na UNEB e enfrentar toda semana os setecentos quilômetros entre Feira de Santana/BA e Guanambi/BA.

Na UEFS, fui encontrando, descobrindo e forjando encontros com interlocutores que me trouxeram a possibilidade de entender e refazer, de re-significar minha prática educativa, a saber: os colegas da área de Prática de Ensino, com os quais compartilhei as incertezas, e os estudantes dos cursos de Licenciatura que, generosamente, disponibilizavam suas dúvidas, expectativas e saberes durante as aulas da disciplina Didática. Por outro lado, as preocupações em ser professora, aumentaram, uma vez que tinha sido estudante da mencionada instituição e por ter que trabalhar com outras licenciaturas, a saber, História, Geografia, Biologia, Letras, Física, Educação Física, Matemática e enfrentando todos os dilemas acerca da docência que desafiam as Licenciaturas. Como diz Caetano Veloso: “foste um difícil começo. Afasto o que não conheço, e quem vem de outro sonho de feliz cidade aprende a chamar-te de realidade³”. Tomo emprestadas estas palavras poéticas, porque as considero com mais capacidade de transpor o quanto essa experiência foi difícil, que complexidades marcaram e os desafios que tive que encarar.

Na condição de professora de Didática do Departamento de Educação da UEFS tenho me interrogado sobre as falas dos estudantes dos Cursos de Licenciatura acerca da disciplina Didática. É muito comum ao iniciar o semestre, ouvir dos estudantes que: “A disciplina Didática vai ensinar a dar aula ou então vai ensinar como ensinar”. Então, foi a partir dessas falas que as minhas inquietações afloraram intensamente em querer compreender como os estudantes constroem essas ideias sobre a disciplina ainda muito assentadas numa Didática, na perspectiva da instrumentalização técnica, vista como uma disciplina isolada ou ainda fechada em si mesma. Meu envolvimento com os cursos de formação de professor foi sendo intensificado com minha participação nos Cursos de Licenciatura em Matemática e Geografia

³ Música Sampa de Caetano Veloso.

da UEFS, principalmente, quando passei a ser representante no colegiado de Geografia como professora da disciplina Didática e, nas diversas reuniões deste colegiado, ouvi de alguns professores do curso que a referida disciplina tem que ser ministrada por um professor graduado em Geografia porque “ele tem melhores condições de ensinar a transmitir os conteúdos geográficos aos estudantes do referido curso”.

Diante dessa experiência junto ao colegiado de Geografia, o interesse em entender os sentidos atribuídos à Didática na formação docente fortaleceu-se ainda mais, principalmente, quando as falas de alguns estudantes do curso de Geografia que naquele momento concebiam a disciplina como técnico-instrumental, muito próximo das falas de alguns professores de outros componentes curriculares do referido curso, ao revelar nas reuniões o que pensavam não só sobre a disciplina Didática, mas também, o que pensavam acerca do ensinar e aprender. Nesse sentido, lembro das ideias de Freire (1996, p. 25), quando aborda sobre o processo de ensinar e aprender, ao dizer que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. Não há dúvidas, que na construção e produção do conhecimento, o processo de significação está articulado com os valores, os desejos, pontos de vista dos sujeitos com a história de vida destes nos seus processos formativos. Quero dizer que talvez muitos dos professores que compreendem a Didática muito próxima do ensino das metodologias, assim como o ensino e a aprendizagem isolados, talvez não tivessem a oportunidade de estudar e aprofundar acerca dessas questões. E suponho, também, por conta da própria organização dos Cursos de Licenciatura não só da UEFS, mas da grande maioria dos Cursos de Licenciatura do Brasil estão ainda assentados nos modelos da racionalidade técnica, da compartimentalização dos saberes, da distância entre as disciplinas e tantos outros aspectos.

Por mais que “as pesquisas no campo da Didática tenham mostrado que há uma produção significativa de novas concepções de Didática, que estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva” (PIMENTA, 2006, p. 20-21) ainda há um desconhecimento por parte da maioria dos professores que trabalham nos Cursos de Licenciatura com os componentes ditos como específicos do núcleo comum na matriz curricular do curso. Falta um aprofundamento sobre a Didática, bem como o acompanhamento sobre os estudos acerca do conhecimento.

Nesse sentido, a discussão sobre o ensinar e o aprender estão coladas com a discussão do conhecimento e, também, do currículo e da formação. Volto às ideias de Freire (1992, p.81), sobre o ensinar, o qual diz que ensinar implica que “os educandos, em certo sentido,

sejam “penetrados” pelo discurso do educador e se apropriem da significação profunda do conteúdo que está sendo ensinado”.

O ato de ensinar, vivido pelo educador ou educadora, vai se desdobrando da parte dos educandos no ato de estes conhecerem o ensinado. Desse modo, buscar a relação dos binômios que constituem o ato de ensinar com a própria ação de ensinar, numa perspectiva freireana, significa pensar numa dimensão dialógica entre ensinar e aprender. “Quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). É fato, também, que essa relação entre ensinar e aprender é uma relação muitas vezes equivocada, enviesada e conflituosa nos contextos de formação.

Nesta direção, Morin (2000, p. 59) diz que “ensinar não é unicamente uma função, uma profissão, uma especialização como qualquer outra, onde se pode distribuir, produzir pedaços de Geografia, de História, de Química”. O autor lembra a citação de Platão: “para ensinar necessita-se de Eros”, isto é, simultaneamente, o prazer, o desejo e o amor. “Prazer e amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas”. Lembro-me de uma turma de estudantes do curso de Geografia. No primeiro dia de aula, em que muitos estudantes ficaram indignados e ao mesmo tempo atônitos ao se darem conta de que estavam em um curso que visava formar para a docência, ou seja, se deram conta de que seriam professores. Naquele momento, explicitaram de forma marcante, o que pensam sobre a docência, bem como as expectativas quanto à profissão. Uma estudante disse: “ser professor é uma responsabilidade, temos que ter consciência que não sabemos tudo, talvez seja mais fácil ser pesquisador”. Diante dessas ideias sobre que é ser professor, vou percebendo as angústias, os medos dos estudantes ao pensar na possibilidade de ser professor.

Morin, Ciurana e Motta (2007) também falam da necessidade de conhecer o destino planetário em que vivemos, ou seja, tornou-se necessário para todos nós “saber quem somos o que nos atinge, o que nos determina, o que nos ameaça, nos esclarece, nos previne e talvez o que possa nos salvar” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p. 11). Um ensino que nos ensine a conhecer o nosso destino planetário, uma educação planetária, em que os conhecimentos sejam religados, articulados.

Pude ir constatando, na minha experiência como docente da disciplina Didática da UEFS, que há um distanciamento entre os componentes curriculares que compõem a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura, assim como, há também uma “arrogância” por parte de alguns professores que atuam nas disciplinas ditas como específicas, ao se colocar em diálogo com os professores que atuam com as disciplinas “pedagógicas”.

Vou percebendo a partir dessas experiências de docente que a nossa formação vai se processando no momento em que nos deparamos com os conflitos no cotidiano da prática educativa e, principalmente, nos momentos “caseiros”, quando lidamos de forma concreta com as dificuldades e possibilidades de transformar a nossa realidade no sentido de travar mesmo uma luta pela sobrevivência. Portanto, a formação profissional como é entendida por Alves (1998, p. 24) e tantos outros pesquisadores e teóricos da questão enriquece a própria formação pessoal, “não é possível se aceitar a ideia de que a formação de um profissional se dá, exclusivamente, em cursos de formação, ela se dá em múltiplas esferas⁴”. Por vezes, há professores-formadores que compreendem a formação considerando as demais esferas. De fato a formação não se dá somente nos cursos, entretanto há, também, alguns professores-formadores que acreditam que a formação se dá apenas neles. Muitas pesquisas referentes à profissão de professor do ensino superior têm constatado que “o professor universitário aprende a ser professor mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.36). Percebe-se que de fato, ainda, existem muitas questões que permeiam a formação dos professores na condição de formadores e são atreladas ao entendimento de ensino e aprendizagem. Por exemplo, nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) constaram que na maioria das instituições de ensino superior, inclusive as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, ainda é predominante o despreparo e desconhecimento do que seja o processo de ensino e aprendizagem. As autoras destacam que as questões da docência na universidade ultrapassam os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, bem como, a formação dos professores.

No contexto atual, não dá para tratar a formação, seja no ensino superior ou na educação básica, sem problematizar o conhecimento. Desse modo, Morin (1999, p. 30) afirma que o “conhecimento navega por um mar de incertezas, por entre arquipélogos de certeza, e deve detectar isso que chamo de dialógica certeza-incerteza, separação-inseparabilidade”. Não há como se sustentar mais uma discussão sobre o conhecimento numa única perspectiva ou como única verdade. Ou seja, “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão” (MORIN, 2001, p. 19). Ou como nos diz Santos (1999) todo conhecimento é autobiográfico. O conhecimento, a partir de tais perspectivas articuladas à formação, bem como sobre a minha inserção nos cursos de formação, considera que me produz e sou produzida por esse campo constantemente. Como diz a canção “todos os dias é um vai-e-vem a vida se repete na

⁴ ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

estação. Tem gente que vai chega pra ficar. Tem gente que vai pra nunca mais. Tem gente a sorrir e a chorar [...]” (NASCIMENTO; BRANT, 1985). Escolhi esse trecho da canção por entender que ele talvez traduza a experiência vivida de sujeito inacabado que vive a sofrer e a sorrir, portanto, sujeitos curiosos em busca de muitas respostas sobre a nossa condição humana e que são alimentadas pelas perguntas, as quais nos movem, nos impulsionam a querer buscar compreender o que nos toca, o que nos atravessa, nos penetra.

A minha experiência com a disciplina Didática há mais de seis anos no Departamento de Educação da UEFS me possibilitou uma aproximação com os Cursos de Licenciatura em Matemática e Geografia, os quais apresentam na disciplina Didática na sua matriz curricular alguns matizes diferenciados, por exemplo, no Curso de Licenciatura em Matemática, a disciplina é oferecida no terceiro semestre, a carga horária é de sessenta horas e as aulas são concentradas. Já no Curso de Licenciatura em Geografia tal disciplina passou a ser ofertada no quarto semestre, totalizando sessenta horas distribuídas em dois dias. Observam-se as nuances da referida disciplina no contexto dos Cursos de Licenciatura da UEFS. Identifica-se as questões operacionais instituídas no âmbito das propostas dos Cursos de Licenciatura referendadas via Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Na subárea de Didática não há quase nenhuma discussão entre os professores, bem como escassas reflexões e concepções no ensino da Didática e seus conteúdos nos processos didáticos na mediação do conhecimento.

Tais questões se articulam com as minhas inquietações acerca das falas dos estudantes dos referidos Cursos de Licenciatura sobre os sentidos atribuídos à disciplina. Hoje, após quase três décadas, o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) mais uma vez coloca em questão o objeto da Didática, seu lugar na formação de professores, ou seja, convocando os profissionais da referida área a refletir sobre o seu campo e sua importância no processo de formação de professores. Não há como negar, que a referida disciplina fica isolada, além da desarticulação entre as decisões da equipe que pensa a institucionalização com o corpo de professores desenvolvendo-a em suas práticas. No tocante ao corpo de professores da subárea de Didática, o trabalho torna-se individualizado e solitário, principalmente, para os recém-contratados ou efetivos.

Ora, se retomamos a origem dos cursos de formação de professores, no Brasil, desde a sua criação, em meados do século XIX, com os cursos normais para formar os professores para o ensino primário, e em 1934 com os Cursos de Licenciatura, a sua organização foi sendo definida pelos órgãos governamentais, portanto, muito da organização e prática desses Cursos de Licenciatura até hoje apresentam problemas. Isto pode ser constatado pelos estudos de Candau (1988), sobre Novos Rumos da Licenciatura, os quais indicam que a permanência

da estrutura universitária departamentalizada impediu discussões coletivas para a superação de dicotomias existentes.

Gatti (1997) em seus estudos sinaliza que a consolidação dessa estrutura mantém esses cursos desintegrados, evidenciando constante dicotomização. Sendo assim, os Cursos de Licenciatura, ainda têm uma organização curricular fragmentada e dividem-se em duas áreas, os componentes referentes à formação de conteúdos específicos e a de conteúdos pedagógicos, portanto, como indica os estudos de Gatti (1997), em sua maioria, os Cursos de Licenciatura estão organizados em dois momentos, o de fundamentação teórica e o de iniciação profissional realizados nos estágios.

Nos estudos de Martins e Romanowki (2010) sobre a Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os Cursos de Licenciatura no estado do Paraná, apresentado no ENDIPE de 2010, constatou a perda de espaço dessa área de conhecimento e a mudança em sua abordagem. Outro dado que as autoras verificaram muitos Cursos de Licenciatura que deixam de oferecer a disciplina Didática Geral e voltam a trabalhar o processo de ensino, seu objeto de estudo, em disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas de conhecimento.

No que se refere aos Cursos de Licenciatura da UEFS, esses também fizeram reformulações curriculares e a disciplina Didática de muitos deles foram modificadas ou retiradas das matrizes curriculares, a exemplo do Curso de Licenciatura em Biologia. Já no curso de Licenciatura em História, tal disciplina foi substituída por um componente curricular intitulado de Docência e Cotidiano Escolar. Observa-se que tal disciplina nos outros Cursos de Licenciatura como Geografia, Matemática, Letras, Física, Educação Física e Pedagogia foram deslocadas do quinto ou sétimo semestre para o segundo, terceiro ou quarto semestres.

2.3 A TRAMA DOS FIOS DOS ATOS DE CURRÍCULO: ENTRE A FRESTA DO INVISÍVEL E DO VISÍVEL

Você já tentou varrer a areia da praia? (TITÃS, JÁ).

No começo do ano de 2007, participei como aluna especial da disciplina Currículo no programa de Pós- Graduação em Educação na Faculdade de Educação (FACED) UFBA com o intuito de realizar seleção para o curso de doutorado em Educação. Iniciei a disciplina de Currículo com muita expectativa em aprofundar os estudos sobre currículo, uma vez que minhas leituras neste campo eram bem restritas. Na disciplina, ouvi pela primeira vez o

professor Roberto Sidnei Macedo falar sobre atos de currículo e políticas de sentido. Imediatamente, percebi articulação com a minha experiência como professora de Didática da UEFS tinha uma relação com as políticas de sentido, bem como os atos de currículo. Confesso que esses conceitos despertaram-me interesse, visto que nunca tinha ouvido falar em atos de currículo e tão pouco sobre políticas de sentido. Os meus estudos no campo do currículo eram pautados em leituras das obras de Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira, Sandra Corazza, entre outros, por isso, foi tamanha a minha curiosidade sobre atos de currículo e políticas de sentido. O movimento do querer saber sobre estes assuntos me fizeram caminhar por leituras em outras áreas do conhecimento, com o intuito de compreendê-los no contexto da formação do currículo e da Didática.

Lembro-me que no início da disciplina Currículo era, ainda, para mim muito confusa a compreensão de políticas de sentido, assim como, de atos de currículo. As minhas dúvidas pairavam sobre os fundamentos teóricos de políticas de sentido, por várias vezes pensei que essas políticas diziam respeito ao conhecimento instituído pela ciência, mas por outro lado, parecia que se referiam aos pontos de vista, aos valores e as perspectivas do sujeito acerca do mundo, considerando-se os aspectos históricos culturais e políticos. Nesse percurso como aluna especial, a minha busca em compreender políticas de sentido e atos de currículo não se encerram na conclusão da mesma, pelo contrário, prosseguiu tentando articulá-los com a minha experiência docente na disciplina Didática, especificamente, com os sentidos atribuídos pelos estudantes dos Cursos de Licenciatura da UEFS à Didática. Fui, ao longo da disciplina, percebendo que os modos, os olhares dos estudantes dos cursos de Licenciatura em relação à mesma estavam muito próximos de constantes interações com o contexto social que os cercam. As minhas leituras sobre políticas de sentido e atos de currículo começaram com os estudos das obras de Macedo (2004, 2006, 2007), nas quais o autor aborda sobre esses conceitos, no contexto do currículo, da formação e da construção do conhecimento.

A partir dessas leituras, fui entendendo que as políticas de sentido são construídas nas relações sociais, isto é, estamos a construir políticas de sentido na interação com o mundo que nos cerca, principalmente, no que diz respeito à nossa forma de pensar, agir e sentir. Tais compreensões sobre o mundo, a vida, o tempo e o espaço estão ligadas às relações sociais e culturais que vamos construindo. Dessa forma, as falas dos estudantes em relação à Didática estão dentro de um contexto e estas são construídas nas relações que estes vão estabelecendo com professores, colegas, disciplinas, colegiados de cursos e departamentos da UEFS articulado pelo modo como cada sujeito vê e interpreta o mundo, o qual é, também, constituído de vários outros, a saber, o social, cultural e natural.

Compreender as políticas de sentido no contexto dessa disciplina tornou-se necessário, uma vez que minhas inquietações eram referentes às ideias que os estudantes manifestavam e isso me inquietava já que estes não a tinham cursado. Desse modo, a maneira como os estudantes interpretam a Didática em meio à multiplicidade das realidades sócio-culturais que vivenciam no contexto do seu curso de formação me faz pensar que os mesmos já apresentavam políticas de sentido sobre Didática.

Durante o desenvolvimento da disciplina Currículo, fui me interessando cada vez mais pelos estudos sobre currículo proposto por Macedo (2007, 2010) no campo da formação. O autor pontua que a problemática da formação começa na concepção curricular e que há um esvaziamento nos estudos sobre formação articulados ao currículo. Nessa direção, Macedo (2007), constrói o conceito de atos de currículo no âmbito da formação, isto é, os atos de currículo como processo que visa à formação. Assim, Macedo diz:

Atos de currículo são todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2007, p. 38).

Nesse primeiro contato com o conceito de atos de currículo, articulei as inquietações acerca da disciplina Didática, ou melhor, os sentidos atribuídos à disciplina pelos estudantes dos Cursos de Licenciatura da UEFS, supus que estes pudessem ter alguma relação com os atos de currículo praticados por nós, professores, assim como, pela instituição, via colegiados dos cursos e até mesmo pelas políticas internas da referida instituição. Com base em Macedo (2007), os atos de currículo são praticados tanto por professores, estudantes, gestores, pais enfim, pela comunidade envolvida nas atividades dentro de um contexto que visem a uma determinada formação.

2.4 OS NEXOS ENTRE O MOVIMENTO DE TECER E DESTECER

Foi a partir dessas inquietações que elaborei o projeto de pesquisa para seleção de doutorado em 2009 com o objetivo de compreender como os atos de currículo de estudantes e professores no contexto da disciplina Didática do Departamento de Educação (DEDU/UEFS) contribuem no processo de construção de políticas de sentido da Didática na formação

docente dos estudantes dos Cursos de Licenciatura⁵ da referida instituição. E no projeto anunciei estar entendendo atos de currículo no contexto da minha experiência docente na UEFS, sendo praticados tanto pelos estudantes dos Cursos de Licenciatura quanto por professores de Didática e de outras áreas que compõem os processos formativos dos estudantes.

Como educadora que experiencia a docência percebi a imprescindível necessidade de compreender as políticas de sentido em Didática na formação do educador a partir dos olhares de estudantes, professores e das propostas institucionais da UEFS.

Entendia, naquela ocasião, a partir de alguns subsídios teóricos as políticas de sentido como possibilidades das leituras plurais (teórico-práticas), de diferentes ângulos. Em continuidade a esse processo de compreensão, sempre em busca de aprofundar teoricamente esta noção fui entendendo as políticas de sentido como possibilidade dialógica com complexas teias culturais e tessituras subjetivas e intersubjetivas, visto que, de acordo com Macedo (2004)

Ao pensar o conhecimento como sendo uma consequência da subjetividade socializada do ser, isto é, da tomada de consciência do conhecido, já se questiona a relação sujeito-objeto. Fundamental é o fato de que sempre que o ser está empenhado em conhecer, precisa, antes, situar-se numa relação significativa com o objeto que lida. [...] Em toda construção humana há políticas de sentido. (MACEDO, 2004, p. 45).

Considero importante a ideia apresentada por Macedo (2004) por apontar o quanto o conhecimento aflora subjetividades, seja do professor, do estudante, do sujeito. Por entre subjetividades, vão-se construindo políticas de sentido que os sujeitos vivenciam no cotidiano. Naquele período para mim, os estudantes manifestavam políticas de sentido vinculadas às redes de políticas de sentido. Assim, as redes de políticas de sentido dizem respeito às relação que os estudantes vão estabelecendo no contexto da formação, bem como sua mediação no processo formativo. Um olhar é como procurar vestígios de tantas relações, os nexos que são estabelecidos nas intercomunicações na construção desse conhecimento. Tais redes podem ser encontradas nos documentos oficiais do curso, nos programas de disciplinas, nos discursos de professores, nos diálogos com o conhecimento da área da Didática, enfim nas inter-relações e intercomunicações no contexto de formação.

⁵ Em função da quantidade dos cursos de licenciatura da instituição, optei, neste estudo, por investigar dois deles: Matemática e Geografia.

A compreensão dessa relação dialógica entre políticas de sentido e as redes de políticas se manifestam nas vozes dos sujeitos envolvidos nessa formação. Daí as políticas de sentido abarcarem muitas sínteses e pensares sobre os sentidos, tornando-se redes de conhecimentos que circulam e se ligam em um dado lugar, em um dado espaço e em uma dada cultura, permeada de aprendizagens e de resistências, lutas, escolhas, produções e negociações de sentidos.

Apesar de tantos estudos e pesquisas nesse campo, ainda existe um lastro de inquietações acerca da formação. A complexidade que envolve a formação de professores, bem como a produção e reprodução dos conhecimentos e, de políticas de sentido da Didática vão sendo tecidas no processo de construção e desconstrução do conhecimento pelos estudantes marcando os percursos da formação docente. Os atos de currículo como mediação, como processo de construção das políticas de sentido, realizados pelas professoras e estudantes no contexto da disciplina Didática, podem estar intimamente ligados às subjetividades desses professores e estudantes que influenciam na construção das políticas de sentido. Desse modo, percebo atos de currículo como mediação, uma vez que professores e estudantes compartilham, tencionam e negociam os pontos de vista, as tendências, os sentidos através da linguagem, do diálogo, da interação e do ato.

A compreensão sobre mediação está sustentada nas ideias dos teóricos Vygotsky (1998) e Bakhtin (1986). Para Vygotsky (1998), o homem se produz na e pela linguagem, ou seja, sua intensa interação com o outro vai constituindo os pensares e os saberes do sujeito. Essa relação entre homem e mundo é uma relação mediada, existem elementos que auxiliam a atividade humana. De acordo com os estudos de Bakhtin (1986), a linguagem se caracteriza como mediação na construção de sentidos pelos sujeitos que são sujeitos sociais. Sujeitos, que produzem sentidos na sua trajetória cultural e nas relações com o outro construindo, assim, as redes de produção de sentidos que se transformam constantemente. Devo salientar que, a partir dos estudos de Bakhtin sobre mediação, entendo atos de currículo como dialogia que se interpõe na construção e produção de políticas de sentido da Didática.

Nessa perspectiva de estudar os atos de currículo como mediação na construção de políticas de sentido da Didática é que se faz necessário discutir como uma pauta política que está imbricada com os fenômenos educacionais que decorrem de políticas e práticas de formação. Até porque este conceito é um conceito polissêmico, complexo e sua associação à multiplicidade de entendimentos tem manifestado muitas imagens e significados. Os estudos e pesquisas sistematizados por Dominicé (1988, 2012), Freire (1996), Honoré (1980), Josso (1988, 2004), Macedo (2009, 2010, 2011, 2012), Nóvoa (2002) e Pineau (1988) entre tantos

outros, assinalam um novo movimento de compreensão da formação, ao passo que a trazem para o cerne do debate e põem o sujeito como protagonista deste processo. Tais teóricos comungam da compreensão de formação como um processo experiencial, o qual se dá no âmbito do sujeito, considerando a dimensão hetero e eco desse processo formativo. Então, tal perspectiva que apresento aqui se ancora nos estudos de bases filosófico-epistemológicas defendidas por estes estudiosos.

As discussões acerca da formação nos espaços do conhecimento pedagógico apresentam-se de forma intensa e nas reformas contemporâneas esta palavra é bastante usada, porém passou a ser questionada nos últimos anos justamente por não responder às demandas dos educadores. Para o estudioso Dominicé (2012), “a palavra formação comporta uma grande variedade de significados. Não é fácil definir, quando falamos de formação, de que estamos falando exatamente” (DOMINICÉ, 2012, p. 19). O autor fala dos tantos mal-entendidos e confusões de realidades diferentes e das multiplicidades de significados do termo correntemente utilizados em contextos distintos. Daí decorrem as dificuldades de compreensão sobre tal fenômeno. Para o autor “a formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa vida pessoal” (DOMINICÉ, 2012, p. 19). Não se restringe a um certificado, a um decreto ou um curso, mas é compreendida como um fenômeno que integra a vida, os processos educativos que cada sujeito vivencia de forma singular.

Ao tratar da formação inicial dos estudantes dos Cursos de Licenciatura, busco entender como está posto no próprio projeto a compreensão de formação e como os sujeitos envolvidos a compreendem, uma vez que este fenômeno é intensamente mobilizado e tensionado, não só pelos documentos oficiais, mas, também, pelos professores formadores que estão diretamente lidando com os sujeitos em processos formativos.

De acordo com Honoré (1980, p. 17) “la palabra formación, tal y como se emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades”. O autor aponta que, de fato, existem muitas definições sobre formação e muitas atividades relacionadas a ela, mas não há uma “ciência da formação” que a contemple, na perspectiva da sua constituição, no que se refere à interioridade do sujeito. Assim, Honoré afirma:

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. La formación, dice Lhotellier, “es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”. En ese caso, no

es algo que posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse. ⁶(HONORÉ, 1980, p. 20).

Nessa direção, Honoré (1980) compreende a formação, como inter-experiência que diz respeito à aprendizagem do sujeito. Bernard Honoré e Alexandre Lhotellier (1980) falam de formatividade como sendo o conjunto de condições e mediações para que a formação seja possível. Isso reforça que formação diz respeito ao sujeito que está intimamente relacionado com a experiência vivenciada por ele e pelas relações que estabelece com o seu entorno, seu contexto, seu mundo. É, portanto, um processo intersubjetivo e intrasubjetivo.

Macedo (2010, p. 117) compreende a “formação enraizada na emergência de perceber o cidadão ou a formação cidadã, que contempla o cidadão crítico e ao mesmo tempo implicado”. Portanto, a formação é compreendida como fenômeno que se configura na experiência profunda e implicada do ser humano, que aprende de forma interativa e significativa, imerso em uma cultura e sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações. O autor destaca que a formação é um fenômeno que solicita “a dimensão ética e política, no sentido de compreender processo de aprendizagem formativa” (MACEDO, 2009, p. 7), envolvendo uma relação muito mais complexa. Trata-se, de “uma relação sujeito-sujeito, reconhecida e eticamente responsabilizada” em que a formação se configura quando nos alteramos com o outro.

A partir desse conjunto de conceitos e compreensões articulados ao meu interesse e minha experiência com os estudantes, fui desenhando os caminhos para desenvolver o projeto caso fosse aprovada com a intenção de realizar uma Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, tendo como base teórica a etnometodologia sustentada nas epistemologias da hermenêutica crítica e da sociofenomenologia, as quais tratam o conhecimento, como provisório, mutável e relativo da verdade. Por entender os dispositivos da pesquisa como possibilidades de bifurcações, desvios e retornos, que muitas vezes são necessários, os procedimentos escolhidos se justificaram pelo caráter de se aproximarem da inspiração do método de estudos sobre casos do tipo etnográfico, bem como estarem em consonância com a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial. A entrevista aberta, a observação participante, o grupo focal e a análise de documentos foram os dispositivos que apresentei no projeto, tendo em vista que outros poderiam ser contemplados, a depender das situações advindas do campo.

⁶ A formação é muito raramente considerada desde o ponto de vista do sujeito, da sua interioridade, como dimensão característica da pessoa. A formação, diz Lhotellier, é a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos geralmente sofridos em um horizonte de um projeto pessoal e coletivo. Nesse caso, não é algo que possui se não uma atitude, ou uma função que se cultiva e pode eventualmente desenvolver-se.

Por tratar-se de dois Cursos de Licenciatura, faz-se pertinente o estudo sobre casos ou multicasos, uma vez que mais de uma realidade é estudada lançando-se mão dos estudos sobre casos. De acordo com Macedo (2007, p. 91), com os estudos sobre casos “evita-se a mera comparação, construindo-se relações contrastantes e totalizações em que o movimento relacional com os contextos mais amplos pertinentes é a principal característica”. Segundo o autor, o estudo sobre casos busca a pertinência do detalhe. A singularidade na maneira de perceber as compreensões foge dos modelos positivistas, não fazendo oposição entre o qualitativo e o quantitativo, possibilitando uma melhor discussão sobre o inusitado, o não dito e o não revelado.

No projeto de Pesquisa, explicito o meu desejo em querer compreender como os atos de currículo de estudantes e professores contribuem no processo de construção de políticas de sentido da Didática na formação docente dos estudantes. Posso dizer que a elaboração do projeto foi um aprendizado e ao mesmo tempo me deconta das leituras que necessitava realizar, não só para aprofundar os conceitos chave do estudo, mas, sobretudo, pela possibilidade de sair da zona de conforto. Tornou-se imprescindível fazer esse deslocamento, enfrentar o medo de não ser aprovada, assim como lidar com as cobranças dos colegas, dos familiares e amigos para ser aprovada. Foi um momento que suscitou muitas elasticidades comigo mesma. Todo esse processo ensinou-me a rever, visitar a minha história, a minha prática, a olhar sob outras lentes o que parece comum, a reconhecer que a vida é atravessada por muitas tramas, muitos paradoxos na convivência, no (com) partilhar de tudo que nos integra como seres inacabados, mas que tem a capacidade de interpretar não só a nós mesmos, mas aos outros sob nossas perspectivas.

Essas pequenas-grandes lembranças me fazem compreender, ou melhor, tomar consciência de que elas têm um significado nas minhas itinerâncias, sobretudo, no meu ingresso no doutorado em Educação. São vivências ligadas ao meu processo de ser em construção, encharcadas pelas experiências da vida, da infância e adolescência e de educadora em processo de formação. Tudo isso me constitui e dá sentido a minha história.

2.5 A TESSITURA DOS CONCEITOS: ATOS DE CURRÍCULO E POLÍTICAS DE SENTIDO

Considero este momento como de abertura de possibilidades de uma situação concreta em poder realizar a pesquisa de doutorado. Recordar o dia da publicação do resultado da seleção do doutorado é prazeroso. As primeiras cenas fazem-me sentir prazer, alegria e

vontade de rememorar o momento da aprovação, cujas lembranças tão agradáveis possibilitaram sentir o quanto valeu a pena estudar, enfrentar as dificuldades, os limites na construção e desconstrução do conhecimento.

Ingressar no curso de doutorado em 2009, me possibilitou não só o estudo teórico realizado nos componentes curriculares, mas, sobretudo, me vi fazendo novas descobertas nessa interação com outras pessoas, outros contextos. Fui compulsoriamente aprendendo a “andar” na capital da Bahia, a fazer uso do transporte coletivo, a olhar o traçado das ruas, das avenidas e dos becos da cidade até chegar à FACED. Nesse percurso de algumas horas, diga-se de passagem, ia observando os passageiros, os discursos dos vendedores no interior da condução para vender suas mercadorias: balas, chicletes, chocolates, cocadas, canetas, chaveiros, agenda, de tudo um pouco. Nesse trajeto me envolvia com as paisagens, contextos, discursos que nem via a hora passar.

Em tal processo, participei dos estudos do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto/FACED/UFBA, sob a coordenação do meu orientador e das discussões das disciplinas obrigatórias e optativas da referida instituição, com o objetivo de aprofundar os conceitos e caminhos teórico-metodológicos da pesquisa. Ao passo que ia estudando e discutindo, experimentava esses caminhos, os quais me permitiam a fazer escolhas. O ato de escolher e assumir novos posicionamentos de natureza acadêmica tornou-se difícil em virtude da escassez de vivências nessa área, entendendo que tanto as escolhas quanto as atitudes tornaram-se necessárias.

Em virtude desse processo de produção da tese percebo a necessidade de falar sobre políticas de sentido na relação com e no mundo, contruindo e negociando tais políticas a partir das escolhas, percursos, lutas, enfrentamentos, conquistas, entre tantas outras situações e posicionamentos diversos e conforme minha apreensão acerca da ideia de Schultz (1970) sob “o mundo da vida cotidiana” por tratar-se de um mundo influenciado pelas políticas de sentido nas interações entre sujeitos elaboradores de saberes.

Para Schutz (1970, p. 72) o “mundo da vida cotidiana significará o mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado”. Dessa forma, é nesse mundo que acontece nossa interação através da experiência e da interpretação. Então, viver nesse mundo exige estar em envolvimento com pessoas em complexas redes de relacionamentos. Ele considera que o “mundo da vida cotidiana” traduz a realidade vivenciada por nós que atuamos em tal mundo e sobre o mesmo, ou seja, interagimos com ele e com outros sujeitos. O

conceito “mundo da vida cotidiana” ajuda-me a compreender as políticas de sentido da Didática inserida nesse contexto em que as pessoas interagem com o mundo e agem sobre ele.

As políticas de sentido acerca da Didática estão vinculadas e implicadas aos sujeitos da formação, uma vez que são construídas por estudantes em face de suas intenções, interesses e interpretações. Tais políticas, no âmbito da Didática, são construções tecidas nas relações socioculturais realizadas no plano das experiências, possibilitando a composição de redes de significados e sentidos tramados neste contexto.

A cada instante de nossa vida vamos construindo outras políticas de sentido com os aspectos significativos da nossa cultura, em relacionamento com o mundo por interpretar e criar tantas formas de significados. Além disso, a subjetividade dos sujeitos está implicada na construção das políticas de sentido da Didática, articulada com o mundo e o modo de ser e de existir de cada sujeito, ou seja, dado a cada um perceber-se e incorporar os saberes conforme o seu jeito de ser frente às pluralidades de realidades sócio-culturais e suas inter-relações. Então, as políticas de sentido perpassam a cultura dos estudantes na articulação com tais redes e nas relações com e no mundo. Entendo-as como intercomunicações que podem ser viabilizadas em grupos, ideias, propostas, documentos, cujas redes dizem respeito às relações que se estabelecem entre as diversas esferas.

Na tentativa de aprofundar o conceito de ‘rede’ tomo emprestado as ideias de Elias (1994), ao tratar de algumas questões da relação entre sociedade e indivíduo que persistiriam impenetráveis se continuássemos a considerar a pessoa, ou seja, nós mesmos, como um eu destituído de nós. Assim, o autor questiona:

Todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra "sociedade", ou pelo menos todos pensam saber. A palavra é passada de uma geração a outra como uma moeda cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz "sociedade" e outra à escuta. Elas se entendem sem dificuldades. Mas será que realmente nos entendemos? (ELIAS, 1994, p. 63).

Elias (1994) dá a entender que as redes de ligações que constituem ‘sociedades’ dos indivíduos, embora, não nos pareça, tão simples, são complexas e demandam a todo momento interações.

Lembrando Elias (1994), passo a entender redes de funções em que as pessoas interagem em relação uma às outras. Este fenômeno social, compreendo tratar-se do que conhecemos com o nome de sociedade. Tais relações de indivíduos e sociedade estão implicadas em redes de relações vivenciadas às vezes transitando nas ruas como estranhas,

não se percebendo vinculadas por meios invisíveis que sejam de ocupações, de posses e de aspecto emocional, em um processo de interdependência social. Essa rede é estabelecida em uma sociedade não por acaso, mas em decorrência das funções ou posições que são construídas pelos indivíduos nos processos socioculturais. Torna-se relevante destacar a importância da existência de fios na rede, cuja função permite a interação dos sujeitos na sua construção.

As pessoas, no seu cotidiano e através das inter-relações, seguem construindo sentido para o mundo e à vida, cujas ‘redes’ se apresentam como intercomunicações tecidas nas inter-relações humanas em contextos socioculturais. Nesse sentido, Elias (1994), ajudou-me a entender a articulação entre sociedade e indivíduo, a partir da compreensão de relações e funções. Tal relação entre os sujeitos torna-se fundamental à composição do indivíduo, pois, estamos ligados uns aos outros, como fios de rede de tecido.

Entendo que o indivíduo antes de se constituir independente como pessoa no meio social, no campo do pensar, do agir e do interagir, necessitou incorporar os saberes anteriormente existentes na rede.

Desse modo, penso a rede como movimento, na ligação dos fios tecidos, em processo dinâmico, mutável e recíproco, isso me exigiu pensar o sujeito na dimensão das suas funções/relações inserido no contexto de formação inscrevendo, assim, cada um a sua maneira, ao processo de formação singular e coletivo, portanto, com entrelaçamentos construídos nas inter-relações.

Além de Elias (1994), busquei em Santos (1999) entender o que ele chama de “redes de sujeitos que cada um de nós é”. Isso me remete a conceber que nós somos uma rede tecida por nossas relações entre nós mesmos e os outros. Nessa perspectiva, Santos (1999) evidencia a articulação entre sujeito e o contexto em que estes se constituem, ou seja, os mesmos na interação social tornam-se sujeito em redes. A sociedade encontra-se povoada por redes que ajudam a construir o sujeito estamos em relação com o que nos cerca em um movimento incessante com a sociedade. De acordo com Santos (1999, p. 107) “todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade”. A partir dessa afirmação entende-se que cada sujeito está inserido em uma rede combinando com diversas subjetividades e, também, nas relações de poder social.

As “redes de políticas de sentido” terem essa característica de múltiplos sujeitos inseridos no processo de construção de ideias, valores e subjetividades, como diz Santos (1999, p. 107) “somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob

múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas”. A ideia de Santos (1999) me fez pensar a rede de sujeitos ligados às redes de políticas de sentido, em uma articulação de conjunturas com as várias formas de poder na sociedade, referindo-se à pesquisa no contexto da formação de professor.

Percebi na minha história que as experiências formativas possibilitaram-me compreender atos de currículo e políticas de sentido da Didática como processos dinâmicos na construção de saberes. Parece-me que, ao puxar os fios da minha história, dou-me conta do interesse pelos atos de currículo, políticas de sentido, cujas redes estavam presentes desde as minhas primeiras escolhas. Destaco os fios na articulação de rede, tecidos naquele momento em que minha memória foi capaz de trazer à tona e promover aproximações possíveis ao objeto de estudo. Dei-me conta que os atos de currículo tomam uma dimensão ampla, uma vez que os estudantes no seu cotidiano convivem com os mesmos, não só dos professores da disciplina Didática, dos demais, assim como os atos de currículo da instituição e dos próprios colegas.

Considerando-se atos de currículo como mediação do conhecimento da formação, frente ao instituído e às forças instituintes, os mesmos são desenvolvidos no contexto da disciplina contribuindo, assim, na construção de políticas de sentido da Didática. Professores e estudantes processam questões instituídas pela universidade e tomam decisões sobre tudo que diz respeito a eles. Pressupõe-se que há uma tensão entre o instituído e o instituinte que vai desdobrar-se no agir destes estudantes e professores em sala de aula, na relação com o conhecimento, no processo formativo. Tais atos se encontram nessa linha tênue entre as tomadas de decisões frente ao instituído que podem parecer incompreensíveis pelo desconhecimento dos reais motivos de fatos e ações que levaram a tomar tal decisão. Daí querer compreender como os atos de currículo contribuem nas políticas de sentido da disciplina, entendendo que estes, quando em formação melhor podem falar dessa tensão entre o instituído e o instituinte.

Na minha convivência com alguns professores de Didática do DEDU/UEFS e dos estudantes dos Cursos de Licenciatura, pude percebê-los como produtores de atos de currículo em suas práticas, ao tomar a fala de Macedo (2007) que diz: “todo conhecimento eleito como formativo constitui-se em ato de currículo”.

Pensar sob tais atos como síntese de atividade instituída/instituinte na dimensão da disciplina está diretamente relacionado à formação de professores, produção e construção do conhecimento junto aos estudantes e como os professores fazem a articulação entre os aspectos instituídos, que dizem respeito à formação e interpretação no contexto das práticas,

quando deliberam e ressignificam para os estudantes, também produtores de atos de currículo. Essas sínteses do instituído e instituinte, em que professores e estudantes exercem na prática pedagógica, na construção do conhecimento e no processo formativo nos cursos de formação se constituem atos de currículo.

Considero vital a discussão de ato apresentado por Bakhtin (1993), em sua obra *Por uma Filosofia do Ato*, ao tratar de um aprofundamento sobre os atos vividos e a representação dos mesmos no mundo tanto cultural (teórico) quanto da vida (singular), articulado à existência de um ser concreto, situado, que se faz sujeito ativo inserido no contexto sociocultural, enfatizando a importância do pensamento não indiferente, mas firmado, valorado, ao assumir o caráter de responsabilidade e responsabilidade em um dado momento histórico.

Assim, neste aporte filosófico, compreendo a ideia de atos de currículo, aqui abordada por Macedo (2007, 2011), ao tratar da implicação ético-política e processual que estes solicitam na atitude de responsabilidade e participatividade que os mesmos exigem aproximar-se dessa ideia da qual se ocupou Bakhtin ao situá-lo na dimensão do agir humano.

Importa-me compreender como os professores e estudantes na realização da disciplina Didática no contexto da UEFS produzem atos de currículo no cotidiano, na condição de sujeitos historicamente situados, profissionais da educação em processo de formação os quais mobilizam conhecimentos teórico-metodológicos e lidam com questões éticas e políticas intensas, as quais são responsáveis pelos atos singulares constituídos e constituintes de muitos sujeitos, na elaboração dessas posturas, na realização de sínteses entre a experiência vivida e a cultura expressa no mundo social/profissional.

Na tentativa de aproximar a compreensão de ato aos atos de currículo, faz-se necessário destacar o termo russo *postupok* utilizado por Bakhtin (1993, p. 95), o qual designa “ato em realização, o próprio ato ou ação individualmente responsável”. Estudiosos do autor ressaltam que este, ao empregar ato e ação como sinônimos, entende como “façanha, feito” e nomeia de “ato/feito⁷” (SOBRAL, 2008, p. 20-21), que são experiências e atos constituintes da nossa vida enquanto sujeito. Assim, o “ato/feito” torna-se a realização dos atos humanos constituindo-nos como sujeitos. A nossa vida é uma teia de atos, somos tecidos nesse movimento de interlocução na relação com o mundo e com nós mesmos assumindo um caráter de realização responsável e responsável. Estes são aspectos fundamentais na

⁷ SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **BAKHTIN: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 20.

compreensão de atos de currículo, no contexto de professores e estudantes, os quais realizam atos ao experienciar relações movidas por interesses e intenções.

A partir de Bakhtin (1993), nota-se uma preocupação em investigar a natureza do ato articulada ao sujeito. Dessa perspectiva, é possível pensar o ato em nossa vida. Ele é compreendido quando atribuímos sentido nas relações vividas. O valor do ato apresentado por Sobral (2008, p. 22) “é dado sempre entre sujeitos em um contexto”. Na compreensão de sujeito, com base em Bakhtin (1993, 2011), destaca-se a abordagem sobre o excedente da visão do eu em relação ao outro e vice-versa, entendendo o outro em relação ao eu. O outro vai enxergar e conhecer algo a mais do eu, por exemplo, a sua expressão corporal, facial, entre outras coisas. Assim Bakhtin (2011, p. 22) diz “o que vejo predominantemente no outro, em mim mesmo só o outro vê” a visão de si mesmo (eu) ainda que esteja próxima do eu a visão encontra-se fora deste, então, a relação eu/outro é constituída dessa visão excedente do sujeito, ou seja, a visão excedente encontra-se no olhar do outro. Esta relação eu/outro é sustentada em três categorias distintas e inter-relacionada, as quais Bakhtin (2011) denomina de um “eu-para-mim, o-outro-para-mim e o eu-para-o-outro” articuladas às ideias de excedentes cuja imagem de acabamento do eu se dá pelo olhar do outro e só a partir do olhar do eu dá-se o acabamento ao outro, enfatizando a particularidade do sujeito na construção da imagem que tem de si mesmo.

Referindo-se aos estudantes e professores da UEFS, destaco as diferentes imagens que estes constroem de si mesmos no espaço e tempo da sua formação. Pensar o “eu- para- mim” no contexto do estudante/professor implica reconhecer imagens de si em sua incompletude, inacabamento, limitada, as quais mudam a todo instante. Então, professor/ estudante vivenciam a construção e desconstrução de imagens sobre si, parece ser um movimento natural dessa categoria fundada no diálogo de acordo com o entendimento de Bakhtin (2011) sobre a visão de nós mesmos. Nesse processo de inter-relação do “outro-para- mim” trata-se da construção de imagem do eu sobre o outro, percebe-se esta na relação professor/estudante torna-se dinâmica.

No que diz respeito à categoria do “eu-para-o-outro” fala-se de uma imagem do eu retornada pelo outro, constroí-se a própria imagem, a partir do retorno do olhar do outro.

Numa primeira dimensão há uma contemplação de mim como sujeito em construção; em outra situação, no contexto da realidade externa, o sujeito que a mim contempla apreende de mim o que nele existe em sua afirmação como ser. Ainda, nessa discussão, de noção de sujeito quanto à constituição do mesmo articulado as categorias apresentadas por Bakhtin (2011), evidencia-se que o sujeito se faz nas relações dialógicas eu/outro, nas vozes do outro

perpassando assim os intradiscursos. Pode-se dizer que essas vozes instituem o sujeito entre linguagens para além da ideia de sujeito de linguagem. Então, se encontra uma conexão com atos de currículo e ao pensar a realização dos mesmos nas relações intradiscursos e interdiscursos de tantas vozes, professores, estudantes, funcionários, gestores, comunidade, etc., no âmbito da UEFS, historicamente situados, impregnados de sentidos, ocorre uma porta-aberta para tantas possibilidades de realizações desses atos, em um processo de polifonia, cujo conceito é caro a Bakhtin.

Reconhece-se a multiplicidade de vozes encontradas em tal discurso, nas suas relações. Além disso, os atos de currículo encontram-se situados em diversos espaços/tempos/vozes enfim, nos intradiscursos dos interlocutores vivenciados e se relacionando nesses espaços do movimento dinâmico de negociações de sentidos transpassados em atitudes respondíveis e responsáveis. Nessa perspectiva, os atos de currículo são produzidos no universo da polifonia, no dia a dia dos sujeitos da UEFS por meio da manifestação e construção de crenças, ideologias, conhecimentos, saberes, atitudes, onde atuam imersos nos processos de contradições e ao mesmo tempo vivem múltiplas experiências que não se repetem, aprendem a lidar com o inusitado, o imponderável, tornando-os autênticos e plurais diante das multiplicidades de realidades que os apresentam possibilitando realizar deslocamentos de várias ordens, até porque os atos de currículo não se encontram engessados e acabados em si, mas produzidos pelos sujeitos, os quais dão sentido a partir do seu agir, inseridos em um contexto social.

O imprevisível faz parte da nossa vida onde os atos se desdobram, convocando-nos a assumir responsabilidades, isto é, somos responsabilizados por nossos atos, dependendo ou não do querer ao encontrarmos-nos submersos a consequência dos mesmos, assim “o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas, também, penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (BAKHTIN, 1993, p. 34), põe em evidência o sujeito e seus atos colados à vida, imprimindo-lhe inteira responsabilidade na participação dos mesmos, sem desconsiderá-los, entrecruzados aos humanos que vivem intensa interação com os outros, gerando encargos, deixando marcas que implicam questões éticas e assumem caráter responsável/responsável que não diz respeito só ao outro da espera mas a si, possibilitando-o refletir sobre seu agir e na consequência. Ainda que de forma irresponsável, ele sempre age.

Ao imaginar atos de currículo de professor e estudante no desenvolvimento da disciplina Didática, os vejo responsabilizando-se, também, frente à instituição. Nota-se responsabilidades de estudantes nessa relação implicada no âmbito da formação. Então, os

sujeitos da UEFS, professor e estudante do curso de Licenciatura em Matemática e Geografia, no contexto de Didática, assumem perante a coletividade o caráter de participação e responsabilidade dos referidos atos.

A partir das ideias de Bakhtin (1993, 2011) e de estudiosos do mesmo, constata-se a variedade de atos tanto de ordem teórica, cognitiva, prática, estética e outros. Contudo, Bakhtin (1993) centra-se no aprofundamento do ato, no âmbito do agir humano imerso no contexto concreto. Em “Para uma Filosofia do Ato”, Bakhtin (1993), aborda ‘atos de nossa atividade’ tratando-os de forma visceral na sua efetivação, trazendo para o centro da discussão a relação entre o mundo da cultura e mundo da vida como possibilidade criadora, inventiva destes, assim como, para o surgimento e realização dos mesmos tomando como pano de fundo a problemática da estética e da ética para além das elaborações de Kant, acerca da ética. Desse modo, Bakhtin (1993) escreve sobre o “ato da nossa atividade⁸”:

[...] O mundo da cultura e o mundo da vida, o único mundo no qual nos criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas e morremos ou o mundo no qual os atos da nossa atividade⁹ são objetivados e o mundo do qual esses atos realmente provêm e são realmente realizados uma única vez. (BAKHTIN, 1993, p. 20).

Nas experiências vividas do ser único implicado no mundo da cultura e da vida, sendo este singular, possível na realização de atos da nossa atividade, entendidas nas dimensões do conhecer-se considerando que os atos se efetivam nas singularidades.

A partir desse entendimento, ocorre uma articulação entre as responsabilidades, isto é, a especial, referindo-se ao conteúdo do ato, a moral, que diz respeito ao ser, entendendo-se que só a partir dessas articulações pode-se superar a dicotomia entre suas direções.

No âmbito da disciplina Didática, os atos encontram-se inseridos na ordem do repetível, a exemplo das tarefas que competem a estudante e professor (a) como estudo, planejamento e avaliações, nas relações de conhecimentos, e quanto ao irrepetível, em situações inventivas e singulares. Os sujeitos recriam-se nos dizeres e fazeres abrindo-se possibilidades formativas nas permutas, construindo-se através de atos de currículo e processos de novas experiências.

Nessa perspectiva, entendo atos de currículo como postura política que está implicada com os fenômenos educacionais decorrentes de políticas e vivências na formação. As mediações de tais atos traduzem desde a seleção dos conhecimentos até as negociações de

⁸ “Atos de nossa atividade”: nossa atividade realizada por atores particulares. BAKHTIN, Mikhail. Para uma Filosofia do Ato. Edição americana TOWARD A PHILOSOPHY OF THE ACT, 1993.

sentidos entre professor (a) e estudante em suas atividades cotidianas. Os sujeitos aí produzem novas práticas que possibilitam realizá-las para além do instituído, onde cada experiência torna-se única e inesperada. Tais atos, em sua unicidade, são imprevisíveis até porque são realizados por professora e estudantes situados e carregados de sentidos sobre interesses diferenciados. É importante reafirmar que os atos de currículo envolvem dimensões outras vistas pela ordem do repetível e irrepetível, quando produzidas nas relações vividas com sentimentos construídos nessa convivência.

Ainda sobre os estudos de Sobral (2008), ao referir-se às pesquisas que tratam dos atos humanos, sublinha dois aspectos existentes; atos concretos, entendidos como irrepetíveis realizados por sujeitos situados, e atos atividade, compreendidos no que há em comum, repetíveis entre os vários atos relativos a uma determinada atividade. Nessa perspectiva, considero os vários atos da vida humana relacionados às questões da inconclusão do ser, assumindo-o como ético. Tais atos envolvem coragem, inventividade, esforço e responsabilidade na concretização dos mesmos, revelando-os em sua totalidade, complexidade e inacabamento. Percebo uma relação entre esses com os atos de currículo, ao pensá-los quando realizados por professor (a) e estudante nos processos formativos e apresentando-se de forma inusitada, uma vez que os sujeitos se constroem diferentemente nesses processos, numa condição apropriada de si, além de estarem diversificados, nesse sentido, tornam-se singulares, dependendo do contexto, então, noto em atos de currículo, determinadas situações em que se repetem as atividades comuns nas práticas pedagógicas da disciplina Didática. Acredito que tais atos possuem parentesco com os de currículo, considerando-os nas suas particularidades e na historicidade dos mesmos, na relação de estudante e professor (a), tempo/espaço, percebidos em uma situação e maneira diferenciadas em sua realização.

Tenho visto nas relações entre professor (a) e estudante manifestações conscientes de ambas as partes na realização de seus objetivos, cada um efetuando atos em uma firme determinação, individualizados, e apresentando características de unicidade e carregados de responsabilidades mútuas. É claro que os pontos de vista, interesse e objetivos de estudante e professor (a) são diferenciados, as relações sociais estão encharcadas de sentidos diversos acompanhados de pensamentos múltiplos e inacabáveis. Ao ponderar sobre as questões do ato executado num dado pensamento, busco relacioná-lo aos atos de currículo, por entender os mesmos sendo produzidos a partir da interação dessa multiplicidade decorrente ao seu caráter unificador do conteúdo e do sentido.

No processo de interação entre professor (a) e estudante há muitas possibilidades em fazer e refazer, na produção de atos de currículo, a tornar-se um processo de mutação, onde o viver apresenta-se de forma inusitado, aí se tem a dor e a delícia de ser o que se é, e vive-se assim, com muitos atos diversificados, imersos em múltiplas situações. Lembro-me das palavras de Lispector (1998, p. 9) ao dizer “esse eu que é vós, pois não agüento ser apenas mim, preciso dos outros para me manter de pé, tão tonto que sou, eu enviesado [...]” afirma a necessidade do outro destacando o alimento social do viver ao pensar que não se vive sem o outro, assim como o outro não vive sem mim e nesse movimento, todos nós precisamos uns dos outros. Na relação, entre professor (a) e estudante isto talvez se torne mais evidente, porque essa relação tem marcas histórica, cultural e social.

Para Bakhtin (1993, p. 21), “um ato executado, um dado pensamento forma um todo integral: tanto no seu conteúdo-sentido quanto o fato da sua presença na minha consciência real - a consciência de um ser humano perfeitamente determinado”. O reconhecimento do pensamento como um ato responsável, constituído de aspectos cultural, histórico e individual ligados ao sujeito concreto, com suas impressões e particularidades, enfocando as possibilidades de fazer rupturas ou às vezes retomá-los para empreender a compreensão e interpretação dos mesmos.

Por vezes, os pensamentos em atos carregam em si um caráter contraditório, embrutecido, afável, criativo, limitado, espalhados, sendo construídos e desconstruídos por nós, sujeitos inventivos, detentores de capacidades de pensá-los, aí podemos fazer escolhas, prestando atenção a tal ato, por isso entendo-o como uma marca da natureza humana, os quais se mostram em sentimentos e reflexões do sujeito acerca da sua existência no mundo, sua própria presença no mundo torna-se original e singular de acordo com as ideias de Heidegger (2005) sobre a presença do ser no/com o mundo e com os outros. A presença do ser por inteiro, o qual através do sentido do pensamento, transforma, intervém, constata, compara e decide, rompe, analisa, imagina, trata-se do sujeito e suas imperfeições, ambivalências e ingenuidade na convivência humana. Quero dizer que os sujeitos não escapam à sua presença no mundo, não às fuge de suas responsabilidades éticas ao movimentar-se nesta complexidade.

Devo sublinhar a dupla responsabilidade de tal ato no contexto do estudante e professor (a)da UEFS, uma vez que estes lidam com o excesso de cobranças de teorias, quando o aspecto da abstração é valorado nesse espaço, e em decorrência disso há endeusamento de tais teorias, nas quais o sujeito singular corre o risco de não ser percebido nesse processo de formação. Tomando esse tipo de ato em sua singularidade e unicidade faz-se necessário

pensá-lo articulado com o sujeito que o realiza. Nesse sentido, Bakhtin (1993, p. 21) fala do sujeito “que é responsável pelo seu ato de pensar”. Referindo-me a estudante e professor (a), estão a todo instante lidando com os dilemas das funções desempenhadas, sejam em qualquer condição. Não tem como fugir às exigências do ensino e da formação. Acredito que o ato de pensar implica assumir posturas, pontos de vista, interesses no contexto heterogêneo de sujeitos singulares, com histórias de vida tão diversificadas, à busca da compreensão dos atos de currículo dos envolvidos nos processos formativos aos Cursos de Licenciatura de Matemática e Geografia da UEFS com a disciplina Didática. A minha compreensão em “Para uma Filosofia do Ato” ajudaram-me a entender os atos sob o prisma do agir ético na relação com o mundo vivido, em que este é entendido na concretização do experimentado por sujeitos que estão se fazendo nessa relação com o mundo. Por isso, Bakhtin (1993, p. 74) compreende e reflete sobre tais aspectos “o mundo no qual um ato ou ação¹⁰ realmente se desenvolve, no qual ele é realmente completado, é um mundo unitário e único, experimentado concretamente: é um mundo que é visto, ouvido, tocado e pensado [...]”. Observa-se nesta afirmativa uma abrangência da relação entre os conceitos de universalidade e de singularidade experienciada nos mundos (da cultura e da vida), e, ao abordar tais conceitos, manifesta-se posicionamento crítico frente ao pensamento racionalista em não considerar aquele como singular, isto é, aquilo que não se repete. Ademais, em tal pensamento racionalista, a verdade só é encontrada a partir de situações universais, ao apresentar-se com frequência e de forma invariável. Isto contraria o pensamento bakhtiniano ao compreendê-la a partir da singularidade do Ser que, conforme Bakhtin (1993, p. 45), “é apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta”. Nesse sentido, o ato se efetiva através do evento do Ser em processo, o qual revela uma unidade singular no mundo e assume inteireza ao ato com responsabilidade, por isso só é possível sua realização em uma perspectiva processual, entre o ato em si e o desenvolvimento do mesmo, “o ato realmente realizado em seu todo indivisível é mais do que racional: ele é responsável” (BAKHTIN, 1993, p. 47). Quando o sujeito se detém como autor único, singular e ético na produção do referido ato. Então, “o ato é responsável unitário e único” (BAKHTIN, 1993, p. 48), a relação de tais conceitos com a ideia de atos de currículo, também, encontram-se no agir ético do sujeito e devido à singularidade dos atos, integrados ao contexto. Pensar os atos de currículo de estudante e professor (a) relacionados a tais conceitos implica conferir-lhes sentido e significado, ao apresentar-se às complexidades,

¹⁰ Para uma Filosofia do Ato (1993) Bakhtin usa ato e ação como sinônimos, porém toma como feito façanha.

articulados nas unidades e singularidade do Ser no mundo, podendo este manifestar-se conforme diz Sobral (2008, p. 23) em uma integração das relações entre o sensível (mundo dado) e o inteligível (apreensão do mundo) na constituição dos atos humanos.

Nos processos formativos, os atos de currículo integrados à vida revelam círculos da ordem das sensibilidades dos sujeitos, perpassando as subjetividades dos mesmos, os atos de currículo encontram-se implícitos à ética. Para Bakhtin (1993, p. 98), o ato ético responsável está ligado ao “pensamento participativo, ou seja, engajado, compromissado, envolvido, relacionado ou interessado: um pensamento não indiferente” de tal modo, vejo professores (as), estudantes, pais, funcionários da UEFS, também, homens e mulheres inseridos no mundo que vivem experiências singulares valorando e avaliando seus atos na mediação com o agir humano. Bakhtin (1993, 2011), enfatiza a importância de considerar no ato/atividade e evento o processo e o conteúdo.

Nessa direção, Sobral (2008, p. 23) fala que “na constituição dos atos humanos, há uma articulação entre o sensível e o inteligível”, então se pergunta qual a relação dessas categorias com a abordagem de ato/atividade e evento? Ora, os nossos atos são realizados tanto na dimensão do sensível quanto do inteligível, daí decorre uma síntese entre ambos, entendendo “o inteligível (por meio de categorias do pensamento) e de seu sensível (o feixe de suas relações sociais no mundo dado)” com isso, passa a existir uma ponte entre o mundo humano e os sujeitos que o vivenciam sem separá-los. O da materialidade concreta em que os sujeitos atribuem sentido na realização do ato, e na mediação entre experiências no mundo humano, cujo agir implica negociar, assumir o ato como o viver participativamente e ao afirmá-lo cria-se, postula-se. Nesse sentido “o ato realizado tem, portanto, um único plano e um único princípio que abrange todos os momentos no interior da responsabilidade” (BAKHTIN, 1993, p. 46).

No contexto da relação dos estudantes com a disciplina Didática, observo que numa condição singular e na interação apresentam em seus discursos sobre educação, escola, práticas pedagógicas, ser professor, ser estudante, como se portam em sala de aula, no tratamento com colegas, com o professor, da responsabilidade com pontualidade, assiduidade, tensões frente às atividades avaliativas, questionamentos sobre práticas dos (as) professores (as), políticas de formação e qualificação, sendo assim, o ato de pensar assume a dimensão da responsabilidade, tornando-se ético como fio definidor do ser singular e único.

Para Bakhtin (1993), o ato realizado não é visto como um fenômeno que esteja carregado de subjetivismo nem de psicologismo. Dessa forma, compreendo tratar-se de um ato realizado como único dentro de um contexto unitário “o ato realizado constitui uma

passagem, de uma vez por todas, do interior da possibilidade como tal, para o que o que ocorre uma única vez” (BAKHTIN, 1993, p. 46) e quando da sua realização, leva-se em consideração seu conteúdo e também sua realidade singular e de fato.

Para Macedo (2004), os atos de currículo têm um papel importante como mediadores de outra qualificação e, nesse sentido, são pensados como posicionamento e descentramento político-culturais. Passo a compreender os atos de currículo enquanto dimensão ética, onde o sujeito se responsabiliza pelo seu pensar, o qual se torna singular e diz respeito a um sujeito único. Isso significa que os atos de currículo dos sujeitos no contexto da disciplina Didática da UEFS solicitam dimensão ética, uma vez que estes pensam e ao mesmo tempo são convocados a pensar sobre o que pensam.

A vivência com os estudantes nos Cursos de Licenciatura revelaram o quanto estou encharcada pelas referências das experiências pedagógicas, que no exercício da docência, foram sendo mediadas pelos desafios que a vida colocou-me, diante dos enfrentamentos necessários e possíveis em um movimento de deslocamento e mobilização do ser. Penso que a experiência vivida e situada entre nós possibilitou-me deslocamentos (in) tensos e implicados, através das mediações com e no mundo. Em meio a tantas situações com os estudantes de licenciatura, vou me dando conta de que nem sempre as explicações nos ajudam a compreender os processos formativos colados com a vida cotidiana, mas, sem sombra de dúvida, “viver ultrapassa todo entendimento” (LISPECTOR, 1998, p. 10) e, nesse sentido, o compreender da experiência vivida me permite interpretar a realidade em um movimento inacabado na existencialidade.

Nessa direção, os processos de formação refletem em si a formação histórica e pessoal de cada sujeito com e no mundo, em percepções diversas de sentidos em uma construção permanente da condição humana com base em Macedo (2010, p. 49), a formação é compreendida como “fenômeno hipercomplexo”. Sua natureza intersubjetiva e sua relação com o contexto vêm dizer que “a formação não se explica, não está prescrita em lugar nenhum; compreende-se a formação” (MACEDO, 2011, p. 34). O autor aponta nessa afirmação o entretecimento entre currículo e formação sob a perspectiva epistemológica multirreferencial e intercrítica, evidenciando que as condições, para que a mesma aconteça, só pode ser explanada acerca da gestão político-organizacional e pedagógica, portanto a formação não se explica enquanto fenômeno e encontra-se sustentada no sujeito que a vivencia de forma singular: “a formação é assunto de sujeitos humanos, por isso é, também, do âmbito do imprevisto e da irreversibilidade”(MACEDO, 2010, p. 57).

Para Nóvoa (2001, p. 10) “a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro)”. Desse modo, a formação depende sempre de um trabalho pessoal. “Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio” (NÓVOA, 2001, p. 10). No meu entender Nóvoa (2001) se aproxima das ideias de Freire (1996, p. 25) quando diz: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo, alma a um corpo indeciso e inacabado” um sujeito que se forma também participa da formação do outro.

Josso (1988) discute a formação e o lugar que têm as experiências neste processo para a transformação das identidades e subjetividades. Pensa a formação enquanto processo que se conecta nas experiências construídas através das singularidades das histórias de vida. Esta autora nos convoca refletir sobre a nossa consciência na formação. Formamo-nos quando “integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza”. (JOSSE, 1988, p. 44). Aqui Josso fala da formação constituída de integridade na consciência e nas atividades vivenciadas, apreendidas em valores múltiplos em situações adversas.

Josso (2004, p. 58) ao abordar sobre o conhecimento de si mesmo no contexto da formação afirma ser possível somente pela experiência vivida, mas pela tomada de consciência do reconhecer-se a si mesmo como sujeito passivo ou ativo em tais circunstâncias “nas oportunidades que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade”. Ao sujeito cabe construir as histórias de sua vida acrescida de lucidez, transformando de maneira singular e única em uma obra só sua.

Percebo uma proximidade entre os pensamentos Jossonianos e os de Macedo (2007), ao dizer da formação ser compreendida como fenômeno interno, próprio do sujeito que está intimamente relacionado com a experiência vivenciada por ele e pelas relações estabelecidas com o entorno, com o contexto, com seu mundo, portanto, um processo intersubjetivo.

Na perspectiva macediana, faz-se necessário realçar que ao pensar a formação no contexto contemporâneo requer entendê-la sobre as dimensões política, ética, estética, cultural e pedagógica, imprimindo-lhe um caráter de qualidade por meio de conquista pessoal e profissional, alterando a vida do sujeito, porque a formação é também transformação.

Através dos conceitos de multirreferencialidade e intercrítica no campo da teoria do currículo e da formação argumentamos a necessidade de desconstruirmos os excessos iluministas da academia e da lógica da burocracia disciplinar, para termos acesso, compreendermos e nos formarmos, intercríticamente, com outras referências [...] (MACEDO, 2010, p. 60-61).

Estamos e somos sujeitos em constantes processos intercríticos, porque na relação com o outro possibilita “alteração, isto é, o que implica a transformação em face da presença de um Ser singular na presença de outro Ser singular; a possibilidade de ser um outro”. (MACEDO, 2010, p. 57). Passo a entender este pensamento como uma situação dada a um indivíduo humano gozar da presença de outro e nessa interação acontecer subjetividades com possibilidades eminentes da intercrítica, onde tais sujeitos se influenciam e são influenciados de forma singular, vivenciando a formação. Afirma ainda Macedo (2010, p. 58) “formar-se implica descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto aprendente”. Compreendo-o falando de um sujeito que tende à formação em um olhar para dentro de si por meio de experiências e tornando-se aprendiz e sujeito do seu processo formativo.

Macedo (2010) apresenta as preocupações de Dominicé (1988) acerca da concepção de formação que vem sendo conduzida nas práticas formativas, muitas dessas restringem-se a resultados de uma atividade educativa, entendendo-a enquanto fenômeno complexo com múltiplas possibilidades de refletidas práticas, daí ser próprio de cada sujeito desenvolver uma história de formação, portanto o autor vem afirmar “toda formação tem uma história a ser narrada [...]” (MACEDO, 2010, p. 59). Penso esse fenômeno como autoral, posto que o sujeito narra ao longo da sua vida sua história formativa recheada de ambivalências e tensões, entretanto ele narra à sua maneira sua obra construída na singularidade do processo ininterrupto de situações inusitadas, expressando, suas particularidades. Por isso a torna diferenciada e sem sombra de dúvidas, encontra-se impregnada de atos de currículo, tecidos nas mediações formativas.

Macedo (2010) acrescenta nessa abordagem sob os referidos atos inseridos nas práticas curriculares e nas situações formativas, entendendo o currículo “como processo de alteração incessante, implicando políticas de sentido, políticas de conhecimento, luta por significados, necessitando aí, por consequência, uma visão política sobre a natureza das alterações produzidas na experiência formativa” (MACEDO, 2010, p. 99). O conceito de “atos de currículo” politizado é vital para compreender professores (as) que atuam nos cursos de formação, que lidam constantemente na seleção, organização, implementação de

conhecimentos, e atividades eleitas como importantes no processo de formação. No contexto formativo, portanto, múltiplas formações ou experiências formativas autorais são construídas, negociadas e alteradas em face dos diferentes papéis e posições que os sujeitos ocupam, nas disputas políticas desenvolvidas, jogos de interesses, necessidades distintas e conflitos, os quais estão sempre na condição de provisoriedade, em função da natureza de incompletude e, constante devir próprios do humano. Desse modo, Macedo (2009) vem contribuir nesse discurso curricular tomando o sujeito como centralidade da formação ao dizer:

[...] O currículo, configurado por um potente conjunto de práticas mediadoras da formação, por mais que possa adquirir uma certa autonomia em relação aos pensadores, construtores e/ou implementadores (o currículo instituído, visto enquanto estrutura que constrange e altera pelas ações educacionais), se consubstancia num processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos, ou seja, o currículo é uma construção/produção socioeducacional, cultural e política, feita e refeita pelos seus atores /autores dentro de uma “dada” historicidade, coletivamente configurada, em que se vivenciam certas hegemonias de cosmovisões, visões de homem, de educação, de ensino, e de aprendizagem, bem como resistências expressas ou em opacidades. (MACEDO, 2009, p. 1).

Visto dessa forma o currículo, como práticas de formação, na condição de um processo dinâmico dos atores formativos, vinculados aos atos de currículo, aqui compreendidos no naipe de mediadores da prática da Didática com estudantes dos Cursos de Licenciatura da UEFS, apresentam-se como uma possibilidade de discutir a complexidade da docência, enquanto processo de formação para o (a) professor (a)-formador (a) e para os estudantes, enquanto futuros (as) professores (a).

Ponho-me a compreender tal discurso inegável à docência, a qual vem tornar-se uma das mais complexas atividades humanas, onde os atos revelam-se nas situações de alteridades, modificando-os na dinâmica formativa dos sujeitos atrelados aos seus desejos e projetos formativos.

Desse modo, a proposta da formação implica em considerar a necessidade do lugar e do desejo do outro, na concretização da formação, entendendo que o outro se efetiva na existência de um ser social. E a formação, nessa perspectiva, põe na pauta do dia, ou melhor, em cena, sujeitos referenciados em suas experiências formativas, ao assumi-los na condição de ativos, inventivos, sensíveis, competentes em seus saberes e fazeres, no processo experiencial da formação, apresentando aprendizagens e contradições em situações adversas estabelecidas no universo formativo.

Nessa perspectiva, vejo os atos de currículo entrelaçados às aprendizagens e experiências na condição de mediação desse processo, ao tratar o sujeito pensante e sensível como produtor de tais atos, um realizador de interpretações e sentido. É inegável a contribuição das pesquisas de Dominicé, Freire, Honoré, Josso, Macedo, Nóvoa, Pineau e tantos outros no campo da formação, estimulando-me ainda mais a dar continuidade aos estudos e inquietações sobre tal campo, até porque Macedo (2010), ao tratar a formação no cenário brasileiro, constata que “há uma ausência de debates explícitos sobre a formação como um fenômeno de fato e de direito, e que se distingue pela sua especificidade” (MACEDO, 2010, p. 25). Muitas propostas de formação de professores são elaboradas a partir de modelos racionalizados de currículo, que ainda se encontram distantes de uma compreensão de formação interiorizada nas vivências de aprendizagens em mediações curriculares nas práxis educativas, tomando o sujeito da formação como centralidade do processo. Tais sujeitos quase não são escutados e muito menos compreendidos no que diz respeito às suas experiências formativas. Nessas propostas não são consideradas as políticas de sentido em benefício dos sujeitos e muito menos ainda, não se reconhece atos de currículo produzidos nesse contexto. Assim, vejo tais propostas distantes do sentido de formação conforme Freire (1996), que aponta que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, para se ser, tem que se estar sendo. E esse estar sendo tem muita relação com o entendimento de redes de políticas de sentido e de atos de currículo na formação. A reflexão sob formação no cenário brasileiro está longe de ser assunto esgotado e muito menos menosprezado e retirado das preocupações educacionais, políticas e curriculares, Macedo (2010) vem evidenciar:

Nossa tradição pedagógica tem optado por localizar a formação ou nos seus dispositivos tecnológicos e didáticos, ou no ensino como determinante da preparação ou capacitação, ou no aprendizado como fenômeno pretensamente isolado, ou na educação, como uma teoria e uma prática mais geral de orientação e de organização das ações formativas, ficando o sentido da formação, muitas vezes, como uma mera e esperada consequência direta das ações e dos dispositivos educacionais. (MACEDO, 2010, p. 25).

Aqui, Macedo (2010) diz de uma formação contida em uma redoma, distanciada da vida comum dos sujeitos e fechada em si mesma como único modelo possível da formação e, em nossa tradição educativa, vem constatar-se que o sentido da formação não contempla a complexidade da mesma quando inserida nas situações mediadoras de currículo.

Nessa direção, Macedo (2006, p. 40), apoiado nas ideias de Orlandi, (2000) diz que “não há sentido sem interpretação. Estabilizada ou não, mas interpretação”. Portanto, a interpretação é indispensável e, dessa forma, há sentidos possíveis e realidades múltiplas, nos contextos formativos dos sujeitos envolvidos nesse processo, cuja dinâmica da interação social coloca-os para além das demandas burocráticas exigindo atitudes interpretativas em suas vivências, quando chamados ao enfrentamento dessas problemáticas e desdobrando-se na diversidade de sentidos contidos na contextualização de situações e realidades. Portanto, a formação torna-se esse caminho de sentidos e significados.

Acredito que os sentidos são produzidos num dado contexto, mas não se limitam a ele. Transpondo essa compreensão para o contexto da formação e do currículo, as políticas de sentido são múltiplas, são relações de pertencças, estão vinculadas às implicações maiores ou menores dos sujeitos com esses processos, projetos de vida e formação. Nessa perspectiva, as abordagens e estudos sobre a formação buscam novos sentidos de toda ordem que suscitem posicionamentos e tomadas de decisões.

Passo a entender ser necessário conhecer a história dos sujeitos em formação, professor (a) e estudante, bem como o contexto em que estes vivem os processos formativos, acreditando, assim, poder pensar, a partir deles, a valorização de suas singularidades, tornando possível tratá-los de um modo diferente, no sentido de compreender os processos através dos quais professor (a) e estudante se formam, articulados aos atos de currículo. Pensar sobre formação implica uma reflexão acerca da experiência formativa, isto é, como os Cursos de Licenciatura da UEFS pensam a formação e a viabilização destes junto ao professor (a)-formador (a), numa formação experiencial, considerando-os produtores de atos de currículo e de implicações na realização de processos formativos dos estudantes, os quais efetivam tais atos no universo de situações, cujas experiências se constituem em suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, que incidem em sua maneira de pensar, falar, agir e situar-se frente à instituição, ao instituído, possibilitando conquistas pessoais e profissionais que podem alterar suas vidas intelectual e pedagógica.

Então, refletir sobre a formação de professores a partir de uma instituição pública como a UEFS com suas características próprias e extensivas a tantas outras, implica trazer alguns aspectos fundamentais, pedagógicos, político e cultural para compreender o lugar /espaço da referida instituição, da minha relação com esse lugar e importância para muitos (as) professores (as), estudantes e funcionários.

3 A ITINERÂNCIA INVESTIGATIVA: INSPIRAÇÕES E ESCOLHAS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 SUJEITOS, CONTEXTOS, TEMPOS E LUGARES.

Não há, ó gente, ó não, luar como este do sertão...

(Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco, Luar do Sertão).

A tese sobre atos de currículo como mediação no processo de construção das políticas de sentido da Didática no contexto da formação dos estudantes dos Cursos de Licenciatura da UEFS tem como intencionalidade compreender como professores (as) e estudantes no âmbito da disciplina Didática desses cursos produzem atos de currículo, e como estes contribuem na construção de políticas de sentido da Didática, articulados, à compreensão da formação, tornando-se um desafio e ao mesmo tempo uma possibilidade ímpar de contribuir para a formação no contexto da UEFS, em se tratando de uma instituição que me é familiar.

Ao longo de minha vivência nessa instituição, na qualidade de estudante de graduação, construí laços afetivos, de respeito, compromisso, admiração e sentimento de pertencimentos. Não devo deixar de referenciar que sua grandeza, atualmente, vem ganhando outros contornos no que se refere ao seu cenário sociocultural, imagens que ilustram sua espacialidade física, que revelam muitas matizes e nuances coloridas em contraste com a aridez do sertão, a singularidade do esplendor do pôr-do-sol deslumbrante e emocionante aliado ao despontar da lua. Quem não teve ainda o prazer de vê-lo nos fins de tardes não sabe o que tem perdido.

Busco com palavras traduzir tais encantos em versos, reversos e prosas, e a minha satisfação em realizar este estudo investigativo na UEFS.

O leitor, após realizar esta leitura, pode estranhar as descrições e as ideias que ilustram minha relação com esse lugar. Para aqueles que já sentiram o cheiro da terra molhada do chão, após dias de estiagem, bem como a alegria em ver a chuva ao final da tarde convidando as crianças em tom de algazarra a gritar “banho de chuva”, ou as revoadas dos pássaros em seus vôos rasantes em bandos, tais descrições tão familiares exercem um significado que ultrapassa meras elucidações, tornando-se um ato de aprendizagem, o qual acende uma

fogueira de lembranças e sentimentos profundos dos traços vigorosos e expressivos dessa relação com a instituição, donde vai brotar uma atenção especial quanto ao seu compromisso social com a comunidade feirense, por se constituir uma das universidades de referência no estado da Bahia, ao longo dos 37 anos de existência, na produção de saberes.

Postulados dessa forma perante a instituição os sujeitos partícipes ajudam-lhe a escrever sua história como diz a canção “cada um de nós escreve a sua história¹¹.” Por isso, cada um de nós que compõe este lugar, percebe-se vivendo de acordo com as nuances de olhares e de caminhos trilhados e não existe uma receita para seguir esse caminho, assim como não existe um caminho certo, estreito, de cada pessoa para viver, portanto o meu caminhar na instituição persegue um sentido que não está pronto, ao contrário, existem muitas possibilidades que historicamente vem sendo construídas através do diálogo.

Na conjuntura atual em que vive nossa sociedade, desigual e injusta, o movimento sociocultural vem se efetivando em conformidade com as correlações de forças oriundas de interesses conflitantes de cada tempo e lugar. Ao imergir nesse lugar, inicia-se o germinar das relações afetivas com a UEFS, carregadas de sentimentos e elaborações enraizadas no fazer cotidiano, tornando-se muito mais que um local em que desenvolvo os meus encargos docentes, transformando-se em um espaço distinto onde vejo-me partícipe do seu processo de construção de conhecimento.

Cabe-me dizer que tais laços com a instituição não se dão numa linearidade de sentimentos, pelo contrário, essas construções se fizeram e refizeram-se de tensões e divergências em situações de fórum político, pedagógico e sociocultural, nos jogos de interesses que integram os sujeitos constituintes. Freire diz:

Não pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 161).

Isso mostra que nossa experiência, seja docente ou discente está permeada de alegria. Freire (1996, p. 160) ressalta a “atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza”. Como falar da vida, de minha alegria, sem trazer para esse espaço a arte e a poesia. A poesia traduz que “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é¹²”, pois essas percepções durante a vida permitem a cada sujeito fazer-se e refazer-neste lugar.

¹¹ Música Tocando em frente composição de Almir Sater em parceria com Renato Teixeira em 1990.

¹² Trecho da música Dom de iludir composição de Caetano Veloso.

Comigo não é diferente, tenho convivido com tudo que é próprio, conveniente e inconveniente, quer seja nas relações com os sujeitos do corpo docente, com os quais estabeleço diálogos para construção do devir, com os funcionários em uma relação de entendimentos correlatos de interesses ao bom funcionamento administrativo, e também com os estudantes inseridos nos cursos ofertados pela instituição.

Ao vivenciar esse enfrentamento acadêmico, sinto o labor e a delícia ao incorporar-me na realização dessa pesquisa. Tantas reviravoltas me fizeram repensar essa vida, portanto direciono um olhar mais atencioso sobre o contexto que abrange os Cursos de Licenciatura em Geografia e Matemática da UEFS e o que me motivou escolhê-los foi os sentidos apresentados pelos estudantes em relação à Didática.

Sentidos que, em geral, os estudantes atribuíam-lhes à Didática centravam-se, ora na perspectiva de desqualificá-la como uma disciplina sem importância no seu processo de formação docente ora na de valorizá-la nesse processo. Diante desse conjunto de sentimentos, percepções e implicação que desenvolvi na pesquisa, durante o convívio nas duas turmas e com as respectivas professoras da disciplina, também percebi que a produção de atos de currículo efetivava-se em situações pacíficas ou conflitantes, no acontecer das aulas.

Vejo que a formação docente nos Cursos de Licenciatura encontra-se ainda longe de ser aquela desejada, por outro lado, existe um esforço em mobilizar a comunidade acadêmica a refletir acerca do seu papel político-sócio-cultural. De acordo com o relatório de matrícula de 2012.1, atualmente há 6.498 (seis mil quatrocentos e noventa e oito) estudantes devidamente matriculados nos cursos de oferta regular e cursos de oferta especial no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) perfazendo um total de 6.909 (seis mil novecentos e nove). Ao comparar a demanda de sujeitos à universidade pode-se perceber a discrepância diante da oferta e procura. Muitos permanecem fora da universidade, por conta da negação do direito à formação superior.

Observando o depoimento de uma das coparticipantes desta pesquisa, noto posicionamento contra a forma operacional do sistema de cota nos Cursos de Licenciatura, apresentando a seguinte fala:

E esse reflexo (Cláudia), inclusive a gente vê no que é os estudantes que estão procurando os Cursos de Licenciatura né? É... As Licenciaturas, eu não sou contra o sistema de cotas, sou contra a forma como ela é estabelecida, sou contra né? Mas são sempre 100% cotistas. Será que também não está reduzindo? Olha não dá vai para Licenciatura né, e o estudante, eu pergunto assim, olha quem de fato fez inscrição pra Licenciatura? Nem 10% fez na Geografia. Eles queriam fazer Administração, Direito, é... Psicologia não

conseguiu, e eles acabam indo para Geografia, na Física é a mesma coisa, quem é da Engenharia acaba indo para Física, na Pedagogia a mesma coisa. Então você vê que isso reflete em tudo. Então essa questão da formação, ela é tão séria que reflete em todo contexto. (PROFESSORA FLOR DO LÍRIO)¹³.

O posicionamento da professora acerca das políticas de cotas na universidade vem denunciar uma incompatibilidade de interesses da parte de estudantes em relação às suas demandas pelos Cursos de Licenciatura. Existe a presença viva, audaciosa na denúncia, da composição das turmas de Licenciaturas, o que, posteriormente, implicará no processo de formação docente. Ela parece acreditar que o estudante de Licenciatura não gostaria de fazer tal curso, só o faz porque é o que está no horizonte do possível, e o sistema de cotas contribui para tal situação considerando que tudo isso reflete na formação.

Diante do exposto, de qual formação está falando? A partir de quais perspectivas? Fala-se em formação continuada, de serviço, formação inicial, enfim, em suas diversas modalidades, mas não se discute a formação no sentido radical, conforme Macedo (2007, 2009, 2010, 2011). Assim, a formação não se explica, ela é da esfera da compreensão porque incide como experiência única do sujeito em aprendizagem. Esta explicação advém das condições de seu acontecimento e dispositivos.

A abordagem sobre tal fenômeno ainda apresenta-se em uma perspectiva iluminista e prescritiva. Em geral, pensa-se e dita-se como deve ser a formação dos outros, porém, em se tratando do contexto dos Cursos de Licenciatura, solicita-se uma clareza e explicitação sobre suas propostas e compreensão da formação, mas na fala da referida professora, nesses cursos sinaliza-se um descompasso ou contradição quanto à escolha, distribuição de sistemas de cotas e suas implicações na formação. Em tais situações manifestam-se evidências carregadas de complexidades no processo formativo, ao mesmo tempo, mostra-se um universo desconhecido, confuso e abrangente aos sujeitos envolvidos nesta questão.

Na tentativa de fazer uma reflexão sobre nossas experiências, Cavaco (2009, p. 221), diz “à semelhança da vida, vive-se, sem que ocorra, quotidianamente, um processo de análise e reflexão consciente do vivido. Refletir e falar sobre a experiência exige certo distanciamento, o suficiente para que se lhe atribua um sentido”. As falas da professora e da autora vêm dizer da vivência de estudantes em tais cursos, que, conforme a professora, observa-se que os estudantes são vitimados tanto pelo sistema de cotas quanto pela inabilidade de suas escolhas. E na referência feita por Cavaco (2009) sobre a experiência,

¹³ Optei usar nomes de flores para referir as professoras com o objetivo de preservar a identidade das mesmas.

articulando-a ao contexto dos Cursos de Licenciatura, destaco a importância do distanciamento no processo de análise e reflexão consciente sobre o vivido.

Percebo, a partir das referências acima citadas, uma complexidade nas experiências formativas, nas quais se encontram o sujeito envolvido no processo educativo, de pluralidades, conflitos e as imposições das políticas estabelecidas por órgãos oficiais da educação, que quase sempre não correspondem e não atendem aos interesses de sujeitos em formação, em uma correlação de forças, corroborando a produção de atos de currículo. Nesse âmbito contraditório vão surgindo as mais variadas formas inventivas de lidar com o desconhecido e, ao mesmo tempo com o já conhecido.

Conhecer as realidades dos Cursos de Licenciatura de Matemática e Geografia, através dos estudantes em suas relações na disciplina Didática e das professoras em suas práticas, tornou-se necessário para compreender políticas de sentido. Os estudantes em sua maioria são de cidades circunvizinhas de Feira de Santana e da capital. Para muitos a UEFS é o desconhecido que aos poucos vai sendo desvelada na relação que estabelecem com a instituição em sua totalidade.

Assim, se faz necessário descrever a espacialidade do seu *campus*, cuja distribuição arquitetônica compõe-se de sete módulos constituídos de pavilhão de aula teórica (PAT); departamentos, colegiados, diretórios acadêmicos, salas para xerox e cantinas. Também faz parte do espaço do *campus*: a biblioteca central, localizada ao lado esquerdo do prédio da Reitoria, Administração Central, Centro de Processamentos de Dados (CPD), Centro Administrativo Universitário (CAU), Auditório Central, Residência Estudantil e Museu Casa do Sertão. Ainda, nesta área, cito a parte que fica por traz dos módulos um conjunto de edificações: laboratórios, a quadra poli-esportiva, serpentário e uma escola básica. Na sua organização espacial, observa-se a locação dos Cursos de Licenciatura nos módulos no primeiro está instalado o colegiado do Curso de Ciências Biológicas. O colegiado do Curso de Licenciatura em Letras e o anfiteatro localizam-se no segundo módulo, ao fundo do pavilhão de aulas, encontram-se as instalações da Pós-Graduação de Educação, Letras e Artes.

Na seqüência está localizado o terceiro módulo com o colegiado do Curso de Engenharia Civil; no quarto módulo, encontra-se o Departamento de Educação, Direito, Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (ADUFS) e o colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, depois do PAT, localiza-se o prédio com as instalações do colegiado do Curso de Licenciatura em Física; no quinto módulo, centraliza-se o colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática e o Departamento de Exatas; o colegiado dos Cursos de Odontologia, Licenciatura em Educação Física e o Departamento de

Saúde estão localizados no sexto módulo; o colegiado dos Cursos de Licenciatura em Geografia e História e o Departamento de Ciências Humanas e Filosóficas estão localizados no sétimo módulo. Essa é a representação da configuração física e espacial da UEFS e nesse conjunto arquitetônico integrado às vivências implicacionais dos sujeitos no seu cotidiano, ocorre sua inserção em uma dimensão mais ampla ao considerar as questões políticas, econômicas, pedagógicas e socioculturais perpassadas em toda sua extensão.

As percepções sob a arquitetura da instituição vão desde o pórtico da mesma à importância social estendida às comunidades local e regional. Ao chegar ao pórtico, vê-se um cenário arborizado de cajueiros, coqueiros, amendoeiras e amoreiras, árvores e flores que compõem a ambiência paisagística da UEFS. Ao transitarmos pela BR 116, ao norte, sentido Feira de Santana à cidade de Santa Barbara, a UEFS encontra-se localizada na Avenida Transnordestina, s/n, entre os bairros Feira VI e Novo Horizonte.

O Pró-Reitor de Graduação, professor Rubens Pereira, ao escrever em uma das páginas da agenda UEFS/2011 descreve com detalhes o Pórtico da instituição.

A quem chega ou sai da cidade princesa do Sertão pela BR 116 norte, não passa despercebido o Pórtico da UEFS, peça arquitetônica de traços modernos, marcados pela leveza e jovialidade. São quatro vigas de concreto que, paralelas, nascem ao lado esquerdo de quem chega e se encontram com desenhadas colunas metálicas na extremidade direita, num jogo dinâmico de linhas horizontais, verticais e inclinadas, tendo ao centro, a sala da portaria com coluna redonda ao meio. (PEREIRA, 2011).

Tal descrição retrata de forma densa sua estrutura física com detalhes. Meu olhar esteve voltado às árvores compostas também de pau-brasil, casuarina, situadas à entrada e à saída da referida instituição. Esta árvore, aos meus olhos, representa leveza e resistência ao sol escaldante do sertão, conservando-lhe seu aspecto esverdeado nas estações do ano em contraste com o mato rasteiro e seco.

3.2 EM BUSCA DOS SUJEITOS

No dia 30 de julho de 2011, fiz o primeiro contato com as professoras da disciplina Didática, daquele semestre, informando-as sobre o meu objetivo referente à pesquisa, contextualizado a importância das autorizações de minha inserção em suas salas e das colaborações no sentido de tê-las como sujeitos participantes na pesquisa.

Torna-se para mim um desafio falar dos sujeitos co-participantes deste trabalho, pois sinto-me privilegiada nesse sentido. Neste encontro, nossa história, ocorrida em estado de tensão e de emergência, do escutar o outro, do que dizem de captar o que é visível e, também do invisível, e dito pela voz dos sujeitos no encadeamento da fala, da entonação, gestos e pausas constituíram uma linguagem de interações.

Durante as observações dessa convivência, nas aulas ministradas pelas mesmas nas referidas turmas, a partir das narrativas de estudantes e professoras busquei exercitar a percepção das compreensões articuladas às vivências dentro e fora da vida acadêmica. E, com o objetivo de manter a identidade preservada das professoras optei por nomeá-las Flor do Lírio e Flor do Maracujá. Essa escolha não se deu de forma aleatória, pelo contrário, sucedeu considerando as particularidades e perfis das professoras, que meu olhar tornou-se capaz de apreender sobre as mesmas. O lírio faz parte da família das liláceas, plantas herbáceas dotadas de características específicas. Na antiguidade, essa espécie era associada à fertilidade e à pureza da vida, suas flores eram usadas em oferendas para apaziguar os deuses. Tais práticas encontravam-se enraizadas tanto na mitologia egípcia quanto na grega. Para os egípcios, a deusa Isis era uma das principais deusas de seus panteões. Para os gregos, esta flor estava ligada à deusa Hera, como seu símbolo pessoal. Diziam os gregos, dentro do mito de Hércules (Hércules), que a planta nascera de uma gota da lua que caíra na terra.

Tal espécie encanta-me ao dar flores com exuberante beleza, delicadeza e harmonia e ao desabrochar, exalar uma fragrância inconfundível e agradável, sem falar nos belos tons das flores e folhas verdes e esparsas. Ao primeiro contato com a professora nomeada Flor do Lírio, chamou-me a atenção sua vigorosidade, ao apresentar-se como faladeira, afável e sorridente. Em nossa convivência, durante um semestre, em minhas observações em sala, percebia sua fineza no trato com os estudantes por meio de uma postura profissional e cordial. A analogia entre tal professora e a flor do lírio encontra-se no seu jeito de ser ao manifestar o saber, como a flor do lírio exala seu perfume.

Ao longo desse período, Flor do Lírio, no desenvolvimento da disciplina, conduziu sua experiência acadêmica pautada na atitude da assiduidade e pontualidade. Esses valores se encontram misturados em sua identidade no fazer-se professora, ao demonstrar zelo e dedicação nas relações infinitas de gestos e vozes singulares, como se fosse o cavucar do solo de um jardim, com a finalidade de brotar sentidos formativos e articulados aos aspectos socioculturais, ao permearem-se os modos de conexões com o saber. Nessa convivência com Flor do Lírio, atinei durante o germinar da relação com os estudantes, marcada por nuances fecundas no ouvir e observar o dizer do outro e de si, no processo da construção do

conhecimento. Isso foi se revelando em uma disposição do escutar atentamente como nos versos da canção “o mundo vai girando. Cada vez mais veloz. A gente espera do mundo. E o mundo espera de nós. Um pouco mais de paciência¹⁴[...]” (LENINE,1999). Nas trocas e mediações em sala o escutar se fez pacientemente.

Flor do Lírio fala de sua larga experiência na docência do ensino superior:

Eu já tenho mais de 20 anos na docência no ensino superior, desde quando me formei em Pedagogia fiz a Pós-Graduação, logo em seguida houve o concurso para a universidade de Taubaté para professora auxiliar de Didática. E eu sempre adorei Didática. Então, eu fiz o concurso e fui aprovada. Terminando a Pós eu já estava ensinando como auxiliar de ensino, e ali eu fiz uma carreira na universidade de Taubaté. Fiquei 15 anos lá. Depois, por conta de uma série de circunstâncias eu mudei de cidade, daí fui para outras universidades no estado de São Paulo, e sempre aquela condição de universidades privadas. A universidade de Taubaté é uma universidade pública, eu pedi um afastamento, mas não foi concedido, eles queriam que eu fosse, e que eu ficasse com dedicação exclusiva, mas não dava, naquele momento tinha que pesar questões familiares, aí eu fui para outras cidades do estado de São Paulo para trabalhar com universidades privadas. Você sabe como é fazer doutorado com 40 horas na universidade, 20 horas Pós-Graduação sábado e domingo, enfim com duas crianças né? Foi esse esquema de sobrevivência, não é isso que eu sempre falo para os alunos, a gente sempre sobrevive né? São poucos os que não sobrevivem. Então, fiz o doutorado, concluí o doutorado em 2007 e não pensava em fazer concurso público. [...] A Bernadete Gatti que trabalhou comigo no doutorado e tava acompanhando o processo, ela me mandou um email dizendo assim porque você não faz o concurso público né? Olha, tá na hora, olha tem um aberto na UEFS. Eu falei UEFS! Feira de Santana! Não sabia, nunca tinha vindo para Bahia, aí eu disse é Bernadete, eu acho que é longe, a Bernadete, ela disse você é prepotente, nem fez o concurso tá falando que é longe. Você tem que fazer, vê né? Depois você avalia. Aí eu vim (Cláudia) era reserva de vaga para daqui para dois anos. Eu pensei dá tempo pra eu me reestruturar né? Se passar! Acabei passando, aí em 20 dias eles chamaram. E isso vai fazer 2 anos agora em agosto que eu estou aqui.

Flor do Lírio relata uma vasta experiência na área da Didática do ensino superior e encontra-se em uma fase de conhecer mais a cidade, e a dinâmica desta universidade. Uma vez que é procedente da região sudeste do país, traz consigo aquele sotaque paulistano, notório aos estudantes, que vez ou outra comentam com gracejos sua entonação de voz singular aos paulistas, diferenciada do nosso lugar de origem, da entrada do sertão, de espacialidade tão peculiar entre caatinga e concreto urbano emaranhados aos jeitos do falar e de ser do povo de cá deste sertão, de natureza resistente que me faz lembrar Rosa (1985), o

¹⁴ Música “Paciência” de autoria de Lenine.

“sertão é o lugar que não se divulga, sem tamanho, que está em toda parte. Sertão é isso, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo” (ROSA, 1985, p. 8).

Provavelmente, quem vem de outro lugar e passa a viver na cidade portal do sertão pode estranhar o modo dessa gente ao lidar com incertezas e esperanças. Flor do Lírio deve estar a experimentar relações socioculturais deste mundo de lugares desconhecidos de desafios e novas aprendizagens.

Na condição de observadora e observada me vi em situações antes desconhecidas que impulsionaram-me a novos enfrentamentos, ao estar em sala com Flor do Lírio. A partir daí fui estabelecendo uma relação com Flor do Lírio nas observações das aulas, estendendo-se em conversas até mesmo fora da sala e durante a entrevista posteriormente realizada, Flor contribuiu, com suas compreensões à pesquisa.

Para falar da participante da pesquisa, Flor do Maracujá, faço referencia a uma bela flor que compõe a flora do nosso país, planta tipicamente brasileira, muito apreciada pelo sabor de seus frutos e pelo perfume de suas flores. Esta elegante trepadeira popularmente conhecida pelo nome indígena de maracujá, cujas flores chamadas "Flores da Paixão", antigamente contempladas e celebradas como "as graças dos prados e brincos da natureza", de extraordinária beleza, em uma singularidade em apresentar-se de forma simbólica e caprichosa. O primeiro contato com Flor do Maracujá foi regado dos jeitos mineiros, como se diz, sereno e reservado. Nosso encontro aconteceu de forma tranquila, em um sorriso aberto, voz branda e sotaque baiano, uma mistura da fala baiana e mineira, isso porque Flor do Maracujá é natural das terras mineiras de Guimarães Rosa, terras ocupadas por cerrados, mata atlântica e campos rupestres cidades históricas em cujo território encontram-se algumas das nascentes de rios, entre eles o São Francisco que banha nossas terras do município de Correntina a Paulo Afonso.

Flor do Maracujá, tanto em minhas observações em sala, quanto nos intervalos das aulas, falou-me que se tratava da sua primeira experiência no ensino superior e da sua preocupação com tal processo, o conhecer e experimentar a docência, buscando afirmar-se em sua prática, apesar de ter uma vasta vivência na educação básica. Flor do Maracujá também fala sobre a sua relação com a UEFS e o seu itinerário formativo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

Moro em Itaberaba. Estou aqui na UEFS há um ano, estou completando exatamente um ano agora em setembro, julho porque setembro foi quando assinaram nosso contrato, mas em julho completo um ano. Venho toda semana segunda e terça-feira para dar aula aqui. Então eu me desloco do

interior para vim para cá que é uma questão né? Relevante. Aí nessa profissionalização minha. É... Vim de Belo Horizonte. Eu tenho um histórico todo feito na UFMG, minhas experiências de formação foram todas lá. E em relação ao pessoal é isso mesmo. Mas, minha experiência profissional, eu tenho 22 anos de escola em educação básica, experiência de educação básica e um ano de universidade.

Tal relato mostra a singeleza em falar da sua relação com o ensino superior e na educação básica, reportando sua itinerância de formação acadêmica em Belo Horizonte, além das implicações em residir na cidade de Itaberaba e trabalhar na UEFS.

Na tentativa de estabelecer uma relação da professora com a referida flor, evidencio aspectos semelhantes e interessantes ao dizer dos seus encantos e qualidades. Para quem já teve a oportunidade de conhecê-las, sabe-se do perfume agradabilíssimo e inequívoco do tipo raro e da beleza singular dos tons de suas flores, cuja qualidade ao abrir-se faz parte da natureza mostrar-se. No pouco convívio que tivemos, pude observar sua atenção quanto à disciplina e ao diálogo no exercício da sua prática. Flor do Maracujá, essa singeleza encantou-me, por manter uma relação com estudantes pelo diálogo. Nas palavras de Freire

[...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo visando transformá-los e humanizá-los, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias, nem tornarem-se simples troca de ideias a ser consumidas pelos seus permutantes. (FREIRE, 1980, p. 93).

Acredito que o diálogo, como entendido em Freire (1980, p. 93) “é um ato de criação, como exigência radical na transformação social”. O diálogo se estabelece como uma confirmação das relações epistemológicas entre os sujeitos envolvidos no ato de conhecer e apreender.

No pensamento Gadameriano, o diálogo torna-se condição essencial na hermenêutica, uma vez que “o aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 88).

Nesta convivência entre Flor do Maracujá e os estudantes, percebi uma prática dialógica no processo do ensinar e do aprender evidenciando-se uma ambivalência encontrada de tal forma intensificada nessa ação, uma vez que sua compreensão é da esfera do homem do diálogo. Percebi Flor do Maracujá nesta condição humana, ao se colocar em abertura e à disposição no exercício da prática dialógica consigo e com os estudantes. Assim, pude observar na relação sociopedagógica entre os estudantes e Flor do Maracujá feixes de diálogo

no processo de ensinar e aprender, facilitando novas possibilidades de interpretações e acesso ao inusitado.

A vivência entre Flor do Maracujá e os estudantes permitiu-me adentrar aos contextos socioculturais que os constituem, através das relações estabelecidas na prática pedagógica do educar-se para além do mero processo de ensinar. Freire (1996, p. 29) ressalta que “ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas alonga-se à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Tal ideia destaca o ensinar e aprender uma dimensão crítica, em que o sujeito torna-se autor e ator de sua autoformação. Freire (1976) entende a educação na perspectiva da prática política da vida, da ação dos homens e mulheres articulados à realidade dos mesmos, cuja ideia é compartilhada pelo antropólogo Brandão:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Portanto, pode-se afirmar que a educação ou, como ressalta o autor, as educações são modos de vida de um determinado grupo social, não é única e não acontece apenas na escola, ela ultrapassa o espaço e o tempo e desenvolve-se, como um processo dinâmico. Ao tentar fazer uma aproximação entre essas ideias com os sujeitos de certa forma evidencia-se a possibilidade de perceber como estes se situam no/com o mundo a partir de suas experiências de vida.

Em conformidade com Freire (1996, p.110), ao afirmar que “a relação implicada no ensinar e no aprender exige uma compreensão da educação como mecanismo de intervenção do sujeito no mundo”, porque a educação se constitui em uma especificidade humana, enquanto experiências vividas não comportam neutralidades e nem podem ocultar todo o tempo na sua dimensão ideológica, sua dialeticidade indica que é um fenômeno social em movimento que transforma e se transforma na trama da realidade, e no contexto da ética que pauta as relações humanas vigentes.

Esse autor diz, “porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar [...] tornamo-nos seres éticos e criamos a possibilidade de alterar o entendimento teórico-prático da ética vigente” (FREIRE, 1996, p. 36). Conseguiremos intervir no modelo de educação operante, a partir da nossa

capacidade de realizar o rompimento com a ordem iminente, através de produção de uma ética responsável e responsiva, em benefício da maioria social.

A formação de professores na UEFS segue um caminho de possibilidades que, historicamente, vêm sendo construídas na busca de satisfação e qualificação dos sujeitos em sua formação. Esta instituição lida com grupos de contextos sócio-culturais, políticos e econômicos diferentes, que criam e recriam através dos atos de currículo o seu fazer educativo, defrontando-se com as contradições vividas na instituição referindo-se ao seu próprio modelo de organização institucional e sócio pedagógico.

Um aspecto a ser considerado no convívio com Flor do Maracujá diz da condição de professora recém-contratada pela instituição e, por não conhecer a dinâmica da mesma, encontrava-se, às vezes, sem saber o que fazer diante das situações burocráticas e pedagógicas. Flor do Maracujá, ao final de uma das últimas aulas da disciplina, disse-me haver copiado o plano de ensino da disciplina Didática (em anexo) da professora Flor do Lírio, com o intuito de trabalhar em sintonia. Compreendo que a professora Flor do Maracujá ao copiar o plano da colega Flor do Lírio pratica atos de currículo.

Os planos de ensino da disciplina Didática (em anexo) nota-se articulações entre os conteúdos programáticos, competências, habilidades de ensino, avaliação, metodologia e as interfaces dessa disciplina com outras áreas do conhecimento. Tais planos ganham vida quando na interação com estudantes e professoras, cujas relações vão inscrevendo-se e significando-se através das práticas educativas realizadas na vida acadêmica. Nas observações em sala mostram que esses sujeitos se vêem, se relacionam e se dão um ao outro nesse processo formativo.

Quanto ao plano de ensino da disciplina Didática elaborado por Flor do Lírio a ementa foi modificada:

Didática enfoca a prática pedagógica escolar enquanto prática social específica e discute a importância dos fundamentos sócio-políticos e epistemológicos da Didática na formação do (a) profissional professor (a) e na construção da identidade docente. Estuda a organização da dinâmica da prática pedagógica por meio do processo de planejamento, considerando os elementos básicos dos processos de ensino e aprendizagem: objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação. Aborda os aspectos didáticos da mediação pedagógica e analisa o projeto pedagógico da escola na formação de professores. (Ementa elaborada por Flor do Lírio)

Desconheço as razões que motivaram For do Lírio a realizar tais modificações, talvez tenha se permitido não burocratizar-se na coisa do instituído sua atitude configurou-se como ato de currículo produzindo políticas de sentido da Didática.

Durante o semestre (2011.1), na convivência com Flor do Maracujá, Flor do Lírio e com os estudantes fui reavaliando os critérios pré-estabelecidos para a composição do grupo focal cuja proposta no primeiro contato apresentei aos mesmos. Percebi que alguns já demonstravam interesse em participar da referida pesquisa. Este momento marcou-me pela disposição e interesse dos estudantes em demonstrar de forma intensa o seu querer em colaborar como coparticipantes, ajudando-me nos ajustes de critérios pré-estabelecidos para a composição do grupo focal. Perguntavam-me quando iríamos começar o grupo focal, avalei e respondi ao término do semestre.

Conforme nossa primeira sessão gravada no dia três de março de dois mil e doze, com estudantes do Curso de Geografia perguntei: para identificação na pesquisa vocês preferem uma cor ou utilizar o próprio nome? A primeira a responder foi Patrícia: “eu quero o meu nome mesmo” e os demais responderam: “quero meu nome”. O grupo foi composto pelos seguintes estudantes, Carlos Eduardo, Camila, Luiz Eduardo, Salatiel, Paula Patrícia, Eduarda e Patrícia.

No dia seis de março de dois mil e doze aconteceu a primeira sessão do grupo focal com estudantes do curso de Matemática. Fiz-lhes a mesma pergunta: para indentificação na pesquisa o que escolheremos uma cor ou o nome de vocês? Edilan respondeu: “o nome mesmo!” Os demais optaram pelo próprio nome. Neiva, Leide, Joseleide, Maurício, Edilan, Juliane, Jadiane e Alex e Maurício. Assim, esses sujeitos constituíram-se também em autores no processo de construção dessa pesquisa.

3.3 TECENDO INSPIRAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nessa caminhada com os participantes da pesquisa, literalmente fui construindo os caminhos, conforme Marques (1998, p.114-115), “se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados [...]”, nesse processo de descrever meus passos, vou construindo argumentos sobre as escolhas dos caminhos, os quais se encontram em sintonia com minhas inquietações de pesquisa. Então, não fiz a escolha, mas fui escolhida, e como diz Saramago (1995, p. 303) “[...] as pessoas, é preciso esperar, dar tempo ao tempo, o tempo é que manda, o tempo é o parceiro que está a jogar do outro lado da mesa, e tem na

mão todas as cartas do baralho, a nós compete-nos inventar os encartes com a vida”. Acredito que muitas pessoas colaboraram para que eu inventasse os encartes culturais, sociais, pedagógicos e políticos da vida desta pesquisa. O estudo investigativo pautou-se em escolhas articuladas com o interesse de estudo. Aventurei-me por caminhos que implicaram assumir riscos e arriscar andanças por territórios desconhecidos.

Conforme a perspectiva em que a procura pela verdade tem a ver com a negociação de sentido, com a linguagem, o diálogo, a hermenêutica crítica e fenomenologia se apresentam como um frutífero campo de inspiração no caminho investigativo, estas se constituem como epistemologias fundamentais desta pesquisa.

As opções dos caminhos metodológicos se articulam com o objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, porque me interessei por ele. Minha implicação¹⁵ com tal objeto tem muito a ver com inquietações acerca das ideias iniciais que os estudantes apresentavam sobre a Didática, que, no decorrer e no final da disciplina, são alteradas, transformadas, reorganizadas, consolidadas, enfim. O que fazem mudar de ideia? Que atos de currículo são praticados pelos (as) professores (as) de Didática? As discussões e reflexões na disciplina Didática, apoiadas no diálogo dos referenciais teóricos possibilitam novas políticas de sentido da Didática?

A responsabilidade no ato de pesquisar toma novos contornos para mim quando vou percebendo que a pesquisa é a construção do conhecimento entre o pesquisador e o que é pesquisado, em uma relação extremante social, ética, política e acima de tudo humana, nisso se vê bem o quanto o ato de pesquisar vivido sob outra lógica possibilita uma sensibilização e alteração para tantas questões de caráter formativo, isto é, encontrei-me, em diversos momentos, em conflito.

Nesta pesquisa, conforme as ideias de Marques (1998, p. 114) “como em toda obra de arte, a segurança se traduz na incerteza dos caminhos”. Tenho dado o mesmo grau de importância ao iniciar o meu caminho e me vejo, agora diante da escrita do mesmo. Tal autor também diz “coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também” (MARQUES, 1998, p. 13). Parece tão simples esta afirmativa, porém minha experiência de autora que busca autorizar-se a escrever, sem perder o rigor e a clareza epistemológica das escolhas e decisões desses caminhos articulados com a pesquisa me coloca a todo instante em um movimento do conversar e escrever, com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, ao mesmo tempo presentes

¹⁵ MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Líber Livro, 2012. p. 43. Conceito tomado de empréstimo de Ardoino e Devereux. Tais autores falam da implicação como modo de criação de saberes.

e reais sobre meu itinerário. Torna-se um exercício de elaboração e re-elaboração do que é escrito, compreendido e interpretado, portanto tais caminhos foram percorridos sobre adversidades e enfrentamentos no coçar e comer, assim como conversar e escrever.

Desse modo, ousou dizer que trilhar um caminho noutra forma do conceber o pesquisar é sem sombra de dúvida arriscar-se em uma aventura inicialmente pensada e ao longo do processo pode encontrar o inusitado, o inesperado, tudo como é, porém, não como queríamos que fosse. Portanto, as escolhas desses caminhos não foram nem de longe tranquilas nem passivas de tensões e desafios, pelo contrário, foram encharcadas de conflitos, contradições, estudos, questionamentos e aprendizagens. Fiz deslocamentos, enfrentamentos, tive acesso à descoberta das possibilidades em realizar uma pesquisa a partir das inspirações da etnometodologia, da hermenêutica crítica e da fenomenologia, assim como da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial e do conjunto de dispositivos, a saber: método etnográfico e os procedimentos: observação participante, entrevistas, grupo focal e análise de documentos balizados a partir da questão: como atos de currículo na mediação praticados pelos (as) professores (as) e estudantes no contexto da disciplina Didática contribuem nas políticas de sentido da Didática?

No decorrer dos passos dados, fui percebendo as constelações de possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa a partir de tais escolhas, principalmente, a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial que oportunizou-me a autorizar-me enquanto autora do caminho, a fazer ciência de forma contrária à tradição positivista. Nesse itinerário, fui percebendo as compreensões do campo, como uma construção social e, sobretudo, na constituição das relações entre eu e os sujeitos da pesquisa estabeleceu-se uma convivência mediada de negociações e acordos na busca pela escuta mais acolhedora e sensível dos atores sociais. Então, a minha escolha pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial se pautou principalmente por sua preocupação com o “etno”, isto é, sua atenção voltada para as pessoas, o povo, com seus processos de construção do conhecimento, com as questões socioculturais que o constituem enquanto homem em sociedade, ou seja, tem como foco o saber humano. Daí, meu interesse em buscar compreender como os estudantes dos Cursos de Licenciatura da UEFS constroem políticas de sentido da Didática através da mediação dos atos de currículo produzidos no contexto de tal disciplina.

A escolha pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial possibilitou-me também dialogar com as fontes de modo a autorizar-me a alterações no decorrer do processo. Barbosa (1998, p. 24) diz “Etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Enraizada no sentido etimológico, o

de dar conta das raízes, das ligações que dão sentido tanto a um quanto a outro”. Nesse sentido, em tal contexto, encontro a inspiração para descrever um universo conhecido e ao mesmo tempo trilhar caminhos desconhecidos, porém, tive a possibilidade de vivenciá-los de forma singular, a me ver pelos olhos do outro e ao mesmo tempo buscar compreender o outro a partir do compartilhamento do seu olhar.

De acordo com Macedo (2006) um dos aspectos importantes para a compreensão de tal modalidade:

Ela nasce da inspiração e da tradição etnográfica, sua base investigativa incontornável, mas se diferencia quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento *indexado*, um conceito caro à teorização etnometodológica. (MACEDO, 2006, p. 9)

Com base nesses pressupostos, a concepção teórica dos fenômenos sociais em que o ator social não é um “idiota cultural”, ideia elaborada por Garfinkel (1976) ao destacar que o sociólogo erudito trata o ator social como “idiota cultural”, o qual produz a estabilidade da sociedade ao agir em conformidade com as ações preestabelecidas. Contrário a tal perspectiva, Garfinkel (1976) entende o ator social como um produtor de sentidos e significados e na convivência com e no mundo lança mão do “raciocínio sociológico”, ou seja, tais atores trazem à tona os métodos que utilizam para dar sentido as suas concepções e problemas da vida. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, “o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática” (COULON, 1995, p. 30). E, de acordo com Macedo (2010),

A etnometodologia quer teorizar sobre a processualidade da construção social e cultural da realidade pelos atores sociais. Inspira-se na fenomenologia social de Alfred Schutz, na sociologia de Max Weber e no interacionismo simbólico de George Med, bem como na filosofia fenomenológica de Merleau Ponty e da linguagem de Wittgenstein. (MACEDO, 2010, p. 214).

Desse modo, o aprofundamento sobre etnométodos é iniciado por Harold Garfinkel, que em 1967, o qual em seus estudos, traz uma importante contribuição para a análise das relações que se manifestam nos espaços sociais, tomando a etnometodologia não como um método de investigação, mas como um raciocínio sociológico prático. Conforme Coulon (1995, p. 7), a “singular importância da etnometodologia como teoria se deu de fato na ruptura radical com o modo do pensamento da sociologia tradicional”, assim, para tal autor, a etnometodologia “mais que uma teoria construída, ela é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura

intelectual” (COULON, 1995, p.7). Então, como teoria social que prima em compreender como a ordem social se realiza mediante as ações cotidianas dos sujeitos, como estes constroem seus etnométodos para compreender o mundo, analisa os procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a cabo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Pode-se dizer que a etnometodologia é a “ciência” dos etnométodos.

Os etnométodos são portanto, as manifestações dos atores sociais, de suas singularidades, a forma de ser, fazer, dizer e de buscar soluções em diferentes situações, isto é a “forma como os membros se movimentam para produzir, interagir, reconhecer o seu mundo e torná-lo familiar, se dá pela análise dos etnométodos”. (COULON, 1995, p. 91-92). Seguindo tal raciocínio, todos os sujeitos sociais lançam mão de tais etnométodos para realizar a resolução de situações quer sejam triviais ou eruditas.

No caminhar da pesquisa, fui lidando com os etnométodos dos participantes da pesquisa. Na convivência, tais etnométodos estavam presentes em meio às práticas pedagógicas, na produção dos atos de currículo, a manifestar-se em diversos momentos, desde o início ao término da aula, assim como na forma de abordar os conteúdos da disciplina, na reação e compreensão dos estudantes do vivido, na opção dos enfoques políticos, epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, éticos e estéticos.

De acordo com Coulon (1995, p. 17), a etnometodologia inclui em seus objetivos “a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentidos e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. A etnometodologia encontra-se, assim, sustentada nas construções dos diversos métodos dos atores sociais, para realizar seus atos. Isto, para mim, tornou-se um esforço significativo em compreender e analisar o aparecimento e ocultamento dos modos inventivos e singulares dos sujeitos, ao produzirem atos de currículo no âmbito da disciplina Didática e a relação com políticas de sentido. Tudo isso vem reafirmar o quanto professores, estudantes, funcionários, pais e outros atores sociais são produtores de atos e influenciadores na construção de conhecimentos e redes, nas políticas de sentido e os diferentes modos de pensar, agir e ser no mundo, autor-cidadão¹⁶, articulado ao sentido ético do ser consciente e responsável pelas escolhas, decisões, e pelos seus próprios atos.

¹⁶ De acordo com Barbosa (1998, p. 8) autor-cidadão “é uma construção histórica, geográfica, social, psicanalítica, ecológica que, enquanto tal, exige “politização” não de uma dimensão do sujeito, tal como a economia ou política partidária, mas da vida em suas várias perspectivas englobando sua forma de ser e expressar”.

Macedo (2010, p. 157) lembra que, “para Sartre, a existência é indefinível, não há como deduzir a existência, ela se deixa encontrar. Em Heidegger, não podemos falar de existência senão para o homem. Tanto para Heidegger quanto para Dilthey, só o homem existe.” Então, compreende-se o existir como condição humana ontológica, ou seja, “é necessário existir para descobrir a existência” (MACEDO, 2010, p. 158). Assim, me convenci a cada instante da pesquisa, enquanto processo de formação, da necessidade de voltar para o sentido das coisas em si, ou melhor, voltar para mim. Tornou-se decisivo para pensar metaforicamente na travessia do retorno, da abertura, do risco, da minha existência, ao interrogar sobre o sentido da vida, acontecimentos culturais e sociopolíticos da educação e das práticas pedagógicas da Didática. Nessa busca, as reflexões aprofundam-se e a consciência pareceu alargar-se, ao mesmo tempo, fui adquirindo novos significados e estabelecendo novas conexões com o conhecimento, entre eu os sujeitos e o campo.

Esse movimento dinâmico de pesquisa/formação possibilitou refletir sobre nossa ação no mundo e com o mundo, bem como nos permitir não só uma transformação do nosso entorno, dos outros sujeitos, mas uma transformação, sobretudo, de nós mesmos, ou seja, nos transformamos com o outro, e conforme Macedo (2010, p. 160) “isso pode nos autorizar a dizer que somos uma relação, uma alteridade relacional e como tal nos formamos, que somos entre - dois, o homem-com-o-homem evidenciado pela experiência dialogada[...]” tal movimento fluído, às vezes crítico, incerto, provocador e inusitado nos autoriza a caminhar por outras trilhas e a compreender que nós nos fazemos sujeitos em relação com o mundo, portanto não é uma relação linear, contínua nem tão pouco fixa e estável, se constitui em um turbilhão de possibilidades e criações, bem como diversos caminhos que podem ser trilhados.

A escolha pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial constituiu-se em uma possibilidade de lançar mão de várias abordagens, as quais me ajudaram a compreender os atos de currículo como mediação no processo de ensino e aprendizagem, considerando a relação intensa entre redes de políticas de sentido, entre professoras e estudantes, no âmbito da referida disciplina, assim como os processos pedagógicos vivenciados por professoras e estudantes, os conhecimentos eleitos como formativos e a contribuição destes nas políticas de sentido da Didática, construídas também na convivência humana das relações socioculturais.

Pensar políticas de sentido como indissociáveis ao cotidiano social, assim como nossa história e a nossa cultura, torna-se fundamental para refletir sobre a complexidade do conhecimento, da formação, dos atos de currículo como mediadores da construção de tais políticas de sentido no âmbito dos Cursos de Licenciatura da UEFS, enquanto redes de significados, implicando no tecido das relações estabelecidas no espaço da sala de aula, nos

corredores, nas cantinas, biblioteca, enfim, em tantos outros espaços que constituem a instituição.

Pude perceber no espaço da sala de aula que o cotidiano das professoras e estudantes refletia uma experiência de convivência com a diferença anunciada desde os conteúdos ministrados, da postura metodológica das mesmas, as quais expressam políticas de sentido, entre tantos outros aspectos. A sala de aula torna-se muito mais que um espaço de estudo, discussão, como lembra Brandão (1985, p. 121) “a sala de aula organiza sua vida a partir de uma complexa trama de relações de alianças e conflitos, de imposições, de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão, de acordos”. torna-se um processo experiencial situado, em que os sujeitos vivenciam uma trama de interrelações, como diz Larrosa (2004, p. 161), “a experiência é a passagem da existência, a *passage*, de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”, isto é, a alteridade constitui-se em uma força indispensável e instituinte de saberes e de práticas socioculturais que às vezes pode aparecer difuso, mas a diferença se faz sempre presente.

Confesso que me deparei com entraves e contradições, mas também com possibilidades significativas e criativas, na busca para a realização da pesquisa; quem sabe para aqueles que já passaram por esse momento, talvez, se reportem ao parto, a um gesto supremo de dar à luz a escuridão: parir a si mesmo. É assim que me vejo agora: ora descubro que já achei a saída, ora constato que foi alarme falso. Não foi desta vez. Volto às contrações. É nesse movimento que tenho a vivência concreta da relação empiria-teoria em toda a sua complexidade. A luz que, possivelmente, clareou minhas buscas também ofuscou outras, mas inspirada pelo pensamento de Morin (2001, MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007), acerca da complexidade, que nos diz da importância de distinguir os diferentes aspectos do nosso pensamento, ou seja, o que o pensamento complexo significa. Tal autor fala de não isolar ou separar, mas da solidariedade que possibilita o não isolamento dos objetos. Aqui se encontra o cerne do pensamento complexo, é necessário distinguir, associar, relacionar sem com isso homogeneizar.

Desse modo, a relação entre as coisas, as pessoas se dão através de associação e distinção, daí o seu caráter heterogêneo e assim, o respeito à diversidade. A pluralidade de referências, reflexões e abordagens para tratar de alguns aspectos vivenciados na pesquisa em torno da questão dos atos de currículo como mediadores do processo de construção das políticas de sentido da Didática, no contexto da formação docente, tornou-se necessário.

Assim teço, a partir de conflitos vivenciados no período das observações e reflexões a análise das situações, das práticas e dos fenômenos educativos.

Nas observações das aulas deparei-me com a complexidade dos atos, falas, fatos e posturas dos sujeitos em tempos e espaços situados, uma vez que, tais sujeitos assumiam papéis (estudantes e professores) entrelaçados ao contexto da trama que reina na sala de aula: uns lendo, outros escrevendo e poucos prestando atenção e, muitas vezes, me questionei sobre quem somos e o que fazemos nas nossas práticas pedagógicas. Diante disso tudo, procurei entender um pouco dessa rotina e confesso, em alguns momentos, nada disso foi muito claro, fiquei sentindo-me no olho do furacão. Agora, ficou nítido para mim o quanto deram de si o melhor, manifestando sua alegria, melancolia, satisfação, desconfiança, confiança, desespero, esperança, enfim seus saberes e fazeres permitiram-me contar e recontar coletivamente as polifonias das vozes nesse convívio (notas de campo), nas observações, entrevistas e nas sessões do grupo focal.

Nesse processo de interação e de inquietação, tive a possibilidade de me encontrar aqui recontando, reconstruindo e refletindo nossa convivência, a qual deixou marcas profundas na minha vida, em nossas vidas, digo, dos estudantes, professoras, funcionários, que fazem parte de um mundo dentro de outros tantos mundos para além do visível, para além de nós. (notas de campo).

Fui me empenhando em construir dizeres capazes de revelar os sentidos e significados desse processo de pesquisa em direção à dialogia constante entre a interlocução com as diferentes referências, com as vozes, saberes e práticas dos estudantes e professoras participantes deste estudo, demarcando a composição do tecido, tanto teórico quanto prático, que empreguei para embasar esta pesquisa. Minhas visitas de campo foram marcadas por dúvidas, incertezas e várias situações geraram em mim recordações de tantas experiências vividas na prática pedagógica no campo da Didática, como o espaço da sala de aula, as discussões em torno do conteúdo, a compreensão de expectativas em relação à disciplina, as conversas paralelas, na explanação da professora, reivindicações, acordos, comentários, o silêncio, queixas, lamentações, conflitos e negociações povoaram minhas memórias da complexa trama de relações sociais, políticas e pedagógicas que se encontram presentes no contexto da sala de aula.

Em meio aos livros, artigos, teóricos, registros, notas, surgem em múltiplas vozes; reflexões e agonias que se misturam ao meu processo de escuta, de escrita e observação. Empenho-me para apresentar os dizeres e fazeres dos sujeitos em sua inteireza a começar pelo

primeiro dia de aula da disciplina do Curso de Matemática. No PAT do módulo IV, na sala 49, às treze horas e trinta minutos, no dia vinte e nove de novembro de dois mil e onze encontrava-se eu, a professora Flor do Maracujá e os estudantes. Naquele dia, apesar de ser primavera, a sensação térmica era de verão, estava muito quente, causando certo desconforto e um calor insuportável ao longo da tarde. Na sala possuía apenas dois ventiladores na tentativa de aliviar o intenso calor e próximo à sala um bebedouro, era um entra-e-sai daqueles!

Flor do Maracujá, ao entrar na sala, cumprimenta a todos e logo após faz as apresentações. Em seguida, ela se dirige até à mesa posta à frente das cadeiras dos estudantes abre a bolsa e retira seu net e o liga. Depois se volta para a turma e pergunta: qual a experiência de vocês com a Didática? Já ensinaram?

Alguns estudantes entreolharam-se e após alguns minutos de silêncio, rompe uma voz respondendo “estou ensinando, tenho três meses no colégio Polivalente”. A professora Flor do Maracujá aproxima-se do estudante e diz “o interessante é a gente saber que a Didática vai dar pra nós, para formação de vocês o preparo para o ensino”. Ao ouvir a narrativa, paro e me interrogo: será a Didática responsável pelo “preparo” do ensino? Como se dá tal preparação? Qual ensino? Como os estudantes compreendem o ensino? Como articular o ensino à formação do professor da educação básica? Que políticas de sentido da Didática estão contidas em seu dizer? Como se dá a responsabilidade ética no processo de ensino-aprendizagem? A propósito, convém lembrar o que diz Macedo (2011, p. 48) “atos de currículo é um conceito-chave, um gesto ético, um potente analisador da práxis curricular-formativa”, assim, instituem-se como um forte dispositivo para analisar tal práxis e ao mesmo tempo, todo ato é ético, responsável e responsável, assinado por um sujeito, o qual manifesta através de suas intenções, valores, atitudes, pontos de vista, saberes, sínteses entre o instituído e o instituinte.

Pode-se perceber nesta narrativa, concepções de Didática e a ação de ensinar e aprender sinalizando para a compreensão das relações existentes entre o sujeito social situado e o conhecimento tratado em tal disciplina. Ainda se vê a Didática sob influência positivista, presa às questões técnicas, instrumental e estanque, separando o inseparável, apesar de distintas, como o ensino e pesquisa, teoria e prática, sujeito e objeto, etc.

As tramas complexas de tais questões têm raízes profundas com as visões de mundo, homem, sociedade, educação, ensino e aprendizagem atrelada à história da educação, uma vez que tal disciplina tem como pauta refletir sobre os processos de aprender e ensinar inseridos no contexto da formação e da construção do conhecimento. Entendendo o aprender não como

uma atitude contemplativa, absorvente, como sujeitos vazios a quem o mundo enche de conteúdos, pelo contrário, compreendendo o ensinar e aprender como processos em que o sujeito é ator-autor da própria formação, uma vez que se coloca na postura de estar, sobretudo ativo, envolvido, implicado na interpretação, produção e construção do conhecimento na intensa interação com o mundo, com a vida, no enfrentamento com as questões filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, éticas e políticas.

Seguindo esta perspectiva, a Didática não se encerra em uma única abordagem, ao mesmo tempo não privilegia apenas um modo de conhecimento, pelo contrário, compreende-se a mesma como um campo interdisciplinar por natureza, pois tem-se maiores condições de saber quais as políticas de sentido que a constituem, além de abrir-se para novas possibilidades e múltiplas leituras. Até porque as nossas redes de conhecimentos e de políticas de sentido são inúmeras e diferentes, a todo instante, cada um de nós estamos a realizar negociações, renúncias, lutas e a tomar decisões, assim trata-se de entender a Didática em sua complexidade, no sentido de compreender o conhecimento amplamente nas múltiplas direções, mas sob o viés dos diversos e diferentes campos do saber.

Por isso, torna-se necessário olhar a Didática sob as lentes multirreferenciais as quais expressam o diálogo intercítico das inter-relações, as possibilidades colaborativas, a atitude relacional e relativista, pois como argumenta Macedo (2012, p. 15), “a multirreferencialidade é uma epistemologia mundana, do inacabamento, da impureza”, a qual está aberta às tensões com a empiria de tal modo que o pensamento complexo e multirreferencial se torna mobilizador contemporâneo potente ao se pensar outras visões e outras práticas. Assim diz Macedo (1998),

[...] É importante alertar que a especificidade da inspiração complexa e multirreferencial não estão na prática da complementaridade, da aditividade, tão pouco da obsessiva necessidade do domínio absoluto, mas da afirmação da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência da necessidade do rigor fecundante e da consciência, da nossa ignorância enquanto inquietação. (MACEDO, 1998, p. 62).

Tal pensamento complexo e multirreferencial propõe leituras plurais das situações, dos objetos, das práticas, dos processos formativos, apontando para a problematização acerca da constituição do conhecimento e implicação com as subjetividades e a diversidade da vida, com tudo que lhe é próprio. Seguindo esta perspectiva e ao entrelaçá-la aos estudos sobre atos de currículo como mediação no processo de construção das políticas de sentido da Didática, evidencia-se que tais atos não se encontram isolados e muito menos fora do sujeito. São

realizados em situações concretas por sujeitos concretos, daí interessa-me compreender como se dá a mediação dos atos de currículo na disciplina Didática, como tais atos das professoras interagem com os atos dos estudantes? Como os estudantes interagem entre si com seus próprios atos? Como estes atos influenciam nas políticas de sentido da Didática?

Nesse processo de interação e mediação, os atos de currículo das professoras e estudantes estão carregados de muitos significados e múltiplos sentidos e nessa inter-relação, novos atos são instituídos. Entendo a mediação como um elemento potente na efetivação de novos atos de políticas de sentido diversas da Didática. Macedo (2012, p. 109) diz “a ideia de mediação como uma atividade intencionada, em que as ações individuais, interativamente, alteram os diferentes pólos da relação, temos que nos questionar sobre o lugar político em que estamos e sobre a qualidade dessas mediações”. Desse modo, a mediação é articulada com o pensamento complexo e multirreferencial, ao considerar o processo de nossa existência, os quais são mediados.

É neste sentido que mediação e complexidade não se separam, não se pensam à parte, não se colocam à distância um do outro, como há entre os atos de currículo e as políticas de interrelações, as quais proporcionam novos diálogos com diversas referências e teorias. A discussão sobre a relação entre a mediação e a complexidade poderia se alargar para muitos outros planos de reflexão, todavia, centro-me em abordar a questão dos atos de currículo como mediação, como dialogia, uma vez que, “a mediação é um processo dinâmico no qual se utilizam ferramentas ou artefatos culturais essenciais, para moldar a atividade e implica um processo de intervenção intencional de, pelo menos, um elemento em uma relação” (BOLZAN, 2002, p. 34). Logo, a mediação pode ser entendida como processo vivo, o qual se encontra no pensamento complexo e multirreferencial que me faz lembrar a ideia de Morin, Ciurana e Motta (2007, p. 52) “a complexidade diz respeito não apenas à ciência, mas também à sociedade, à ética e à política”.

Os autores nos apresentam um problema epistemológico acerca do conhecer humano, articulado aos limites do conhecimento, ou seja, “é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, conceber nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmo que a rodeia, da matéria física e do espírito dos quais nos constituímos [...]”(MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, 56). Portanto, o desafio de tal teoria encontra-se no encorajar-nos a prosseguir na aventura do conhecimento, isto é, o diálogo com o universo, até porque esta relação é sempre simultânea e antagônica.

Faz-se necessário esclarecer que situo a perspectiva multirreferencial com base nas ideias de Ardoino, o qual a criou em colaboração com outros pesquisadores da Universidade

de Paris VIII, a saber, Guy Berger e René Barbier. O conceito foi delineado por Ardoino, em 1967, destacando o aparecimento desta ideia no âmbito das Ciências Humanas e, especialmente, da Educação relacionada ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. Para Ardoino (1998, p. 24), a multirreferencialidade “propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tantas visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos [...]”. Portanto, esta abordagem proporciona uma abertura para as pluralidades de olhares dirigidos tanto às realidades quanto às pluralidades de linguagens para tratar das realidades, evidenciando compromisso com a socialização do conhecimento.

Conforme nos diz Fróes Burnham (1998, p. 30), a multirreferencialidade “não abriga o propósito de integração, nem a assunção de intercomplementaridade, entre diferentes campos do conhecimento; procura, sim, afirmar a impossibilidade de existir uma só mirada para a compreensão de qualquer objeto de pesquisa”. Traz como marca a abertura de construção de referenciais de análise, no sentido de compreender objetos de pesquisas de muitas naturezas.

A multirreferencialidade não se confunde com a justaposição de olhares disciplinares, pelo contrário “supõe a capacidade de falar em várias “línguas” (inteligibilidades), sem as confundir” (MACEDO, 1998, p. 60), implicando uma leitura plural dos objetos.

Convém destacar aqui, o plural, conforme Fróes Burnham (1993, p. 6) “é constituído por heterogeneidades que conformam a complexidade da realidade, (re) une, de maneira dialética, o universal e o particular, o concreto e o abstrato, a identidade e a alteração”. Compreende-se o plural em tal epistemologia com significados mais profundos e largos, o qual inclui diferentes óticas e facetas dos fenômenos sociais, como fenômenos circunscritos ao campo da educação, conectados com a vida dos sujeitos, portanto, traduzindo em heterogêneo, interativo, cultural e existencial.

Macedo (2004), ao abordar sobre a multirreferencialidade, diz que:

[...] Abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das *práxis*, às insuficiências e emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anuladas na deificação da norma científica lapidante. (MACEDO, 2004, p. 94).

O autor alerta sobre as possibilidades de fazer pesquisa não ignorando a vida, mas imbuído dela, isto é, das emergências humanas, flexível e relacional, base imprescindível à multirreferencialidade.

Os atos de currículo como mediadores na construção das políticas de sentido da Didática, a partir dos argumentos da multirreferencialidade acerca das pluralidades de olhares dos sujeitos produtores de atos, uma vez que estes estão carregados de resíduos de tantos outros atos éticos, políticos e formativos manifestando-se seu caráter heterogêneo, assim como pela pluralidade. De acordo com Fróes Burnham

Ardoino (1989, 1992) argúi que esta é uma perspectiva de apreensão da realidade, através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referências diferentes, aceitos como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota [...] (FRÓES BURNHAM, 1993, p. 7).

Pode-se dizer que a análise multirreferencial dos estudos e pesquisas no campo da educação, mais especificamente, acerca dos processos educativos implica na possibilidade de leituras plurais de objetos, sob muitos ângulos, reflexões sob diversos pontos de vista, assim como sistemas de referências distintos, sem com isso tratá-los de forma redutíveis uns aos outros. Como pontua Ardoino (2012, p. 87), “muito mais que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica”. Entendo como um processo que se constrói nas interrelações, se encontra a contradição, conflito, o inusitado, o imprevisto, tensões, ambivalências.

A multirreferencialidade pressupõe possibilidades de articulações de visões, posturas, teorias com a intencionalidade de compreender realidades complexas com olhares e linguagens diversas, daí seu caráter interpretativo, portanto a hermenêutica faz parte da compreensão das práticas, situações, fenômenos educativos articulados à multirreferencialidade.

A hermenêutica crítica, assim como, fenomenologia social tornam-se fundamentais na Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, por traduzirem o rompimento do vício entre sujeito-objeto-sujeito. Tais epistemologias ampliam esta relação, apresentando desde o modo de conceber o conhecimento até as diversas possibilidades de conhecimento, da sua compreensão e interpretação. Em oposição ao modo meramente científico da explicação e, ao buscar compreender a afirmativa de Kincheloe e Berry (2007) acerca das epistemologias nas pesquisas qualitativas, inspirou-me a investir na aventura pensada, a qual tornou-se para mim experiência de aprendizado e formação/pesquisa, construídas afetivamente com rigor. Assim dizem

Se a epistemologia envolve a exploração de como os pesquisadores vêm a conhecer os fenômenos que estudam, como esse conhecimento é estruturado

e as bases em que tais afirmações de conhecimentos são postulados, então as visões epistemológicas são centrais ao rigor da bricolagem [...]. (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 27).

As visões epistemológicas, tornam-se centrais ao rigor das pesquisas qualitativas e em consonância com tal afirmativa a minha opção pela perspectiva epistemológica da fenomenologia e da Hermenêutica decorre de diálogos e leituras neste caminhar em termos políticos, técnicos, filosóficos, articulados ao modo tratado por tais epistemologias, por ver a investigação do fenômeno social aberta ao acontecimento implicado, referindo tanto ao meu processo quanto aos sujeitos da pesquisa em uma dinâmica de interações e inter-relações afetivas e operantes no e com o mundo.

Os motivos para escolher tais epistemologias referem-se aos seguintes aspectos: a compreensão no campo da existência humana, ao compreender o conhecimento como uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais e por invocar o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade, e por a hermenêutica encontrar na linguagem uma dimensão fundamental ao processo de compreender e interpretar.

O meu olhar acerca do objeto foi ampliando-se no sentido de perceber a produção dos atos de currículo, considerando os sentidos das práticas culturais a partir dos olhares dos sujeitos, suas experiências e implicações na realização de atos, requerendo uma atitude e postura responsável e responsiva, tanto das professoras quanto dos estudantes sujeitos da pesquisa implicada à minha postura.

Durante todo processo pude observar a produção dos atos de currículo realizados por professoras e estudantes no âmbito da disciplina Didática em um tempo-espço, com objetivos distintos e uma produção sociocultural ampla e multifacetada, em que as relações foram se estabelecendo por necessidades. Observei tais atos presentes no desenvolvimento da disciplina, a qual se encontra imersa nas tramas da relação com o saber, solicitando não apenas a produção e socialização do conhecimento científico, espaço de possibilidades da diversidade de saberes não só didático-curricular, mas éticos, culturais, filosóficos, políticos, estéticos entre outros, construídos no intenso jogo de relações intrasubjetivas e intersubjetivas na interação de tais saberes no âmbito da disciplina.

A compreensão de tais atos como mediação perpassa pela construção de modos coletivos de pensar Didáticas capazes de instituir práticas pedagógicas em consonância com as relações intersubjetivas dos sujeitos no processo formativo, considerando as suas singularidades, bem como a atitude de responsabilidade ética, política e sociocultural. Durante

minhas observações em sala e no desenvolvimento de tal disciplina, evidenciou-se que tanto professoras quanto estudantes encontram-se juntos e realizam uma relação pedagógica pautada na qualificação pessoal, profissional e institucional, encharcadas de diversos atos de currículo e de políticas de sentido, manifestadas através das diversas linguagens. Foi necessário pontuar que aprendemos com a cultura, relações, atos de currículo, os quais requerem atenção constante aos etnométodos, ou seja, o modo como os estudantes, professoras e instituição dão forma às suas ações e percebem a realidade, como nos diz Coulon (1995, p. 31) “a realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente”, os atores sociais estão a todo instante a criar tais realidades a partir das relações sócio-políticas estabelecidas na vida cotidiana.

Sei que o que me proponho como pesquisadora aprendente não é trivial. Ao contrário, requer a continuidade das buscas no dizer de Maturana (1999) a profunda relação com tal compromisso quando enfatiza que o que fazemos, realizamos e o que pensamos também tem implicações no que nos tornamos, “porque tem conseqüências na nossa corporalidade, e o que acontece na nossa corporalidade tem conseqüências no que fazemos. Nesse sentido estrito, nada do que fazemos é jamais trivial, isso porque somos um tempo presente em mudança” (MATURANA, 1999, p. 91). O processo de mudança, descoberta impulsiona para poder ser o que o presente exige, por isso inspiro-me no método do tipo etnográfico por entendê-lo inserido nos processos de pesquisa de cunho sociocultural, além de possibilitar o exercício diário de tentar desenvolver o olhar, o ver, o ouvir, o escutar, o falar, o dizer, o ler e escrever, enfim uma atitude de descrição das práticas socioculturais dos sujeitos traduzidos nas narrativas dos mesmos.

A prática da descrição, interpretação e tradução dos atos de currículo de professoras e estudantes possibilitou-me entender a necessidade da sensibilidade e os valores éticos e políticos presentes na dinâmica cultural e formativa. Ao passo que ia compreendendo a importância de tais dinâmicas destes atores sociais, desde o horário de chegada na sala de aula, o seu sentar, uns com os corpos largados, outros com o corpo erguido e alguns sonolentos de cabeça baixa, tudo isso encharcados de sentidos e significados. Como diz Macedo

É na vida cotidiana que se desenvolvem a sensibilidade, a percepção hermenêutica do trajeto histórico comum, a compreensão dos processos identitários culturais, a enculturação do funcionamento mental, sem os quais somos apenas componentes. (MACEDO, 2004, p. 63).

Estar sendo é a condição, entre nós, para ser e desenvolver a porção da vida a qual se encontra pulsando intensamente em nosso cotidiano e a minha experiência não foi diferente, vivi os conflitos e aprendizagens nesse emaranhado de processos culturais.

Na condição de pesquisadora/aprendiz, pude durante a itinerância, autorizar-me a ser autora do processo vivenciado a partir das incertezas e desafios trilhados no caminho do estudo investigativo. Santos (1999, p. 198) diz “a ideia de que nossa trajetória de vida, nossos valores e nossas crenças são a prova mais íntima do nosso conhecimento”. Vejo então o conhecimento conectado com nossa história, e reconheço como relativo, parcial, provisório e incompleto.

Ao compreender a linguagem como lugar, tempo, espaço e a manifestação das infinitas formas discursivas de expressão e ação da cotidianidade, encontro nas falas das professoras Flor do Lírio e do Maracujá e dos estudantes a sustentação de tal ideia, uma vez que vejo refletida em suas falas e em atos de currículo a forma como criam as imagens da prática em sala de aula e da Didática, bem como as conexões entre os pontos de vista sobre escola, ensino, conhecimento, planejamento e Didática, como evidenciam às vezes aceitação ou rejeição dos discursos vinculados nos referenciais estudados.

As observações das aulas constituíram-se para mim um caldeirão de porções instigadoras das abordagens Didáticas desenvolvidas pelas professoras Flor do Lírio e Flor do Maracujá e dos estudantes já citados, bem como os discursos destes estudantes quanto à Didática e à formação de professor. Muitas vezes, apresentavam-se comprometidos ou distantes dos sentidos de tal disciplina e da formação, outras vezes pairava uma confusão entre a Didática geral e as Didáticas específicas. Em determinados momentos, reivindicavam fundamentos de uma Didática específica.

Cabe destacar que a importância das observações *in loco* para mim não se tornou apenas um movimento entre o empírico e o teórico, foi muito além, às vezes, apresentava-se como um espelho de mim, em outro, um entrecruzamento de discursos e olhares, um refletir sobre si, em cujas situações, os fatos, as coisas se ligam retratadas nas relações mantidas entre a pesquisadora, o objeto e os sujeitos da pesquisa.

Reconheço o quanto aprendi neste universo recheado de sentidos e significados acerca do campo, do objeto e dos participantes, o voltar às coisas me ajudou a (re) conduzir, (re)construir e re-avaliar os caminhos. Compreendi que “a valorização do cotidiano possui certa sabedoria que se consubstancia na crença de que, para que uma mudança seja profunda, é necessário partir para a intimidade das coisas; para entrar na intimidade das coisas, é preciso

partir delas, conviver com elas” (MACEDO, 2004, p. 63). Tive a possibilidade de experienciar tal convivência na qual fui me tornando íntima dos sujeitos.

Aos poucos, no convívio com estudantes e professoras durante as observações das aulas, aprendi a ver os fatos, as situações, os eventos, os acontecimentos em suas múltiplas formas, me dei conta de que é necessário estarmos sempre imersos em seus cotidianos e nos processos sociais.

Ao iniciar as observações das aulas de tal disciplina, as professoras Flor do Lírio e do Maracujá, apesar de inicialmente demonstrarem-se acolhedoras e abertas à minha observação participante, nas aulas durante o semestre no momento em que me encontrei nas aulas, percebi preocupação de ambas quanto a minha presença, através dos olhares, falas, gestos voltados muitas vezes para a mim que indicavam as infindáveis linguagens invisíveis em relação com o visível. Só ao longo do semestre, fui me tornando próxima das professoras.

Quanto à aproximação com os estudantes nos cursos de Matemática e Geografia ocorreu em tom de curiosidade. Procurei sentar-me entre eles com intuito de escutar as diversidades de linguagens expressas durante a aula, ou seja, suas considerações, conversas, posicionamentos, reações frente ao apresentado e proposto na disciplina como pauta de discussão. As observações oportunizaram-me vê-los instituindo sínteses acerca dos atos de currículo.

Junto aos sujeitos da pesquisa pude perceber a capacidade inventiva para resolver os conflitos do dia-a-dia da prática pedagógica, através dos atos de currículo, os quais às vezes apresentavam-se de forma impositiva por regulamentos rígidos e orientados pelo poder verticalizado (instituição), então, pude experienciar o movimento de estranhar o familiar como uma tarefa extremamente difícil, contudo necessária para entender a relação problemática da familiaridade e do estranhamento.

Como um dos dispositivos da pesquisa a observação participante possibilitou-me compreender aspectos particulares da sala de aula, a saber, o discurso ali produzido, os conteúdos abordados, as interpretações sobre os fundamentos da Didática no contexto da formação, a relação entre conhecimento e subjetividades dos sujeitos, enfim os atos de currículo produzidos na disciplina, como metamorfose do processo formativo dos sujeitos, como nos diz Macedo (2011, p. 109) “transforma em atores/autores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação”. Então os atos dos sujeitos transformam-se em uma força cuja mediação constitui-se em aberturas para a criação e alteração de realidades e experiências vividas e situadas no processo de construção de suas políticas de sentido em torno não só da Didática, mas do conhecimento do mundo, do ensino e aprendizagem, do currículo, da formação, enfim, da vida. Por isso, as políticas de sentido estão vinculadas e

implicadas no sujeito em formação, uma vez que são construídas em face dos seus interesses, intenções e interpretações.

Os sujeitos não só na disciplina, mas em tantos outros espaços encontram-se afetados pelos acontecimentos e situações diferenciadas, as quais abrigam as múltiplas linguagens, em gesto, palavras, textos, comportamento, falas, posturas, etc. A todo instante em suas práticas sociais interpretam os fatos, textos, atitudes, dessa maneira, estão implicados com a hermenêutica, a qual permite um conjunto de agregação de valores dos seres humanos, daí a hermenêutica estar associada ao problema da compreensão e/ou interpretação dos significados de textos, sinais, símbolos, práticas sociais, ações históricas e formas de arte.

A hermenêutica constitui-se como paradigma da interpretação, da compreensão, a qual se opõe à explicação, à precisão, à exatidão.

Conforme Macedo (2004, p. 74), para Dilthey “as forças da cultura, no curso da história, devem ser apreendidas através da experiência íntima de um sujeito, cada produção espiritual é somente o reflexo de uma cosmovisão, e toda filosofia é uma filosofia da vida”. A valorização da experiência particular de cada sujeito, constitui-se um exercício interpretativo e compreensivo para entender a vida, considerando todas as situações experimentadas como um movimento dinâmico, ao qual lança mão ao interpretar e compreender. Seguindo tal raciocínio, os atos de currículo tanto de estudantes, professoras e da instituição UEFS, encontram-se imersos nessa relação intensa entre o interpretado e o compreendido, entre o instituído e o instituinte. Isto significa reafirmar a filosofia da vida na qual cada sujeito, a partir de suas experiências situadas, atribuem sentidos diversos.

A hermenêutica pensada em sentido filosófico está vinculada às práticas sociais dos sujeitos, os quais em suas interrelações com o mundo, constroem sentidos em razão de hábitos e valores intersubjetivamente encharcados de significação. Portanto, a compreensão da hermenêutica filosófica inicia-se com a fenomenologia de Heidegger, o qual tratou a compreensão como fenômeno constitutivo da existência humana, aprofundado com a filosofia hermenêutica de Gadamer, a hermenêutica passa à condição de reflexão fundamental na filosofia.

É importante enfatizar que a contribuição de Heidegger para a hermenêutica refere-se à compreensão, ou seja, esta deixa de significar um modo de conhecer e passa a integrar o ser do homem no mundo, compete à hermenêutica proporcionar que o ser do ente se manifeste como fenômeno, o que se dá pela ontologia.

Como sustentação de tudo que diz respeito a todos os seres humanos na relação com o mundo, a hermenêutica filosófica considera suas experiências, situações apoiadas na

linguagem, como destaca o pensamento de Heidegger, “uma hermenêutica” em diversos sentidos, ao explorar a compreensão e interpretação do *Dasein* (ser-aí), de forma intensa e constante, no sentido de compreender seus modos e formas de ser no e com o mundo.

Há uma relação intrínseca entre hermenêutica e fenomenologia no que se refere à existência do Ser e à compreensão deste na sua relação com o conhecimento.

A compreensão está na própria estrutura do ser humano e aparece como modo peculiar de todo Ser. Inspirando-me no pensamento de Heidegger (2005), entendo a compreensão como possibilidade do ser, espalhado no mundo que tem a possibilidade de Ser no mundo. Para Heidegger (2005), não existe sujeito sem mundo, assim como não há homem sem *Dasein*. O compreender significa permitir, através da interpretação, da possibilidade de ver as relações para além do visível, que podem estar em um texto, em um discurso, em um gesto, uma atitude, entre tantas outras possibilidades. Galeffi (2009, p. 15), “compreendendo-se por fenomenologia o esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e conseqüentemente da vida de relação presente”, nossas vidas de sujeitos que vivem, se recriam a todo instante nas relações com o entorno e o mundo. Assim, “a fenomenologia invoca o caráter de provisoriade, mutabilidade e relatividade da verdade, isto é, não existe absolutismo de qualquer perspectiva” (MACEDO, 2006, p. 38). Assim, evita a fragmentação e busca a valorização do ser humano e dos sentimentos dos sujeitos.

O conhecimento sob a perspectiva da fenomenologia articulado ao modo do ser, manifesta-se no e com o mundo apresentando tudo que lhe é próprio na sua existência, isto é, o mostrar-se conectado com tudo que é próprio ao ser, nas relações socioculturais.

Para a fenomenologia a realidade é “o compreendido, o interpretado e o comunicado”, como nos diz Macedo (2004, p. 47), várias realidades são interpretadas e comunicadas, portanto, “a realidade para a fenomenologia é perspectival”.

Refletir acerca das redes de políticas de sentido da Didática e sua relação com os atos de currículo implica assumir tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia como perspectivas de interpretação e compreensão entendendo-as entrelaçadas ao modo dinâmico das tramas culturais dos sentidos e significados construídas nas relações humanas, especificamente nas relações dos sujeitos da pesquisa em tal disciplina. Deste modo, é importante destacar que a fenomenologia não nasce como um método, mas “como um questionamento da dissolução da filosofia no modo científico de pensar; da lógica inerente às ciências modernas” (CRITELLI, 2006, p. 7).

Um dos pressupostos da fenomenologia, segundo Espósito (1997, p. 80) refere-se a “deixar que as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas as nossas próprias categorias”, ou seja, capturar e expressar o que são e como são as coisas. Conforme pensamento de Heidegger (2005), não somos nós que indicamos as coisas, são as coisas que nos revelam, elas se manifestam, e nós estamos imersos na dinamicidade dos contextos existenciais e coexistências a viver essa inter-relação com as coisas como bem lembra Critelli:

O Ser das coisas (o que são e como são) não está consumado na sua conceituação, mas também não está incrustado nas próprias coisas, ensimesmadas. Está no lidar dos homens com elas e no falar, entre si, dessas coisas e dos modos de se lidar com elas. (CRITELLI, 2006, p. 18).

Por isso se constrói nessa relação tramas de significados entre os sujeitos e as coisas. A ideia da compreensão do fenômeno correspondente às condições concretas de cada tempo e lugar em relação ao homem, ou seja, não sou eu nem as convicções que os define, mas a própria coisa como esta se revela, referindo-se ao devir. Por isso, a perspectiva fenomenológica parte da própria coisa e não possui um fim em si mesma ganha sentido enquanto organismo de compreensão de uma realidade social concreta.

Santos (1989, p. 12) diz “reflexão hermenêutica, que visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar”. A hermenêutica vê o conhecimento de uma nova forma, de outra perspectiva, ou seja, mais prático, mais reflexivo, mais democrático, isto é, pela possibilidade de abertura em compreender os processos educativos, através do diálogo, no que se refere ao aprender, por isso, tal ação encontra-se conectada ao compreender e interpretar os sentidos e significados dos sujeitos na relação com o mundo. Assim Assmann (1998, p. 68) diz “aprender significa entrar em mundos simbólicos pré-configurados, [...]. Mas aprender significa, também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos”. A mediação no processo de construção de políticas de sentido no contexto da formação encontra-se na realização da compreensão em interpretar como os estudantes constroem tais políticas de sentido, bem como a possibilidade de abertura para outras interpretações.

A compreensão existencial apontada por Heidegger e Gadamer se traduz na interpretação e na compreensão, como modos fundantes de tal existência humana. Conforme Gadamer (2011, p. 406), “antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão”. A partir dessa ideia as políticas de sentido da Didática articulando à interpretação dos atos de currículo na relação dialógica inserem-se

no campo da polifonia e heteroglossia¹⁷ convocam o ser para compreender/interpretar na dialogia as relações mútuas de ensino-aprendizagem e as ações culturais e sociais.

Todo ser e o esforço hermenêutico tem demonstrado através do pensamento Gadameriano, um universo de sentidos em suas relações multilaterais quando reconhece que “todo ser que pode ser compreendido é linguagem” (HERMANN, 2002, p. 72). Seguindo tal raciocínio, todo ato de currículo envolve, sem concessões, uma responsabilidade humana, social e política encharcada de sentidos múltiplos, expressados na linguagem das professoras e estudantes. Como produtores de tais atos e de políticas de sentido enfrentam em seus contextos formativos constantemente uma relação de conflitos e negociações em função das circunstâncias socioculturais experienciadas nas práticas pedagógicas. Posso então afirmar que tais perspectivas epistemológicas ajudaram-me a entender as possibilidades de interpretação dos fenômenos socioeducacionais e os sentidos produzidos no processo de construção do conhecimento, calcado em múltiplos caminhos, ou seja, não há um único caminho para a verdade, assim como não há uma única realidade.

Gadamer (2011, p. 497) diz: “a linguagem é o meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre as coisas em questão”. Constitui-se elo de conexão entre nós, as coisas e o mundo as nuances diversas, vivenciadas pelo mundo, nos múltiplos universos dos discursos.

O autor nos diz que “para o homem, a linguagem não é variável só no sentido de que existem outras línguas que podem ser aprendidas. Para Gadamer (2011, p. 493), ela é variável também em si mesma, na medida em que lhe dispõe diversas possibilidades de expressar uma mesma coisa” (GADAMER, 2011, p. 574). Inspirando-me nestas ideias, entendo a linguagem colada aos atos de currículo sendo desenvolvida e sustentada através da relação que mantém com o mundo, pela possibilidade de abertura e de alteridade. Ele ainda nos diz, “a linguagem humana deve ser pensada como um processo vital específico e único, pelo fato de que no entendimento da linguagem se manifesta mundo” (GADAMER, 2011, p. 576). No processo de inter-relações das intresubjetividades, nas produções culturais, bem como o lidar com o (in) compreendido, o interpretado, o (in) comunicado, o contestado inserido na complexidade dos fenômenos socioeducacionais ampliam-se os horizontes de análises e interpretações sobre a vida.

¹⁷ O Conceito de heteroglossia de Bakhtin (1998) busca cobrir a multiplicidade de vozes sociais e a extensa variedade de relações e interrelações orquestrada dialogicamente. Para Bakhtin (1998) a heteroglossia possibilita perceber o que está na margem, incorporando as formas vivas de linguagem, como processo formativo, flexível, cambiante.

Assim nos diz Gadamer (2011, p. 590), “a linguagem é marca da finitude humana”. O autor nestas reflexões apresenta a ideia de que a linguagem é o “meio (*Mitte*) em que se reúnem o eu e o mundo, ou melhor, em que ambos aparecem em sua unidade originária” (GADAMER, 2011, p. 612). O reconhecimento da compreensão da hermenêutica no processo de educar que se sustenta através da linguagem.

Nesse sentido, “a hermenêutica expôs a abertura em toda a sua radicalidade, apontando a história e a linguagem como elementos estruturadores do nosso acesso ao mundo e do nosso aprendizado” (HERMANN, 2002, p. 10). Nessa perspectiva, a hermenêutica crítica faz uma ruptura com a ciência positivista no modo de produzir conhecimento e por tratar a interpretação como uma perspectiva múltipla e polissêmica.

De acordo com Macedo (2004, p. 77), “a hermenêutica crítica afirma o caráter irremediavelmente contextual do conhecimento, aliás, o seu caráter duplamente contextual, na medida em que é indexalizado tanto pela comunidade científica quanto pela sociedade [...]”. A opção pela hermenêutica crítica me possibilitou não apenas compreender o conhecimento como mais prático e mais social, mas também como um conhecimento que é contextual, na condição de sujeitos práticos e sociais, no caso da pesquisa, os estudantes e as professoras de Didática dos cursos de Licenciatura em Matemática e Geografia da UEFS. Os sujeitos são interpretados dentro de um contexto, de um tempo, de um lugar, de uma cultura sejam quais forem as experiências e sentimentos no que diz respeito ao trato com o conhecimento e como interpretam o mundo. Isto quer dizer que a nossa relação com o conhecimento é construída na interação, no diálogo com o nosso entorno transversalizado pela cultura e pela linguagem.

Assim, tal hermenêutica abarca essa infinidade de interpretações e compreensões nas relações de contextos de vida, daí Macedo (2012, p. 37) argumenta “o trabalho de interpretação em si já é alteração. Portanto, toda hermenêutica tem por característica, de algum modo a impermanência”, assim, entendo-a implicada nas brechas do dito e não-dito dos atores sociais, uma vez que, no encontro com outros, estes vão partilhando significados acerca do seu pensar e agir dentro dessa perspectiva.

Os atos de currículo e as experiências formativas, segundo Macedo (2011, p. 42), “por posições ontológicas e políticas, bem como levando em conta que a conquista do bem comum social, via educação, passa necessariamente pela emergência proativa e afirmativa das novas heterogêneses do cenário contemporâneo”, além do destaque fundamental para tal construção das mediações intercríticas. Comungando com tais ideias, reconheço as mediações nas práticas dos atos de currículo carregadas do agir ético e político, tanto das professoras quanto dos estudantes, os quais são produtores, em potencial, de atos de currículo dos fenômenos

socioculturais na relação entre a ontologia complexa do mundo vivido e a interação dos sujeitos com o mundo sem perder de vista o reconhecimento do papel da linguagem na construção de tais atos.

Conforme Foucault (2007, p. 48) “as coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se; e esta linguagem, desde seu projeto mais rudimentar, nos falaria já de um ser do qual seria como a nervura”. A afirmativa coloca em evidência a relação entre as coisas existentes no mundo e a manifestação das linguagens, o mostrar-se e o ocultar-se das coisas revelar-se nas relações socioculturais e, desse modo, os atos de currículo encontram-se sustentados na realização de linguagens dos seus produtores, nas diversas atividades de implementação, avaliação, institucionalização, interação de saberes, projeção, entre outras, no contexto das práticas pedagógicas.

Nos processos de construção de políticas de sentido da Didática, fui inspirada no pensamento de Macedo (2007, p. 131-133), ao considerar a emergência de se pensar o currículo, esse “artefato institucional em crise”, de se estudar e pesquisar as práticas curriculares, levando em conta os etnométodos dos autores/atores sociais, “evitando permanecer nas interpretações superficiais sobre o currículo e formação”. Macedo (2011, p. 40) concebe “as mediações intercríticas como princípio e processo mediador emergente, ao mesmo tempo, como uma disponibilidade conceitual e uma preposição político-metodológica” (MACEDO, 2011, p. 40).

A partir de tal pensamento percebo os atos de currículo das professoras e estudantes produzidos considerando, as conexões entre os aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, éticos, estéticos, epistemológicos e pedagógicos emprenhados de sentidos na relação entre o instituído e o instituinte. Estes atos estão intimamente ligados ao convívio das ambigüidades existenciais destes produtores, banhados de contradições e possibilidades de criar outros modos de lidar com o instituído. De forma singular instituem nexos entre o dito, o visto, o escutado e o experimentado, criando teias de significados implicados.

As relações entre os atos de currículo, cultura e linguagem encontram-se como fio condutor da intensa interação intrasubjetiva e intersubjetiva dos atores sociais ao realizar-se no processo dialógico na produção de sentido da Didática. Segundo nos argumenta Veiga-Neto (2003, p. 13) “estamos sempre irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isentos delas mesmas”. Assim considerar a cultura como constructo dos processos formativos incluindo, os atos de currículo, bem como o currículo implica problematizar as práticas sem perder de vista as questões relacionadas às diferenças culturais.

De acordo com Macedo (2012, p. 211) “não é apenas o mundo que cria linguagem, a linguagem é uma potente criadora de mundos”; na produção dos atos de currículo a linguagem constitui-se um vigoroso elemento de mediação na construção das políticas de sentido. A cultura constitui-se como enfatiza Pimentel (2009, p. 136) “uma trama simbólica em permanente construção, capaz de desafiar os processos de produção e aplicação do conhecimento dentro e fora dos espaços formais de ensino e aprendizagem”. O autor destaca que as “contribuições contemporâneas da antropologia trouxeram à cena a etnografia, apresentando-a como uma importante referência de investigação à medida que nos sugere tomar as culturas como narrativas que traduzem o social [...]” (PIMENTEL, 2009, p. 136). A etnografia, portanto é entendida como processo dinâmico, aprendente, pela abertura da narrativa das práticas sociais e por se colocar como instrumento de interpretação.

Conforme Pimentel (2009, p. 137) “nesta perspectiva de análise a etnografia se coloca como um instrumento de interpretação e tradução de contextos capaz de articular as implicações entre a objetividade e a subjetividade presentes na observação e leitura sistemática dos processos sociais”. A etnografia nos desafia a exercer uma atitude de interpretação dos processos sociais, bem como aprender com o outro, sob a ótica do outro, a nossa própria condição humana. Além de sugerir o exercício da prática descritiva, o olhar e a escuta sensível em termos éticos e políticos e o cuidado ético com os atores sociais no processo de pesquisa.

Na origem da etnografia, entre tantos outros teóricos, Boas (2004), promoveu uma mudança nas pesquisas etnográficas por considerar o pesquisador como homem de campo que deve anotar e descrever tudo, que faz parte da comunidade, desde o material com que são construídas as casas até o comportamento, relações e mitos da comunidade.

Foi a partir das contribuições de etnógrafos, que houve uma mudança na forma de se pensar a pesquisa no campo da antropologia, quando se começa a fazer pesquisas, buscando compreender os processos da sociedade sob o ponto de vista das pessoas que nela vivem, ou seja, a observação do que as pessoas fazem e as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si tornam-se elementos fundamentais. Assim, a etnografia voltava-se para a descrição e interpretação dos valores, das crenças, das ações e todos os eventos que envolvem a vida dos sujeitos pesquisados, ou seja, para os processos culturais. A etnografia, nessa perspectiva, busca entender a sociedade na totalidade das relações sociais e dos elementos que a constituem.

Em se tratando da educação, a etnografia abre-se para a possibilidade de compreender as práticas pedagógicas como práticas sociais, onde o olhar e escutar constituem “atitudes

conjuntivas de autorização da observação etnográfica” (PIMENTEL, 2009, p. 140). Portanto, a etnografia representa uma experiência singular no processo de compreensão do outro. Assim vive-se a intensa relação entre o processo de interpretação das culturas dos atores sociais.

As reflexões de Geertz (2011) sobre fazer etnografia considerando as dinâmicas culturais de um povo, grupo, enfim de atores sociais nos alerta para a necessidade de deixar de lado qualquer postura etnocêntrica, mas, sobretudo, buscar observá-los com proximidade em seus próprios contextos. Nesta perspectiva, o autor destaca:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelados. (GEERTZ, 2011, p. 7).

Praticar a etnografia, conforme entendimento de Geertz (2011, p. 4) “é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”. Contudo, o autor fala que não são essas coisas e procedimentos que definem esta prática, mas o que a define é o tipo de esforço intelectual, o cuidado na elaboração da descrição densa.

Então, praticar etnografia torna-se um desafio constante, por tratar-se de um esforço intelectual, no qual a compreensão dos significados do outro perpassa por uma atitude de sensibilidade, cuidado, interpretação refinada do pesquisador para com os atores sociais.

Trata-se de uma postura na qual o que se mostra, ou o que se manifesta encontra-se tanto nos sujeitos da pesquisa quanto no pesquisador, levando em consideração que assim como os sujeitos têm itinerâncias, convicções e outros aspectos.

O esforço etnográfico traduz-se em um processo de reaprender a olhar os processos sociais dos outros como um retorno do olhar para nós mesmos, nos enxergamos no olhar do outro. O olhar etnográfico torna-se fundante, em tal prática como diz Sá (2012, p. 76) “é um exercício diário para o pesquisador que adota a atitude descritiva, não só em termos teórico-metodológicos, mas éticos, políticos de aprender sobre os sentidos e significados da ontologia humana e da sua dinâmica cultural”.

Tomando os atos de currículo como mediação dessa construção, tendo como pressuposto básico a compreensão, a interpretação e a valorização das multiplicidades de olhares, sentidos e sentimentos tecidos por mim e pelos sujeitos da pesquisa e à medida que percorria os caminhos metodológicos, ia me dando o direito de exercitar tal olhar a partir do que presenciava e vivenciava, na convivência com os sujeitos. No primeiro momento, do que observava, depois, do que pensava. E agora, do que escrevo. Isso tudo, entre idas e vindas à

UEFS, mais especificamente, ao realizar as observações em sala de aulas do componente curricular Didática, nas sessões do grupo focal com os estudantes e nas entrevistas com as professoras. Pude perceber nas interações com os sujeitos o voltar-se para o outro e para mim; ao lidar com as visões de mundo, os lugares, as pessoas, as narrativas entendendo que não se produzem como verdades totalizantes, mas como possibilidades de abertura de momentos que se entrecruzam, se desdobram e se corporificam, mas não se reproduzem e se repetem precisamente tal como o visto e observado em um momento anterior.

Ao escolher a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, a inspiração teórica da etnometodologia, a tradição etnográfica, entendi que o seu desenvolvimento solicita o desenhar do caminho, em que o descrever, interpretar e compreender o outro, assim como o fazer e pensar tornam-se condição fundamental para a efetivação de tal modalidade nas pesquisas das práticas pedagógicas. Tomei como inspiração os estudos sobre casos de tipo etnográfico, por este trazer seus pressupostos articulados à Etnopesquisa Crítica.

O estudo sobre casos de tipo etnográfico caracteriza-se, fundamentalmente, pelo envolvimento do pesquisador no ambiente da pesquisa, exigindo uma observação direta e uma interpretação cuidadosa e densa das compreensões do campo, no âmbito da totalidade das ações humanas. Estas compreensões são interpretadas e apresentadas em forma de narrativas, mas sem jamais perder de vista a ideia central da etnografia que é a descrição densa e contextualizada do fenômeno que se dá pela observação direta e por um período de tempo significativo, das formas comuns de viver de um grupo, daí a importância destas escolhas teórico-metodológicas na investigação dos atos de currículo como mediação das políticas de sentido. O reconhecimento da pertinência da descrição densa do contexto estudado e do seu significado na compreensão dos processos sociais.

A empiria ocorreu a partir da observação participante e de anotações feitas em campo. Realizei entrevistas, sessões de grupo focal e análise de documentos. Tais dispositivos ofereceram-me possibilidades de compreender como se instituem as políticas de sentido da Didática na mediação dos atos de currículo produzidos em seu contexto, investido de poder formativo. Os dispositivos escolhidos alinham-se às constelações metodológicas sustentadas na ideia de interpretar para compreender.

Realizei entrevista aberta com as professoras Flor de Lírio e Flor de Maracujá, por entender que a mesma permite tratar de temas complexos de forma profunda, e por assemelhar-se a uma conversa, com objetivo de compreender os sentidos construídos pelas professoras acerca do objeto. Com base Macedo (2006), entendo a entrevista aberta como um

dispositivo metodológico, para a apreensão de sentidos e significados na compreensão das realidades humanas. Assim, diz o autor:

De um encontro ou de uma série de encontros face a face entre pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria. Apesar desse caráter relativamente não diretivo da entrevista etnográfica, há a necessidade de que se entenda que esse tipo de recurso metodológico se parece não comportar nenhuma espécie de estruturação, na realidade, o pesquisador deve elaborar uma estratégia pela qual possa conduzir sua entrevista. (MACEDO, 2006, p. 105).

A entrevista aberta, apesar de ser flexível, necessita de direção, coordenação, de objetivos bem definidos, articulados à questão da pesquisa. As entrevistas com as professoras foram realizadas individualmente na UEFS, na sala de reunião da área de política- DEDU.

A observação participante, segundo Vianna (2007), tem sido “uma das mais importantes fontes de informação nas pesquisas qualitativas em educação”, pois “anotações cuidadosas e detalhadas vão construir as narrativas das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar” (VIANNA, 2007, p. 12).

Comecei a observação desde o primeiro dia das aulas da disciplina Didática para as turmas do Curso de Matemática e Geografia munida de meu diário de campo. Outro dispositivo que contemplei junto à observação participante foi a análise de documentos, a saber: plano de ensino da disciplina, as ementas, projetos dos referidos cursos, entre outros, a fim de analisá-los e contrastá-los, com as aulas observadas.

Para Macedo (2006, p. 97), a observação participante cultiva algumas pretensões de política científica: “cultivar o desejo originado da urgência de se ter uma ciência antropológica, conectada e crítica, que seja tanto humilde quanto realista; relacionar a pesquisa da universidade com o campo da realidade concreta e reduzir a distância entre sujeito e objeto”.

Outro dispositivo que lancei mão na pesquisa foi o grupo focal com alguns estudantes dos referidos cursos, a minha opção se caracterizou como uma possibilidade de discussão pautada no dialogismo, com a participação efetiva dos membros do grupo a se expressar com liberdade e posicionamentos acerca da temática. Realizei duas sessões de grupo focal, com sete estudantes do Curso de Geografia, em dias diferentes e uma sessão com oito estudantes do Curso de Matemática e, por fim uma última sessão contemplando os estudantes dos dois

curso (três estudantes de Geografia e três de Matemática). Cabe destacar que todos os encontros foram gravados e transcritos, na íntegra. Cada sessão teve duração de sessenta minutos, para não cansar os participantes e para não tornar-se repetitivo.

As sessões dos grupos foram realizadas após conclusão da disciplina Didática, em horários previamente acordados com os estudantes.

A escolha dos sujeitos para a formação do grupo seguiu alguns critérios, a saber: estudantes com experiência de prática de sala de aula; estudantes que nunca tiveram tais experiências, no sentido de poder fazer um contraste entre as políticas de sentido da Didática dos mesmos; estudantes que tivessem o desejo de exercer a docência. Para a composição e realização do grupo focal, levei em conta alguns aspectos: “os membros do grupo; sua preparação para a entrevista; as condições de tempo; o lugar do encontro; a qualidade da mediação ou entrevistador em termos de domínio da temática a ser trabalhada e da dinâmica grupal” (MACEDO, 2006, p. 116).

Desse modo, o grupo focal possibilitou a exposição de opiniões, compreensões e atitudes dos estudantes acerca da disciplina e a relação da mesma no processo formativo dos estudantes, assim como permitiu reflexões amplas no campo não só da Didática, mas do conhecimento do ensino e aprendizagem, enfim, dos processos pedagógicos. De acordo com Gatti (2005, p. 9), “grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Nesse sentido, tal dispositivo possibilita refletir sobre o processo de busca compreensiva de olhar e escutar o outro em suas diferenças, ambivalências, contradições, enfim, exige uma atitude desafiadora de acolhimento e tolerância às condições adversas apresentadas em suas opções éticas e políticas. O modo de interação dos sujeitos revela-se em um movimento de posicionar-se e autorizar-se a falar de um determinado lugar.

Para realizar a análise e interpretação das narrativas, textos e enunciados, lancei mão da análise de conteúdo de base hermenêutica, sustentada nos estudos de Bardin (1977) e Macedo (2007).

A análise de conteúdo de base hermenêutica é um recurso interpretacionista que, de acordo com Bardin (1977, p. 31), “é um conjunto de técnicas de investigação o que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

A análise de como os atos de currículo dos estudantes e professoras influenciam na construção de políticas de sentido da Didática passou pela sistematização do conteúdo das

entrevistas, das observações, da análise de documentos e do grupo focal. Nessa etapa, fez-se necessário realizar múltiplas leituras das narrativas, em diversos momentos, com o objetivo de ter uma visão do todo, identificando recorrências, emergências, opacidades contidas nas narrativas, colocando-me, assim, em aproximação e familiarização com o material, conforme Macedo (2007) “como um modo de pré-compreensão”.

Em seguida, às etapas da interpretação, se dá a construção das unidades de sentido. Conforme Bardin (1977, p. 104) “é a unidade de significação, o que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que serve de guia para tal leitura”.

As unidades de sentido também são chamadas de unidades de contexto ou de significação, isto é, a unidade não é só uma palavra, frase etc., pode ser tudo isso, desde que situado no contexto geral da unidade. “A depender do contexto em que a unidade apareça, a significação será específica, não significando que seja igual para todos os casos ou todas as pessoas” (MACEDO, 2007, p. 148).

A etapa seguinte à reorganização das narrativas e dos textos advindos do campo, as noções subsunçoras. Concordando com Macedo (2007, p.148), que “prefere não utilizar a noção de categoria e substituí-la por noções ante a carga positivista que a prática de categorização historicamente impregna”. Nesta etapa, reagrupam-se as noções referentes ao objeto em temas mais amplos, provenientes das produções analisadas a partir dos reagrupamentos contínuos dos enunciados, baseados na semelhança dos sentidos emergentes.

Por fim, são apresentados os conteúdos significativos, pautados no esforço interpretativo das noções subsunçoras, com a finalidade de desvelar os sentidos e significados que são tecidos na comunicação, mediante os interesses, as ideologias e os valores do ser social.

Entendendo o ato de pesquisar enquanto responsabilidade social, ética e política, exige-se um compromisso com tudo que lhe diz respeito. Macedo diz:

O campo da práxis social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana. (MACEDO, 2009, p. 82).

Assim, a responsabilidade de fazer uma pesquisa coerente com a ética, a estética, a política é o que se espera de toda pesquisa. Seja ela qualitativa ou quantitativa é encharcada de inacabamentos e muitos conflitos próprios da prática humana.

4 OS ATOS DE CURRÍCULO TECIDOS NO ANDAMENTO DA DISCIPLINA DIDÁTICA: ENTRE A SABEDORIA DO DITO E NÃO DITO

Em pleno verão, em Feira de Santana (BA), dias ensolarados e muito quentes, muito quentes mesmo. Em frente à tela do computador, ensaio a análise da pesquisa, momento de contentamento e ao mesmo tempo angustiante. Um processo sofrido, surpreendente, mergulhante e também, sereno, e fervilhante, desencadeando novas ideias, novas ligações, novas relações ou apenas pedindo uma volta à leitura, um novo passar de olhos nos parágrafos anteriores, a página inteira, leio e releio os registros das observações, as transcrições das entrevistas, sessões do grupo focal e vejo-me realizando novas anotações além de exigir toda atenção e concentração. Sou tomada por uma pergunta- como organizar a análise? Só sei que é hora de começar! Dou-me conta que já iniciei há algum tempo. Assim, vou retomando as notas, as observações, as narrativas, as entrevistas, as leituras, etc. (Minhas notas).

“Falar da tendência tradicional é uma delícia, é fácil porque todo mundo sabe alguma coisa, mas há muita confusão.” (**Professora Flor do Lírio**) “As aulas de educação bota a gente pra correr.” (**Estudante Délcio**) “Nessa turma, tem mais ou menos trinta e dois alunos, quinze dormem e cinco participam e dialogam e os outros ficam dispersos”. (**Estudante Isa**). Estas narrativas escolhidas para iniciar a tessitura deste capítulo sinalizam a dimensão polifônica, polissêmica e multirreferencial dos atos de currículo no âmbito da disciplina Didática, enquanto mediação na construção das políticas de sentidos da referida disciplina, foco de reflexão e, ao mesmo tempo, entendo-as como desafiantes, porque se encontram nas tramas dos fios tecidos, nas relações intrasubjetivas e intersubjetivas das experiências pedagógicas entre as professoras e estudantes no processo formativo.

O pesquisar sobre os atos de currículo como mediação no processo de construção das políticas de sentidos da Didática, na formação docente tornou-se um desafio para mim, assumir meus limites e esforços envidados para estranhar o que me é familiar e distanciar-me de um contexto de trabalho, no qual estou mergulhada na condição de professora da referida disciplina.

Mas, voltando às narrativas, as considero convidativas e, ao mesmo tempo, cutucantes, na perspectiva de atçar os sentidos e significados sobre as nuances dos atos de currículo, na

mediação das tramas pedagógicas que ora revelam-se como “emergência de autorização¹⁸” na afloração das políticas de sentidos impressas na produção dos dizeres: “falar da tendência tradicional é uma delícia, é fácil, porque todo mundo sabe alguma coisa, mas há muita confusão” (Professora Flor do Lírio). Nesta narrativa, aparecem políticas de sentidos implícitas e camufladas, no que diz respeito às visões massificadas das lógicas formais e tecnicistas das tendências pedagógicas, particularmente, do equívoco sobre a dita tendência “tradicional,” uma vez que o termo tradicional emerge de tradição. Nesse sentido, a tradição constitui-se como categoria histórica e antropológicamente posta e não como tendência.

A professora, apesar de considerar que há muita confusão na dita tendência, realça a facilidade para abordá-la e afirma que todos sabem algo sobre a mesma. Pergunto-me quais políticas de sentido estão presentes nesta narrativa? Percebo que estão implícitas noções particulares sobre conhecimento, bem como sobre a forma de compreender o tradicional e a sua relação no contexto da disciplina. Então, a narrativa suscita reflexão acerca dos equívocos sobre a dita tendência, indicando questões éticas e políticas na ação humana na perspectiva das abordagens das tendências pedagógicas.

Assim, a narrativa da professora Flor do Lírio mobiliza atos de currículo e esboça a interface com as políticas de sentido, ao trazer o currículo materializado em ato. Flor do Lírio revela atos de currículo potencializados enquanto dispositivo formativo e produz política de sentido no que se refere às dimensões pedagógicas, políticas, sociais e culturais, envolvendo a tensa relação, com o que se pretende ensinar do tradicional como tendência, constituindo-se equívocos os efeitos desta intenção na produção de política de sentido.

Nesta narrativa suscita sentidos e significados sobre o tradicional, além de tratar do social e do político no campo da Didática apresentando-se como meio de produção de sentidos e de conhecimentos. No que concerne à produção de políticas de sentido da Didática inclui os próprios atos de currículo dos estudantes e das professoras quanto ao currículo praticado no cotidiano da disciplina, manifestado em vozes, atividades, textos ruídos, silêncios, acessando currículos e gerando novos atos de currículo.

A fala da professora abre-se como possibilidade para reflexão quanto às confusões e visões equívocadas no que concerne ao tradicional, uma vez que o entende como tendência. Os atos de currículo estão articulados ao conhecer e fazer e assumem o caráter responsivo e responsável. Neste veio, o fazer implica no conhecer, assim como o conhecer implica no

¹⁸ Atos de currículo como emergência de autorização, condição fundante para que a diferença apareça como implicação e alteração e, nestes termos, signifiquem autoria nas composições curriculares. MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

fazer. Portanto, toda reflexão acompanhada de conhecer e fazer implica em políticas de sentido, as quais são produzidas no conhecer, compreender, alterar, criar e transformar ou reafirmar mundos e realidades.

Flor do Lírio apresenta em sua narrativa, a palavra “delícia¹⁹” que por si só, já desperta curiosidade e se traduz como uma fonte de encantamento em poder falar da dita tendência. As pontes entre a compreensão, a linguagem me fazem recorrer a Bakhtin (1986), que considera a palavra elemento íntimo da ideologia. Impregnada de um conteúdo, de um sentido ideológico e, também, carregada de vivência. Assim, não traz à tona apenas seus valores, saberes, ideologias, mas, também, suas interpretações, reinterpretações, seus atos e reatos revestidos de poder.

As palavras ressignificam o que se vive, assim como o que se escuta e se diz, vão revelando-se em atos de currículo. Os atores sociais protagonizam uma história na dinâmica do vivido e, assim, produzem políticas de sentido. Assim, a palavra está em interação com a realidade viva, com quem a diz e em qual contexto, portanto, trata-se de afirmar que é, também, por meio dela que a dialogia se estabelece.

Então, professoras e estudantes, ao dizerem seus pensares e fazeres, de forma relacional, revelam atos de currículo a partir dos enredos da vida, dos saberes, nos gestos, nos silêncios, nos corpos entre outros aspectos.

Na perspectiva bakhtiniana, a palavra é sempre histórica, pois incorpora as vozes dos sujeitos que a utilizam em dada situação e, por lançarem mão da mesma, aproveitam para se comunicarem. Para Bakhtin (1986, p. 54), “não há uma palavra que seja primeira ou a última, portanto, não há limites para o contexto dialógico”. Na relação dialógica, no processo contínuo de produção de sentido, incorpora a dimensão do ilimitado e do infinito, ou seja, o sentido não tem fim em uma relação dialógica.

Pode-se assim, pensar que cada diálogo que se desenrola no cotidiano da sala de aula se abre para multiplicidade infinita de sentidos. Por isso, o diálogo ocupa um lugar inconcluso, inacabável, infinito, em que os sentidos estão sempre em permanente produção, criação, transformação, alteração e ebulição. A palavra delícia torna-se viva e, ao mesmo tempo, intensa, situada dentro do diálogo, no contexto em que ela foi usada.

É por meio da palavra do outro e de si que se elabora o mundo e as políticas de sentido, quando “na relação com o mundo estamos a elaborá-lo e nos elaboramos no mundo na

¹⁹ De acordo com o novo Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira – a palavra “delícia” vem do latim - significa prazer intenso, sensação deleitosa, voluptuosidade, deleite, extrema felicidade, enlevo, encanto, êxtase.

interação com o outro” (BAKHTIN, 2011, p. 406). O diálogo se insere no conjunto de sentidos e significados atrelados à postura, atitude e ação educativa da professora Flor do Lírio e dos estudantes na disciplina Didática, constituindo-se, em atos de currículo.

Os atos de currículo como mediação abrem-se para horizontes diversos, ao considerar a relação dialógica das palavras do outro na construção das políticas de sentido, como diz Lispector (1998, p. 12-13): “Minhas desequilibradas palavras são o luxo do meu silêncio. Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas- escrevo por profundamente querer falar. Embora, escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio”. Dessa forma, as políticas de sentido encontram-se neste enredo do entre (lugar), do entre (palavras) do entre (nós), tornando-se fundamental nas dinâmicas da feitura do ser humano, nos desequilíbrios. Configura-se nas vivências plurais das produções culturais; elas se modificam, assim como produzem a integração do humano, no âmbito das relações pedagógicas e culturais de forma tensa e contraditória.

Quanto à narrativa de Délcio, estudante do Curso de Licenciatura em Matemática, em diálogo com Isa, sua colega, diz: “as aulas de educação bota a gente pra correr”. O que pode estar sendo dito e o que não está sendo dito em tal narrativa?

Délcio esboça as ambiguidades e as insatisfações em relação às aulas das disciplinas de Educação, revelando-se assim, em ato de currículo, no sentido de potencializar questões acerca do conhecimento e da formação articulado às questões de currículo.

Ao manifestar sua insatisfação quanto às aulas das disciplinas de educação, torna a situação menos abstrata, menos prescritiva e situa a problemática do ensino academicista, além de ser também uma crítica e uma denúncia às práticas de ensino mnemônicas e descritivas, alicerçadas no modelo da racionalidade técnica.

A narrativa do estudante Délcio toma corpo, também, na última sessão do grupo focal, com estudantes dos Cursos de Licenciatura em Matemática e de Geografia, em que o estudante Carlos apresenta aspectos sobre as percepções de outros colegas, ao dizerem que apesar de fazer Licenciatura “odeiam” as disciplinas de educação. Tais colegas alertam Carlos sobre a chatice dessas disciplinas, quando este diz que optou pela modalidade da Licenciatura: Assim, narra:

É como já tinha falado aqui é uma questão geral de todos os cursos de Licenciatura daqui da UEFS, ou seja, de qualquer faculdade. O aluno tá ali, o interesse dele maior é com a ciência que ele buscou em relação à área dele. É tanto que eu já ouvi vários alunos falarem: é eu faço Licenciatura, mas odeio disciplinas de educação. E fala assim: Ah tu vai entrar agora, que

modalidade tu vai escolher?Aí eu digo: vou escolher a Licenciatura – Ah! Se prepara porque as disciplinas de educação são chatas. (**Carlos**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Sessão Grupo Focal).

Fico a perguntar-me: São apenas as aulas de Educação que botam para correr? Como são as aulas das disciplinas de Matemática e Geografia? O que as narrativas sugerem? Qual o estigma posto ao campo das Ciências da Educação? Que atos de currículo estão a mobilizar nestas narrativas?

Inicialmente, tais narrativas sugerem que as aulas das disciplinas em educação são enfadonhas, assustadoras, desestimulantes, maçantes e “chatas”, revelam atos de currículo acerca do exagerado academicismo, em que o ensino superior, ainda, encontra-se assentado, nos modelos reducionistas e reprodutivistas de ensino.

As narrativas sinalizam, também, que as disciplinas de educação produzem atos de currículo que se aproximam de perspectivas de uma educação bancária, abordada por Freire (1980), na obra “Pedagogia do Oprimido”, assim como, a produção de conhecimento do referido modelo de ensino que reduz a compreensão das realidades a uma lógica linear, dura, rígida, isolada e fragmentada o que as tornam um enfado.

É possível afirmar, com base no dizer do estudante Carlos, que as disciplinas de Educação encontram-se sob o estigma de maçante. Talvez este estigma seja passado de estudante a estudante, no decorrer do curso, principalmente, para aqueles estudantes que ainda não cursaram as referidas disciplinas, ou ainda, pode indicar os modos que os professores das referidas disciplinas qualificam ou não, tais percepções e compreensões dos estudantes em relação às mesmas ou pode ser que tais disciplinas não compreendam e nem contemplem as realidades apresentadas pelos sujeitos sociais, os seus reais anseios. Como diz Garfinkel (1976), ainda há uma insistência em tratar os atores sociais como idiotas culturais.

Por outro lado, as disciplinas de Educação estão inseridas na área das Ciências Humanas que têm como característica a complexidade, a incerteza e a singularidade que envolve conflitos e ambiguidades, logo estão imersas na própria natureza humana. Portanto, os atos de currículo que se proliferam, no contexto dos Cursos de Licenciatura, certamente constroem ou desconstroem múltiplas políticas de sentido, articuladas ao enraizamento sociocultural, em que os estudantes dos referidos cursos pertencem, assim como, as políticas de sentido das professoras e também da instituição.

Ao buscar o Projeto do Curoso de Licencicatura em Matemática, especificamente, percebo que os componentes curriculares que compõem sua matriz constituem-se de um número significativo de disciplinas: “cálculo I, II, III, IV e 08 Instrumentalizações para o

Ensino da Matemática (INEM's)" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2004, p. 32) enquanto as disciplinas de Educação são apenas quatro: "Organização e Políticas Educacionais no Brasil; Didática M; Psicologia e Educação I; Psicologia e Educação II M" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2004, p. 34) embora, os estudantes apresentem em suas narrativas que as disciplinas de educação são tediosas, apesar de serem quatro.

Uma das críticas comumente atribuídas ao currículo das Licenciaturas da UEFS refere-se às mudanças de componentes curriculares, carga horária, centra-se nas questões da matriz curricular, na arquitetura dos componentes, mas não considera as reais necessidades da formação destes estudantes.

Percebe-se que os estudantes estão produzindo sentidos e significados sobre as disciplinas de Educação. Logo, estão praticando atos de currículo de tal modo, que se interpõem como mediação na relação intersubjetiva e contextualmente situada dos saberes, da produção cultural dos conhecimentos e sua ressignificação.

As narrativas revelaram atos de currículo tanto instituídos, via modelos do ensino universitário quanto instituinte, das práticas pedagógicas em que, juntamente com as diversidades de atos de currículo, foram forjando no cotidiano outros atos. Entendo que tanto os docentes que se empenham em se colocar na contramão de tudo e de todo pensamento reducionista da lógica linear, para realizar um ensino inovador e criativo produz atos de currículo, assim como, os docentes que continuam a reproduzir o modelo de ensino academicista, também praticam atos de currículo, os estudantes, na criação de estratégias para sobreviver às situações de ensino e aprendizagem, pautados em modelos reducionistas ou inovadores, também, praticam atos de currículo.

Nesta perspectiva, as falas sobre as disciplinas de Educação produziram políticas de sentido acerca de como se compreende as aulas de educação e situa a problemática dos modos de produção do conhecimento. A compreensão sobre a educação e a produção do conhecimento estabelece uma relação entre as práticas pedagógicas, curriculares na organização e operacionalização do conhecimento. Portanto, produzem reflexões acerca dos dizeres sobre as disciplinas de educação de modo que revelam as compreensões e percepções, nos cursos de formação de professores.

A estudante Isa pontua que há um desânimo e desinteresse por parte de um número significativo de estudantes, quanto às aulas da disciplina no curso. Para Isa, as aulas da

disciplina se dão de forma maçante e chata, ao ponto de muitos estudantes se mostrarem dispersos e outros dormirem. Isa, ainda, revela que a disciplina não é significativa.

Isa manifesta atos de currículo produzidos na disciplina que se articulam às políticas de sentido em relação à Didática, construídas antes mesmo de cursá-la. Cabe destacar que é bastante disseminado no contexto do Curso de Licenciatura em Matemática, por alguns professores-formadores da área de Exatas, que a Didática é uma disciplina sem nenhum sentido e significado.

Isa, enfatiza que as aulas da disciplina Didática são enfadonhas, sem sentido, ao evidenciar que as discussões e reflexões realizadas não são atrativas, a ponto de dormir. Mas, de quem e de que Isa está falando? Que atos de currículo estão mobilizados? A estudante fala com propriedade de uma situação experimentada por ela e, ao mesmo tempo, refere-se a um número significativo de estudantes que, também, estão dispersos na disciplina.

Digo isto porque, no processo de observação, era de costume levar a câmara fotográfica, com o objetivo de registrar o cenário, porém sem interesse de utilizar a fotografia na tese. Mas, quando olhei o conjunto de fotografias, dei-me conta de que muitas delas constituíam-se em narrativas visuais, igualmente importantes, para compreender como os estudantes constroem as políticas de sentido da Didática, na interface com os atos de currículo e, ao mesmo tempo, como estes produzem estes atos.

Então, comecei a usar a fotografia como elemento de análise, já que ela “nos dá a possibilidade de compreender a época vivida com seus valores e as conversas com as pessoas fotografadas permitem fazer surgir a memória ligada aos artefatos culturais presentes [...]” (ALVES, 2008, p. 3). A partir deste entendimento, lancei mão das fotografias como elos de conexão entre as falas e as experiências vividas na sala e as relações entre as situações, acontecimentos no âmbito deste espaço.

Figura 1-Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UEFS- Aula da disciplina.



Fotógrafo: Maria Cláudia Silva do Carmo (2011)

Na fotografia ao alto, no canto à esquerda, com o computador em cima da mesa aberto, está a estudante Neiva, e ao seu lado, a estudante Mariana, folheando um texto digitalizado e olhando a tela do notebook. E na cadeira a sua frente, sentada na fila do meio, de cabeça baixa, dormindo, a estudante Isa, a qual traz na sua narrativa que muitos estudantes dormem na aula.

Como mostra na fotografia, Isa também dorme na aula. Desse modo, os jeitos de ser, assim como as maneiras, os modos e sentidos de se estar na sala de aula não se restringem aos campos epistemológicos, pedagógicos, embora sejam sempre marcados por eles. Há uma relação íntima com a subjetividade dos sujeitos. Os estudantes não se colocam como coisa muda, como diz Bakhtin (2011, p. 400),

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Os sujeitos falam e respondem, alterando o curso dos acontecimentos. Compreendo que Isa ao dizer que muitos estudantes dormem na aula da disciplina Didática, está falando de si e problematizando em torno das questões sociopedagógicas que estão presentes na relação entre professora e estudantes na construção do conhecimento. Alguns estudantes dormiam na aula

até o horário do intervalo. Ainda que os estudantes lutassem contra o sono para manterem-se acordados não conseguiam. A professora diz: “acordem! Vão lavar o rosto”. Os estudantes “acordam” e saem da sala. Estes acontecimentos tornam-se campo fértil de sentido na produção sociopedagógica da disciplina apontando as tensões que professora e os estudantes enfrentam no cotidiano e as implicações na construção do conhecimento.

Portanto, o envolvimento dos estudantes com a disciplina articula-se aos atos de currículo produzidos no desenvolvimento das aulas, uma vez que a disciplina reúne artefatos não atraentes para alguns estudantes. Assim, a narrativa de Isa manifesta atos de currículo produzidos na relação com a disciplina, abarcando as tensões entre a obrigação da presença na sala e o desejo de não estar presente.

A mesma fotografia revela, também, a organização e disposição dos estudantes no espaço-tempo da sala de aula, sentados nas cadeiras dispostas em filas, o que significa dizer que esta organização impossibilita que professora e estudantes tenham uma visão de todos, além de reforçar a ideia da disciplina, do controle, da rigidez dos corpos dóceis, como diz Foucault (2007, p.119) “a disciplina fabrica assim corpos submissos” a organização dos corpos tem implicação com a produção de sentidos e, também, com os atos de currículo.

Os estudantes assumem-se como protagonistas das referidas situações e, criam-se possibilidades, abrem-se para outras frentes, outros caminhos e outras políticas de sentido, na perspectiva das pluralidades de sínteses culturais e sociopedagógicas, em meio ao tempo e espaço dos seus processos formativos.

A estudante Neiva, do Curso de Licenciatura em Matemática, destaca alguns aspectos que contribuíram para dificultar a Disciplina Didática oferecida à sua turma: a estrutura e organização da matriz curricular do curso, por ser diurno, realça a carga horária das disciplinas, assinalando principalmente o horário da aula - terça-feira - 13h30min às 17h30min, aulas concentradas no turno vespertino. Ressalta também a quantidade de textos.

Olha só. Ah... Eu vou falar em geral para depois ir para o específico da Didática. Nosso curso é diurno totalmente diurno, é tipo vim todos os dias todos os turnos, não é tipo vim quatro dias pela manhã ou três dias pela manhã e dois dias o dia todo. Nosso curso é todos os dias o dia todo! Então, é sempre, por exemplo, a gente pegava na segunda-feira cálculo, álgebra a manhã in-tei-ra. Já pensou das sete e meia a doze e meia? Aí de uma e meia a cinco e meia pela tarde INEM (Instrumentalização para o Ensino da Matemática), Psicologia, um monte de disciplina. Imagine! As aulas na segunda-feira eram pesadas e quando chegava terça-feira, as aulas da maioria dos professores se concentram nas terças e nas quintas. Então, na terça-feira tínhamos aula de sete e meia até doze e meia porque os

professores de cálculo são rígidos e vão até as doze e meia chegam a sala às sete e meia. E uma e meia tem que está lá pra ver a professora depois de ter almoçado de tá pesado, de tá “coisa” nem vou entrar na questão da comida. Depois de ter almoçado de dar aquele sono chegar lá e passar de uma e meia até cinco e meia olhando pra ela falar. De uma e meia a cinco e meia todas as terças-feiras. Então, isso martirizava a gente eram textos enormes! (**Neiva**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

No relato evidenciam-se os efeitos produzidos na prática vivida da organização curricular do referido Curso de Licenciatura, demonstra a desvalorização em relação ao contexto dos estudantes e as suas experiências. Além disso, o oferecimento de componentes curriculares concentrados em um turno esboça a dimensão antipedagógica e antiformativa. Por outro lado, pontua que alguns professores permanecem estranhos às particularidades das experiências vividas no cotidiano em suas diferenças, a formatividade.

A narrativa ecoa sobre as condições pedagógicas na relação entre professores (as) e estudantes na produção do conhecimento. Em outras palavras, manifesta atos de currículo ocorridos desde o oferecimento da disciplina Didática, o horário, a organização curricular do curso e como estes atos afetam a produção dos estudantes no que concernem às aprendizagens.

Abordando o aspecto das leituras na disciplina, as estudantes Leide e Patricia, em sessão do grupo focal, relatam:

Mas, também, a questão do público porque os estudantes de Geografia estão acostumados mais com as leituras. (**Leide**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal)

É isso que eu ia dizer vocês não estão acostumados com leituras que pra gente não é novidade nenhuma. Para vocês que tão acostumados ali com cálculo, cálculo, cálculo e ver só texto é um baque né. (**Patricia**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Sessão Grupo Focal).

De acordo com a fala de Leide, as leituras dos textos na disciplina Didática tornaram-se muito distantes de suas experiências formativas, uma vez que se encontram imersas em práticas de resolução de problemas matemáticos. Confirmando este entendimento, a estudante Patricia ressalta que, de fato, a turma de Geografia está imersa nesse universo de leituras e reforça que os estudantes dos cursos de Matemática estão “acostumados com cálculo”.

Observa-se a construção de políticas de sentido, dialógicas e dialéticas em relação à práxis pedagógicas dos professores formadores.

Isa, Neiva, Délcio, Carlos, Leide e Patricia abarcam questões do currículo e da formação vivenciadas no desenvolvimento do curso, manifestam a tensão entre os atos de currículo instituído e instituinte e revelam o aqui e agora com contradições e ambiguidades, que estudantes e professoras experimentam, através do vivido, as inconstâncias deste tempo no processo de formação.

Os atos de currículo além de imprimirem identidades e alteridades diferenciadas, construídas na inter-relação entre estudantes e professoras possibilitam, alteração das políticas de sentido, pois a mediação dos atos encontra-se na dinâmica e singular subjetividade dos sujeitos, produzindo efeitos variados e diferenciados. Conforme perspectiva de Macedo (2011), nas contradições, ambivalências, ambiguidades, faltas dos espaçotempos curriculares acontecem também alterações para embasar políticas de sentido instituintes que se ampliam na direção da heterogeneidade.

É possível afirmar que, no curso das narrativas de estudantes e professoras, a produção de atos de currículo, entrelaçados à diversidade das complexidades tecidas nas situações, acontecimentos e experiências contextualizadas em um tempo e espaço do quefazer do processo educativo na sala de aula, às vezes, parece frágil, desacreditada, até mesmo, por quem fez e faz parte dela.

A propósito, Macedo (2013, p. 30) acende a reflexão: “Se formos, de alguma forma, criadores de atos de currículo, somos, portanto, curriculantes”. Esta provocação torna-se ideia-chave do autor, ao afirmar que “somos todos, absolutamente todos, curriculantes, quando instituímos atos de currículo, do lugar dos nossos interesses e posicionalidades”. Assim, estudantes e professoras, no enfrentamento das situações têm a possibilidade de transformar, alterar o seu entorno, a partir tanto dos atos instituídos quanto dos atos instituintes.

Estas narrativas de estudantes e professoras estão recheadas de potencialidades e implicadas com a trama sinuosa da aprendizagem, no sentido do reconhecimento do outro em sua legitimidade, ao dialogarem, a partir das íntimas e estreitas relações entre as múltiplas redes de políticas de sentido acerca do ensinar, do saber, do poder, do conhecimento, da educação, da ciência e da Didática, envolvidas na produção dos atos de currículo.

Os atos de currículo como dialogia na construção, produção, reconstrução e desconstrução das políticas de sentido criam-se no movimento relacional e interativo entre professoras e estudantes, no que diz respeito ao agir concreto em situação real, abre-se para possibilidades de resignificação e intervenções curriculares.

Portanto, tais atos revelados, tanto pelas professoras quanto pelos estudantes, articulados às atividades realizadas no contexto, significam, potencialmente, nos processos de mediação, em que professoras e estudantes, na condição de sujeitos dialogantes compartilham, negociam, trocam pontos de vista e são protagonistas da sua formação e produzem políticas de sentido.

Em síntese, atos de currículo constroem políticas de sentido que são expressas nas falas situadas, contextualizadas, dos atores, para além dos signos e significantes das palavras pronunciadas. As falas expressam aspectos contundentes sobre a mediação dos atos de currículo ao revelar, sobre o que não está sendo feito, mas, sobretudo, sobre o que tortuosamente ainda se faz, de forma muito particular e singular, em seu âmbito. Os atos de currículo tornam-se singulares e únicos ao passo que são mobilizados e produzidos por sujeitos situados e únicos que carregam e constroem a todo instante: valores, ideologias, pontos de vista, compreensões sobre si e o mundo.

4.1 TECENDO COMPREENSÕES DA DIDÁTICA SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS E ESTUDANTES: A RELAÇÃO COM ATOS DE CURRÍCULO E POLÍTICAS DE SENTIDO

Havia combinado com Flor do Maracujá para nos encontrarmos na secretaria do Departamento de Educação (DEDU) UEFS, no dia onze de outubro de 2011, com o objetivo de iniciar a observação das aulas da disciplina Didática do Curso de Licenciatura em Matemática, durante o semestre de 2011.2.

Às 13 horas, encontrei-me com Flor do Maracujá. Mulher de estatura média, cabelos castanhos, curtos e lisos, olhos castanhos, estava a usar óculos de grau, trajava calça jeans, blusa da cor verde e sandália baixa, conhecida como rasteira, com sorriso nos lábios pintados de batom rosa. Da secretaria do DEDU, dirigimos-nos ao Pavilhão de Aulas Teóricas (PAT) para a sala 49 do módulo IV. Já em sala, Flor do Maracujá retirou da bolsa seu net e ligou ao datashow e como não funcionava resolveu deixar um aviso no quadro aos estudantes “estamos na sala 47”.

Chegando à sala 47, ligou o equipamento. Após colocar o arquivo em exibição Flor do Maracujá deu boa tarde à turma e em seguida, apresentou-me: “olha gente aqui é a professora Maria Cláudia, professora de Didática também da UEFS, e que está fazendo doutorado e escolheu nossa turma para fazer a sua pesquisa. Ela irá nos acompanhar durante esse semestre”. Alguns estudantes responderam: “nossa que legal! Quanta honra!”.

Enquanto alguns estudantes conversam entre si a professora se dirige até à frente da turma e lança a pergunta: “quem já teve experiência de poder ensinar?”. Uma estudante responde: “já trabalhei três meses em uma escola, em sala de aula”. Outra diz: “estou ensinando, este ano”. Um estudante, sentado em uma das cadeiras ao fundo da sala levanta a mão e fala “estou trabalhando há três meses”. E por fim uma estudante diz: “estou dando aula de reforço em um centro de aprendizagem, não é propriamente uma sala de aula de uma escola, mas vivo experiência de aprendizagem”.

Após ouvir os relatos, Flor do Maracujá volta-se para a turma: “gente nós temos uma tarefa árdua de ensinar Matemática. Como dizem, a Matemática é a arte de elevar o espírito”. Em seguida, Flor do Maracujá anda na sala entre os estudantes sentados nas cadeiras em fileiras e diz: “o interessante é a gente saber que a Didática vai dar pra nós para formação de vocês o preparo para o ensino. Então, vou agora apresentar para vocês o plano de ensino da disciplina Didática”. Vai até à mesa, onde encontra seu net e exibe o primeiro slide do plano e começa falando da carga horária da disciplina.

Vamos ter 08 horas de prática e 54 de teórica. Nós vamos realizar um trabalho na escola não de dar aula, mas fazer uma entrevista com um professor de Matemática. Pois, a Didática enfoca a prática escolar Comênios pensou a Didática como a arte de ensinar tudo a todos. (**Professora Flor do Maracujá**. Observação em sala de aula).

Na apresentação esboça inicialmente configurações entre prática e teoria no contexto da disciplina, separando as aulas em práticas e teóricas, deixa perceber os rabiscos, as pistas, os indícios para a realização da disciplina e, ao mesmo tempo, sinaliza o entrelaçamento dos atos de currículo, embrenhados nos dizeres sobre o enfoque da Didática, ao fazer referência a Comênios que parte da compreensão “da Didática como arte de ensinar tudo a todos”. Intencionalmente, a professora Flor do Maracujá, assume responsabilidades, faz escolhas, toma posições em relação à Didática, a ressignifica, produz sentidos sobre a mesma e tece políticas de sentido, à medida que mobiliza conhecimentos do currículo, no espaço-tempo da referida disciplina.

A fala da professora Flor do Maracujá aponta a relação entre ensino e ensinar, pondo em jogo as relações da Didática e as experiências quanto ao processo de aprendizagem. As discussões acerca do campo das suas possibilidades na formação de professores, resume-se à preparação do docente a uma disciplina pedagógica, considerando a Didática, teoria do ensino, apenas como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino, pautadas na Didática Instrumental. Entende também a

Didática como um campo disciplinar que enfrenta conflitos e disputas com os demais campos disciplinares, no que se refere ao seu objeto de estudo. Assim, abrem-se frestas para a compreensão da Didática e do seu papel no curso de formação de professores, no que diz respeito ao seu objeto de estudo-o processo de ensino e aprendizagem.

O fenômeno ensino no contexto da disciplina requer reflexão em torno dos aspectos relacionais e dinâmicos sobre a finalidade do ensinar, o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e ensinar a quem, considerando os protagonistas do processo e, a compreensão histórica da Didática. Tal fenômeno é compreendido como movimento diverso, conforme os atores sociais, as intenções, os lugares e os contextos em que o mesmo ocorre.

A professora Flor do Maracujá, em seus dizeres, revela sua posição e compreensão da Didática, assim como a tarefa da mesma no contexto da formação de professores, qual seja, “preparar os estudantes para o ensino”. Vinculada a esta compreensão, Flor do Maracujá destaca que ensinar Matemática torna-se uma tarefa árdua, compreende a disciplina Matemática como difícil de ser ensinada, pode-se assim dizer que tal narrativa está impregnada de crenças e mitos que foram sendo construídos ao longo da história da Matemática.

Estas interpretações indicam a emergência de sentidos sobre a Didática e sobre ensinar Matemática, em meio a uma situação de ensino, na qual professora e estudantes vivem a trama do ensinar e a complexidade dos emaranhados de fios na operacionalização deste fenômeno, manifestando as ambiguidades e opacidades construídas na heterogeneidade das circunstâncias vividas na experiência cotidiana. Logo, o ensino, enquanto prática social, realizada por atores sociais reveste-se de atos de currículo na relação e ação destes atores.

Assim, a disciplina vai sendo tecida e modificada nos movimentos da professora, conjuntamente com os estudantes, na articulação, negociação das possibilidades, na dinâmica interativa dos sujeitos. Ao passo que professora e estudantes vão mergulhando nas multiplicidades dos fios, vão produzindo atos de currículo nas tramas forjadas no cotidiano.

Os dizeres da professora e dos estudantes estão marcados pelo lugar que ocupam, pelas relações de poder configuradas entre eles, pelas expectativas recíprocas produzidas quanto ao que se deve e se pode dizer.

A dinâmica do ensinar é encharcada de relações de poder e, de acordo com a teoria freireana, esta relação exige mediação com o mundo como experiência vivida. Sua dialeticidade indica que é um fenômeno social, em movimento, que transforma e se transforma na trama da realidade e no contexto da ética que pautam as relações humanas.

As relações entre ensinar e aprender englobam um universo cultural, epistemológico, pedagógico amplo, no que diz respeito à convivência entre professora e estudantes, relação esta atravessada por sentimentos intensos e seguidos pelos desafios tecidos na complexidade de ser e se fazer humano, na presença do outro, até porque não se aprende sem o outro.

Assim, aprender e ensinar se fazem na feitura um do outro, a cada instante, movimentados por atitudes de cumplicidades que deslocam professora e estudantes de suas zonas de conforto e os tornam companheiros das itinerâncias formativas, enquanto produtores de atos de currículo.

Esta relação, no âmbito da disciplina Didática, torna-se ponto de tensão, uma vez que para alguns estudantes esta relação entre teoria e prática restringe-se à prática ao como fazer. Além disso, esta discussão não é exclusiva de quem faz educação, ela se desenvolveu sempre, ao longo da história da humanidade, e no contexto da Didática ela sempre esteve nas suas pautas. No processo de observação de uma das aulas, a professora Flor do Lírio afirma:

Teoria não é ponto de chegada e sim ponto de partida. A relação teoria e prática. Teoria, na prática não é outra. Teoria não é chegada: é partida. Não é solução: é possibilidade de tratar um problema. Prática não é colagem é transposição didática. Prática é social, dinâmica, multifacetada e multideterminada. Nós temos estratégias muito empobrecidas. Os estudantes têm que ser encarados como coparceiros. Então, precisamos ter um trabalho mais colaborativo. (**Professora Flor do Lírio**. Observação em aula).

Flor do Lírio apresenta sua compreensão sobre a relação entre teoria e prática pautada na dimensão de ponto de partida e chegada, enfatiza que a teoria é ponto de partida e não se constitui em solução e, sim, em possibilidade para tratar um problema.

Na formação de professores, tal relação, embora apresentada como aspecto central da discussão sobre formação de professores, perde, em muito, no movimento que circunda o social. Há uma imbricação direta de dependência da teoria com referência à prática e vice-versa. A prática então é o fundamento da teoria ou seu pressuposto, no sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação, tanto da natureza, do mundo (cultura/social), como de si mesmo.

Embora a dissociação entre teoria e prática, tanto na disciplina quanto nos cursos de formação, apareça na estrutura curricular, na efetivação das situações, nos acontecimentos lança-se mão de forma dialética desta relação. Nas narrativas das professoras, a relação entre teoria e prática estão a todo instante dialeticamente e dialogicamente imbricadas.

No jogo conflituoso e ambíguo desta trama, em que as relações sociopedagógicas e culturais são marcadas pelos pares, pelo tempo-espço, assim como, pelas leituras, normas, regras, discursos, modelos, linguagens e experiências, as professoras Flor do Maracujá e do Lirio vão compondo um mosaico, no contexto da disciplina Didática, cujas possibilidades de singularidades vão se revelando em atos de currículo.

Da continuidade do diálogo entre a professora Flor do Maracujá e os estudantes, na apresentação do plano de curso da disciplina, emergem uma infinidade de sentidos acerca da Didática e a relação com o processo de ensino. O questionamento da professora Flor do Maracujá sobre ensinar não está isento e muito menos desinteressado de intenções e sentidos sobre o processo de ensino no campo da Didática e da formação de professores, pelo contrário, encontra-se recheado de intenções e sentidos e, ao mesmo tempo, anuncia políticas de sentido, não só sobre o ensino, mas, também, sobre saber e poder, articulados ao fenômeno da formação. A abordagem sobre o objeto de ensino da Didática e suas relações segue no diálogo entre professora e estudante:

Vamos pensar sobre a Matemática que faz sentido na minha vida. As novas tendências pedagógicas na área da Matemática são muitas, a exemplo, da etnomatemática, a modelagem, etc. Vocês sabem qual é a origem da Didática? Qual é o foco principal da Didática? (**Professora Flor do Maracujá**. Observação em sala de aula)

Metodologia de ensino. (**Estudante**. Observação em sala de aula)

A Didática tem como foco o processo de ensino. Eu observo que muitos estudantes utilizam expressões e constroem também expressões com a vivência com a Didática. Constrói uma linguagem toda própria do professor. Vamos trabalhar os seguintes conteúdos: No primeiro eixo – A Didática da Matemática e suas abordagens tradicionais, comportamentalista, humanista, entre outras; No segundo eixo - A sala de aula. Vamos discutir a relação da sala de aula e no terceiro eixo- O processo de planejamento didático. A questão do planejamento é muito importante [...] (**Professora Flor do Maracujá**. Observação em sala de aula).

A partir da apresentação do plano de ensino da disciplina Didática reafirmo que os dizeres, e, fazeres da professora Flor do Maracujá produzem sentidos, aliás, todos os falares produzem sentidos, sendo assim, há uma intensa produção de sentidos e, portanto de políticas de sentido na explanação do programa da referida disciplina.

Em tal plano apresentado encontra-se particularidades e singularidades no dizer e os efeitos deste dizer no contexto em que foram ditos como diz Foucault (1996, p. 26), o “novo não está no que é dito, mas no acontecimento em sua volta”, isto é, o acontecimento é que se

constitui como novo em dizer, o acontecimento torna-se significativo. Chama-me atenção a narrativa de Flor de Maracujá ao focar sobre as novas tendências pedagógicas na área da Matemática, citando como exemplo, a etnomatemática e a modelagem, uma vez que tais tendências no campo da Didática da Matemática não se constituem foco da disciplina. Certamente, Flor do Maracujá faz uma tentativa de articular estas tendências com a origem da Didática e seu foco principal considerando os atores sociais.

Observo o esforço da professora em estabelecer correlações entre a Didática e a Didática da Matemática. Com a intenção de acertar nas escolhas, mergulha em conflitos e, assim, abre-se para as possibilidades de suspeitar das certezas, quando ela apresenta os conteúdos que serão explanados, organizados em eixos, elegendo como primeiro “Didática da Matemática e suas abordagens tradicionais”.

Nesta dinâmica, entre a incerteza e a certeza dos conteúdos selecionados para serem abordados na disciplina percebo que Flor do Maracujá escapa, transforma, penetra nas brechas, burla o instituído, ainda que circunstancialmente, e assim, produz atos de currículo. Observo que Flor do Maracujá no preenchimento do cabeçalho do plano de ensino identifica a disciplina Didática como Didática da Matemática:

PLANO DE ENSINO

Semestre 2011.2

IDENTIFICAÇÃO		
CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS
EDU 425	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	
CURSO		
CURSO	DEPARTAMENTO	ÁREA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO	PRÁTICA EDUCATIVA

Esse ato - disciplina registrada como Didática da Matemática- evidencia que a professora não está ciente dos fundamentos e saberes que compõem a disciplina Didática, nos

Cursos de Licenciatura da UEFS, indicando a confusão entre estes componentes curriculares distintos.

Os significados sobre a referida disciplina estão atravessados por conflitos e ambigüidades, fundidos e confundidos aos componentes curriculares: Didática e Didática da Matemática, tanto na apresentação do plano de ensino quanto nas explanações através de slides sobre a “Didática da Matemática”. A professora, narra:

Gente, queria conversar com vocês sobre a Didática da Matemática. Se a Didática tem como foco arte de ensinar tudo a todos. É muito mais amplo. Eu gostaria de falar sobre esse homem, Guy Brousseau, ele é considerado o pai da Didática da Matemática. A gente não pode pensar a Matemática apenas como raciocínio lógico, mas considerar a interpretação da Matemática, pois Brousseau se baseou em Comênios. Comênios falou do método individualizado de Vygotsky. **(Professora Flor do Maracujá. Observação em sala de aula).**

Slide1- Utilizado e concedido pela professora Flor do Maracujá na aula da disciplina Didática.

Guy Brousseau: o pai da didática da Matemática



Os estudos do educador francês definiram as condições de ensino e aprendizagem

Fonte: Arquivo da professora Flor do Maracujá.

Ao explicar sobre o “pai da Didática da Matemática- Guy Brousseau”, Flor do Maracujá apresenta sua percepção acerca desta área de conhecimento, vendo a Matemática para além do raciocínio lógico, a entende como prática filosófica e social articulada à vida. Nesta narrativa, mostra que o pai da Didática da Matemática baseou-se em Comênios,

contudo não adentra sobre a ideia do autor da Didática Magna: “arte universal de ensinar tudo a todos”.

Pergunto-me: não seria uma pretensão da Didática, querer ensinar tudo a todos? Assim, como é possível nos dias atuais, uma Didática Magna universal? As marcas desta máxima elaborada por Comênios, se faz presente nas narrativas e fazeres de alguns professores do campo da Didática.

Nesse sentido, a narativa da professora sobre o objetivo da Didática Magna apresenta-se como pistas para compreender sobre as ideias desta Didática no contexto da disciplina e sua relação com a política de sentido da Didática, uma vez que, as pesquisas atuais no campo da Didática questionam sobre esta ideia.

Contudo, há estudiosos deste campo que a interpretam a partir das nuances e complexidade do objeto de estudo da Didática, articulado à formação de professor considerando o contexto atual do campo.

Logo após, a professora apresentou o seguinte slide:

SLIDE 2- Utilizado e concedido pela professora Flor do Maracujá na aula da disciplina Didática.

“Didática”

- ▶ Desde o educador tcheco Comênios (1592–1670), a palavra "didática" vem se referindo aos estudos sobre os métodos de ensino que levassem a procedimentos gerais mais eficazes.
- ▶ No século 20, com os estudos de Lev Vygotsky (1896–1934) e Jean Piaget (1896–1980) – investigação em torno do modo como as crianças aprendem;
- ▶ Nas últimas décadas – pesquisa didática – relação específica entre conteúdos de ensino, a maneira como os alunos adquirem conhecimentos e os métodos.



Fonte: Arquivo da Professora Flor do Maracujá.

A professora Flor do Maracujá procede apenas à leitura do conteúdo do slide, não faz nenhuma consideração sobre Comênios e a Didática Magna, apenas diz: “sabemos que Piaget revolucionou o ensino, escreveu o livro chamado “A Construção do Número”. Vocês já leram? Vale a pena ler. Ele fala da importância das nossas experiências do dia a dia para a nossa aprendizagem”. Na exposição dos slides, Flor do Maracujá foi revelando suas escolhas metodológicas e conceituais acerca do ensino, trazendo os referenciais para embasá-las, assim manifestou atos de currículo no contexto da disciplina Didática.

Logo após a apresentação deste slide, uma estudante, sentada ao fundo da sala, levanta a mão solicitando a palavra. A professora a concede e ela diz:

A escola pública tem Didática, pró? (**Estudante**. Observação em sala de aula).

Deve ter. Na Bahia ainda tem um número significativo de professores sem formação superior. A plataforma Paulo Freire é uma proposta Federal que tem tentado contribuir para a formação superior dos professores, mas é uma proposta federal não é estadual. Vamos voltar a aqui é Brousseau que elaborou a situação didática. Por isso que é bom que você construa uma situação didática para que o aluno aprenda. As situações didáticas sempre primam em colocar o aluno que sabe mais com um aluno que sabe menos. (**Professora Flor do Maracujá**. Observação em sala de aula).

Mas, nem sempre é assim? (**Estudante**. Observação em sala de aula).

Por quê?(**Professora Flor do Maracujá**. Observação em sala de aula).

Muitas vezes um estudante se aproveita de quem sabe mais. (**Estudante**. Observação em sala de aula).

Talvez para vocês não seja por ser da área da Matemática. Mas, voltando para Brousseau à criação de regras quando o aluno não consegue aplicar a situação didática ela não se efetivou. Situações didáticas é um conjunto de relações entre aluno e professor. (**Professora Flor do Maracujá**. Observação em sala de aula).

Oh pró, então, quando um aluno não aprende isso pode ser que o ensino foi sem significado, sem situação didática? (**Estudante**. Observação em sala de aula).

É claro! Pois Paulo Freire fala em seus livros que não há docência sem decência. Tudo que a gente vai ensinar para o aluno tem que usar no cotidiano. (**Professora Flor do Maracujá**. Observação em sala de aula).

Neste diálogo, a professora Flor do Maracujá e a estudante sobre o campo da Didática e as situações didáticas demonstram a infinidade de sentidos e significados construídos em relação a este campo, assim como, os equívocos e intepretações sobre o mesmo. Quando a estudante pergunta se as escolas públicas têm Didática.

Essa pergunta, por sinal, torna-se relevante para esclarecer o objeto da Didática, bem como, problematizá-la, mas, a professora não alcança a questão posta pela estudante. Em sua resposta, a professora entende a Didática como uma competência que se adquire, e assim, a compreensão desta resposta pode reverberar nos atos de currículo. Ao expressar que “na

Bahia ainda tem um número significativo de professores sem formação superior”, realça a ideia de que não se tem Didática, porque os professores não têm formação superior.

A professora credita valor aos procedimentos instrumentais e técnicos indicando sua posição em torno das questões políticas e sociais da área da Didática, no que diz respeito às políticas de formação de professor e aos programas de formação nas instâncias estadual e federal.

Não estaria a estudante referindo-se ao processo didático, em vez da Didática, como campo de conhecimento? Isto não significa que não há relação entre a Didática e os processos didáticos.

As escolas públicas e privadas vivenciam processos didáticos e não necessariamente se as escolas públicas têm Didáticas, uma vez que tal área de conhecimento não se constitui em um objeto que a escola vai ali e adquire. A Didática está inserida, impregnada na prática dos professores, enquanto construção, organização dos processos de ensino e aprendizagem. Até porque muitos professores forjam Didáticas em suas práticas. Logo, nas práticas dos professores pode haver Didáticas híbridas e implicacionais.

Desse modo, a narrativa da professora aponta para a questão que merece ser discutida: as circunstâncias que levam os professores da referida disciplina a ensiná-la e os efeitos de tais narrativas, na construção ou desconstrução das políticas de sentido em relação à Didática, no contexto da formação de professores.

Quanto ao diálogo da professora e a estudante sobre a “situação didática”, percebe-se a preocupação da professora em sinalizar quem a criou sem refletir os questionamentos da estudante.

Esse diálogo me fez pensar sobre as crenças acerca da Didática que ao longo da sua história foram sendo consolidadas e, atualmente, estas vêm sendo reconstruídas através de políticas de sentido forjadas nas relações, contradições e ambiguidades das invenções e descobertas nas práticas pedagógicas.

Em meio a conversa da professora Flor do Maracujá e da estudante, percebe-se as contradições e conflitos na disciplina. Percebo confusão entre os componentes curriculares Didática e Didática da Matemática, entretanto, a questão que se lança é - por que a professora confundiu tais componentes? A quem compete definir e orientar os componentes curriculares para as professoras? Como se configura a disciplina Didática nos cursos de Licenciatura da UEFS? Como a subárea de Didática tem discutido a referida disciplina nos cursos de Licenciatura? Por que na reunião da área de Prática de Ensino, ou mais especificamente, na

subárea de Didática voltada para socialização e aprovação de PITS E RITS não se esclareceu à professora sobre o foco da referida disciplina?

Tais questionamentos fazem parte de um processo amplo, o qual se estende às práticas educativas dos professores, não só da professora Flor do Maracujá, mas a relação entre professor e estudante, nos Cursos de Licenciatura.

As narrativas da professora Flor do Maracujá revelam ações, atitudes, crenças, ambiguidades, contradições, confusões em relação tanto aos processos didático-pedagógicos-curriculares quanto ao componente curricular, assim como, evidencia as distorções acerca da concepção e identidade da disciplina Didática nos cursos de Licenciatura da UEFS, igualmente, a ausência de discussão sobre o currículo no contexto da formação dos referidos cursos.

A professora, muitas vezes, em sua narrativa, diz o que ambiciona, não necessariamente o que pensa, mas o que é possível naquele momento dizer. Desse modo, ela pode influenciar ou não os estudantes acerca das concepções, pontos de vista, posicionamentos sobre a Didática, o ensino, a escola, o conhecimento, o currículo, a formação, entre tantas outras dimensões envolvidas no contexto da prática pedagógica. Neste processo dialógico, professora e os estudantes buscam respostas e direções para as questões que os interessam e afligem na prática educativa.

Em meio a ambiguidades e confusões, a professora Flor do Maracujá juntamente com os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática vão adentrando e se embrenhando nas questões da Didática, da relação ensino e aprendizagem, da formação e do currículo. Embora a professora tenha apenas dois semestres lecionando a disciplina Didática, na condição de professora substituta, coloca-se aberta às situações, acontecimentos que vão surgindo na sua prática de professora formadora.

Em entrevista, Flor do Maracujá relata pouca experiência no ensino superior ao dizer: “eu estou completando exatamente um ano (2012) agora em julho”. Ao que parece, esse conjunto de situações pode indicar a falta de acompanhamento e acolhimento aos professores recém contratados pela instituição e, ao mesmo tempo, também denuncia a intensa e profunda confusão, dispersão, equívoco, que abrange a discussão e compreensão da Didática, desaguando nas ambiguidades, contradições, nas impurezas dos processos formativos dos atores que lidam diretamente com a formação, com o currículo e a Didática.

Os professores, ainda, trabalham de forma isolada, muito em decorrência da separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas chamadas de práticas (as metodologias) que compõem a matriz curricular concebida no modelo de universidade que o Brasil implantou.

Esse modelo desnuda as concepções que deram concretude à organização curricular vigente na maioria dos cursos de graduação, assentados em uma visão limitada e restrita em torno de currículo e da formação.

Ainda é muito comum, no contexto educacional, ver aqueles que pensaram o currículo, a partir de visões de mundo dicotômicas, alocando em um plano, em um conjunto de disciplinas (as teóricas ou de formação básica) e em outro plano, outro conjunto (as práticas, os estágios) como momentos distintos de um mesmo processo de formação. Essa mentalidade remonta à história que tornou possível esse modelo de currículo e de formação em que ainda vivemos, em que se preserva a crença de que há aqueles que pensam e aqueles que fazem, porque o pensar (a dimensão teórica), historicamente, ocupou um lugar de destaque no cenário educacional, em detrimento das atividades de ordem prática.

Em continuidade, nos diálogos entre os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, durante sessão do grupo focal, aparecem algumas surpresas e descobertas dos estudantes ao reportarem ao vivido.

Uma estudante deu-se conta, após a conclusão do componente curricular, que a Disciplina cursada não foi Didática da Matemática e, diante de tal descoberta, a estudante compreende que foi injusta com a professora Flor do Maracujá. Assim, narra:

Ah, hoje me toquei que fui injusta com a professora em pensamento porque no começo da disciplina de Didática eu questioneei a professora. Porque (assim) eu folheei alguns livros de Didática da Matemática e não estavam batendo os conteúdos do livro com o da ementa totalmente diferente. Então (assim), quando foi hoje na aula de Princípios Metodológicos que eu vi que o que tava no livro de Didática da Matemática vai ser ensinado agora em Princípios Metodológicos, né. Agora eu tô situando meu cérebro. Agora que vou aprender o que eu estou interessada. **(Leide**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Mas é isso, a professora passou como Didática da Matemática. **(Edilan**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Olha ela passou como Didática da Matemática, mas no nosso currículo ela vem como Didática M. Apenas isso! O M não é de Didática da Matemática, é porque essa turma é voltada para o curso de Matemática, mas é Didática. Mas na nossa matrícula sai. Porque ela passou pra gente como Didática da Matemática. Ela colocou como Didática da Matemática, mas eu entendo assim. Olha deixa tentar explicar é assim, porque eu só me dei conta disso quando eu peguei o meu histórico escolar para ir ao projeto de verão e lá não aparece Didática da Matemática, lá aparece Didática pura. Então, na verdade é Didática. Lá para gente aparece Didática M somente. **(Neiva**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Quantas vezes eu pegava aquelas apostilas e perguntava cadê a Matemática aqui meu Deus?Onde? Isso acabou me desmotivando só essa palavrinha botou a gente no chão. Eu me desinteressei totalmente pela matéria. Se eu soubesse que era Didática Geral, porque, assim, o conteúdo não batia com o nome da disciplina que o meu cérebro entendeu. Então assim havia uma contradição eu dizia rapaz eu já estudei isso eu não vou estudar de novo, porque assim tudo aquilo eu já tinha estudado eu não vou estudar de novo. Então, eu estudava por cima, mas se eu soubesse que realmente era Didática Geral e não era da Matemática eu teria me interessado mais eu tô consciente realmente é isso que tem que dar pra estudar e parecia que estava se contradizendo ali e ai me desinteressei. **(Leide**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Emergem implicações referentes ao agir da professora e a compreensão da referida disciplina. Quando a estudante questiona cadê a Matemática, ou quando compara os livros de Didática da Matemática com a ementa, ou ainda quando questiona a professora acerca da Matemática na Didática, encontra-se na condição de produtora de atos de currículo, na condição de ator curricular.

Em meio às suas interrogações e descobertas acerca da disciplina Didática realça a dimensão do inacabamento da referida disciplina, no entrecruzamento dos seus dizeres, evidencia-se a configuração da dimensão do ensino, enquanto fenômeno complexo. Então, este fenômeno estará sempre na pauta de discussão das relações sociopedagógicas e culturais de estudantes e professora.

Dessa forma, os estudantes no curso da disciplina, foram tecendo, através de suas expectativas em relação à disciplina estratégias, questionamentos, incompreensões e, no acontecer da mesma, produziram atos de currículo, foram criando formas inventivas na realização da disciplina. Tanto a professora quanto os estudantes vivenciaram as contradições e ambivalências no processo de ensino e ao mesmo tempo, tiveram a possibilidade de experimentar a complexidade deste fenômeno em situação concreta, marcada pela singularidade dos atos, os quais se tornaram únicos, referentes àquilo que buscavam e estudavam, assim como tiveram a possibilidade de significá-la após sua conclusão.

Portanto, as interlocuções entre a professora Flor do Maracujá e os estudantes demonstram as implicações socioculturais, epistemológicas, pedagógicas e políticas dos atores curriculares, ao tratar da mediação do conhecimento no contexto da referida disciplina e nos processos formativos a partir de concepções, valores, intenções, perspectivas e crenças. Nestas narrativas revelam-se atos de currículo e a repercussão dos mesmos na tessitura de tais abordagens

Aqui, apresento o curso dos diálogos com a professora Flor do Lírio, a qual ministrou a disciplina Didática para os estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia. A entrada na sala de aula da professora Flor do Lírio deu-se, também, no semestre 2011.2, em dias e turnos diferentes das observações em sala da Disciplina Didática ministrada pela professora Flor do Maracujá.

A professora Flor do Lírio, de estatura alta, cabelos acobreados de loiro escuro, de olhos castanhos, neste dia usava vestido preto com sandália de salto alto, chegou à sala às 07h25min, trazendo ao braço duas bolsas penduradas. Ao adentrar a sala, ela cumprimentou os cinco estudantes presentes e a mim. Em seguida, retirou de dentro de uma das bolsas um computador e o conectou ao datashow. Muitos estudantes não tinham chegado, devido ser o primeiro horário de aula - 07h30min. A professora disse que iria esperar uns 10 minutos para começar.

Os estudantes foram chegando aos poucos. Quando passaram os 10 minutos, a professora Flor do Lírio exibiu slides com o título Ensinar e aprender: Didática, e em seguida disse:

Não dá para falar só do ensino sem falar da aprendizagem. O professor precisa substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. O foco deve estar na aprendizagem. Quando falamos em aprendizagem nós estamos nos referindo ao desenvolvimento de uma pessoa, nos diversos aspectos de sua personalidade: desenvolvimento de suas capacidades intelectuais - de pensar, de raciocinar, de refletir, de buscar informações, de analisar, de criticar, de argumentar, de pesquisar e de produzir conhecimento. [...] Então, a natureza da Didática é interdisciplinar ela precisa de outras áreas de conhecimento da psicologia, da filosofia, da antropologia, da sociologia. O aluno precisa produzir e reconstruir o conhecimento. Você vai juntando vários conhecimentos. O currículo muitas vezes está muito compartimentalizado. Marco Masetto diz que a formação é um percurso contínuo é movimento, a formação não pode ser fechada, a formação é interativa. Eu estava lendo ontem um artigo da educação ambiental desde a educação infantil. E vi a importância da educação ambiental na educação infantil. A Didática que vamos construir aqui é única e singular. Tudo bem até aqui gente? (**Professora Flor do Lírio**. Observação em sala de aula).

Sim. (**Estudantes**).

Inicialmente, apresenta o ensino e a aprendizagem articulado à Didática. Insere o professor no tratamento destas relações, afirmando que o foco do professor deve estar na

aprendizagem, no esforço deste para garantir a aprendizagem do estudante, além de enfatizar a aprendizagem como o centro das atenções no contexto das práticas pedagógicas.

A professora considera o aprender mais importante do que o ensinar e realça a relação entre ensino e aprendizagem no campo da Didática. Reconhece o professor e o estudante como parceiros no processo ensino e aprendizagem; também apresenta a natureza da Didática, enquanto interdisciplinar, quando diz o “currículo ainda é muito compartimentalizado”, assim como, destaca que a “formação, segundo Masetto, é um percurso contínuo, é movimento. A formação não pode ser fechada, a formação é interativa”. Aqui, emerge a sua compreensão de formação, enquanto processo de transformação, contínuo.

As narrativas ora se aproximam das ideias freireanas e ora se distanciam. É nessa trama em um movimento em que se articulam as múltiplas possibilidades de perceber, conceber e viver a (in) tensa relação entre ensinar e aprender em toda sua complexidade. Logo, o aprender e o ensinar se articulam, estão imbricados. Nós, atores curriculantes, produtores de atos de currículo aprendemos a vida toda e por isso não há tempo determinado para aprender.

Nesse sentido, o ensino não se constitui em mera transmissão de conteúdos, tratados como pedaços da realidade. A narrativa da professora Flor do Lírio apresenta a compreensão do ensinar e aprender, enquanto processo dinâmico e relacional e, assim, revela que muitas das nossas compreensões sobre a relação entre ensinar e aprender estão carregadas de pré-conceitos ou mesmo da reprodução de olhares automatizados, fossilizados, limitados sobre tais relações, que ao longo da nossa história foram concebidos de forma naturalizada.

A professora apresenta uma compreensão de ensinar e aprender próxima de uma perspectiva de educação problematizadora e, assim, afasta-se da educação bancária, estudantes como depositários e o educador como depositante. Em lugar e espaço de realizar-se dialogias, o professor faz comunicados e depósitos que em muitos casos os estudantes “recebem,” pacientemente, passivamente memorizam e repetem.

Então, a professora Flor do Lírio, após apresentar tal narrativa, distribuiu um texto para a turma, intitulado “Didática na formação docente”, extraído do livro “Didática no Ensino Superior”, de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima. Flor do Lírio voltou-se para a turma e perguntou: - “posso ler?” Mas, antes mesmo de iniciar a leitura do texto, ela retomou a abordagem sobre Didática, situando-a a partir dos estudos de Comênios. Assim explicitou:

No século XVII, Comênios dizia que a Didática era a “arte de ensinar tudo a todos”. Muita gente ainda hoje defende isso, mas a Didática mudou muito

principalmente na década de 80. A Didática não é isso, primeiro porque ensinar não é uma arte. A Didática na década de 70 era instrumental, mas hoje a Didática tem outra perspectiva. A Candau tem um texto “Da perspectiva instrumental para a perspectiva fundamental”. Eu perguntei para você no início o que vocês esperam da Didática? Vocês responderam que ela vai ensinar como dar aula; como ser professor- essa perspectiva instrumental já foi - penso eu, rompida. Eu pergunto a vocês tem como alguém ensinar tudo a todos? A pessoa que conseguiu isto ela pode dizer que ganhou na loteria. Então, aqui na disciplina Didática nós estamos tendo a visão de Didática geral que discute a docência de forma ampliada. (**Professora Flor do Lírio**. Observação em sala de aula).

Nessa narrativa, revela sua posição sobre a compreensão da Didática, tomando sua origem histórica e o pensamento de Comênios “Didática arte de ensinar tudo a todos”. Ao declarar que muita gente ainda defende este pensamento, a professora demonstra-se contrária a essa ideia, destacando as mudanças neste campo, no contexto brasileiro principalmente na década de 1980.

Ao questionar aos estudantes se tem como alguém ensinar tudo a todos, apresenta a perspectiva do ensino como fenômeno complexo e dinâmico, sinalizando a perspectiva de que o ensino é sempre situado, com sujeitos reais, em situações concretas, articulado a questões sociais amplas e atreladas à cultura, assim como, ao momento histórico e político.

Desse modo, a professora Flor do Lírio apresenta sua posição acerca do ensino, no contexto da Didática enquanto ato social e político situado. Desta perspectiva, a Didática enquanto área da Pedagogia, conforme Pimenta (1997, p.53) “tem no ensino seu objeto de investigação. [...]. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva”. Nesse sentido, torna-se importante compreender o que seja o ensino e as tramas do ensinar, como prática social complexa efetiva entre os sujeitos e as novas configurações pautadas na perspectiva da interdisciplinaridade.

A professora Flor do Lírio trata da relação entre ensino e aprendizagem inserida na trama da prática pedagógica da disciplina Didática. A discussão acerca do campo da Didática não se encontra apenas sobre foco do seu objeto de estudo, mas na amplitude sociopedagógica, considerando a formação e a docência como dimensões necessárias de estudo e articulação no campo da Didática.

Esta narrativa sinaliza para a importância da Didática, ao tomar como reflexão o ensino e a aprendizagem nas tramas do ensinar e a produção de sentidos e significados em tal processo. Seu posicionamento indica sua compreensão, concepção sobre ensinar e aprender na

mobilização de saberes, envolvendo a compreensão da totalidade na complexidade da docência.

O processo de ensinar abrange a compreensão da inteireza, assim como implica nas ideias, valores, crenças, saberes, conhecimentos movimentados em tal dinâmica, a qual está permeada de políticas de sentido. A ação docente, complexa cede espaço para o docente preocupado com a aprendizagem e que, em interação com seus estudantes, constroem conhecimentos e saberes que levam em conta as experiências tanto da professora quanto do estudante demonstrando haver, entre tais pares, cumplicidade, para que estes se sintam participantes do processo.

A professora Flor do Lírio, em seguida, começa a leitura do texto e, no segundo parágrafo, comenta: “o Carlos Rodrigues Brandão tem um livro chamado: “O que é Educação? Este livro discute a Educação em vários espaços. A educação se dá em vários espaços. Vocês já assistiram ao filme “Redes Sociais? Vale a pena assistir”.

Um estudante pede a palavra e diz: “um dos caras que mudou o conhecimento no mundo foi o Steve Jobs”. A professora acrescenta:

Ah também o Bill Gattes! Gente eles não têm uma visão de mundo diferenciada? Esse olhar é um olhar de metacognição. Tem habilidades que foram desenvolvidas que ajudaram eles terem essa habilidade da inteligência. O conhecimento não acontece só na escola. E não é só a Didática que tem estratégias. Você tornar um professor como seu parceiro, o seu aliado na escola é fundamental. Essa socialização deve acontecer em vários espaços sociais da escola. Gente teve um vestibular do ITA que deram aos estudantes um pacote de macarrão para que eles pudessem fazer uma ponte que aguentasse 10k. O que é isso? Já leu o livro Virado à Própria Mesa? É você fazer uso de todo conhecimento. É a possibilidade que você tem enquanto sujeito de se colocar como sujeito que usa tudo que sabe. De 1990 a 2000, o que houve na escola? A grande mudança foi o quê? **(Professora Flor do Lírio. Observação em sala de aula).**

A inovação tecnológica. **(Estudante).**

O mundo todo mudou e a escola mudou muito pouco. A Microsoft quando pensou no conforto dos seus funcionários eles produziram mais. Então isso é luxo? Não. São condições de trabalho. Dar para estudar num ambiente desconfortável? Você tem dificuldade de estudar enquanto que a cadeira for confortável a produção é outra, por exemplo, hoje nós temos o tempo mais fresquinho. Ajuda a estudar? **(Professora Flor do Lírio. Observação em sala de aula).**

Sim. **(Estudantes).**

Nestas narrativas, a professora Flor do Lírio e os estudantes apresentam concepções acerca do conhecimento, articulado às inovações tecnológicas, considerando o Bill Gattes e o Steve Jobs como sujeitos com visões de mundo diferenciadas, isto quer dizer que a professora e o estudante revelam uma visão acerca destes sujeitos a partir da relação deles com o mundo, ou seja, com as inovações tecnológicas. O ato de considerarem estes sujeitos com visões diferenciadas do mundo provêm das produções de sentidos e significados que foram sendo construídas ao longo das suas relações, as quais estão diretamente articuladas às políticas de sentido. Então, as narrativas evidenciam, também, que a mudança no contexto da escola em comparação com outras instituições mudou muito pouco.

Neste processo, ficam expressos os nexos internos e externos com as redes de políticas de sentido da Didática, isto é, existe por trás das perguntas e das respostas, um conjunto de elementos que possibilitam expor seus dizeres e pensares sobre o ensinar e suas relações, mesmo que apresente ausência de alguns aspectos históricos, epistemológicos, sociais, pedagógicos nas abordagens, já indicam políticas de sentido e a relação com as redes de políticas de sentido da Didática.

Quero dizer que tanto os estudantes quanto as professoras, ao manifestarem suas visões sobre ensino e ensinar, expressaram compreensões sobre o processo, ainda, que desprovidos dos aspectos históricos e contextuais, ainda que estes se apresentem soltos, fragmentados, como um fim em si mesmo, ainda, assim, nestas narrativas há políticas de sentido sobre estes aspectos até porque a compreensão de um fenômeno corresponde às condições concretas de cada tempo e lugar, não é algo definido de uma vez por todas e não possui um fim em si mesma. Os aspectos históricos e contextuais na relação com os sujeitos ganham sentido enquanto instrumentos de compreensão de realidades sociais concretas, compreensões estas que, por sua vez, ganham sentidos quando assumidas pelos sujeitos que participam da prática educativa. Por isso, os sentidos são dinâmicos e, se consideramos que os sujeitos mudam, então também mudam-se os sentidos produzidos por eles.

Nota-se que os fios dessa trama estão e não estão nas nossas mãos. Eles parecem que fogem e retornam, vão e vêm, traduzindo-se em atos e reatos. Conforme indica Moreira (2013, p. 11), no prefácio do Livro *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica*:

Os atos de currículo envolvem propósitos e práticas referentes a compreender e a afetar as realidades habitadas pelos que participam do processo curricular. Referem-se a capacidade de descrever, entender e analisar como se instituem os currículos.

Compreendo que estes atos implicam no modo dos atores curriculantes lidar com o instituído e o instituinte, na relação com o ensino e o aprender, ao tomar as próprias decisões mediadas pelas situações da vida, do mundo.

Isso significa que “ninguém educa a ninguém; tampouco se educa sozinho e que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 79). A partir de tal afirmativa, arrisco a dizer que nós, atores curriculantes, no contexto da disciplina Didática, não produzimos atos de currículo sozinhos, mas os produzimos na mediação entre o instituído e o instituinte, em uma relação dinâmica e dialética. Na aprendizagem entre professora e estudante, ambos estão a produzir atos de currículo, no processo de ensinar e aprender.

Ao refletir sobre as questões, os atores adentram nos assuntos curriculares que se estabelecem entre seres humanos concretos, onde as necessidades e os desejos caminham de mãos dadas, onde aprender nasce de experiências nem sempre prazerosas, mas encharcadas de significações. Não se constrói conhecimento sem que os sujeitos descubram o sentido do que precisam aprender, afinal, conhecer não se traduz em um processo de acumular informações, mas em uma teia corporal de significar e ser significado pelo contexto que conhece inserido em uma dinâmica cultural, política e social.

Por meio de tantos atos modificamos nossas condutas, nossos valores, nossas experiências, nossos olhares e, com isso, recriamos o mundo e tudo que lhe dá vida. Aflora-se o descortinar dos atos de currículo, como emergência das articulações entre as políticas de sentido imanentes à prática docente das professoras, frente às experiências dos estudantes, como interfaces de tais atos em curso.

Aqui se constitui o esforço de decifrar e interpretar tais atos dos atores sociais carregados de intenções, compromissos, riscos, responsabilidades, posições, uma vez que, se colocam diante das situações, dos acontecimentos de forma responsável e responsiva gerando acesso aos novos horizontes, com amplo potencial generativo, compreendendo-os como mediações intercríticas.

Nesse viés, na perspectiva macediana, reconhece-se que é importante compreender as estruturas curriculares instituídas (via políticas oficiais), contudo, o mais interessante e fundamental no centro das atenções das atividades curriculares são as inferências, interferências, impertinências, intervenções, intromissões de tais atores, nas questões curriculares. Conforme Macedo (2012, p. 13) “podemos falar mais uma vez de experiências curriculantes que se instituem como temporalidades outras, realizações outras, curriculares outras, bricolagens outras”. Assim, o currículo ganha vida com os atos de currículo das

professoras, estudantes, pais, funcionários, gestores, coordenadores protagonistas da Didática e, também, da formação.

No confronto entre os dizeres e fazeres das professoras Flor do Maracujá, Flor do Lírio e dos estudantes, no compartilhamento e nos modos de realizar a aula, ao compreender a Didática e os processos de ensino, do fazer e fazerem-se atores e autores de suas histórias e de sua formação foram forjando tantas possibilidades de compreender a Didática e significá-la.

A partir da experiência do vivido entre o incerto e o difuso, na convivência com o outro e consigo mesmo que professoras e estudantes foram produzindo políticas de sentido sobre as relações do ensino no contexto da Didática e sua extensão no campo do currículo e da formação, construindo e reconstruindo políticas de sentido de outras Didáticas, multirreferenciais, híbridas, implicadas, portanto, na construção de Etnodidáticas significa dizer que há diversas maneiras, jeitos, de entender, fazer e concretizar os contextos sociopedagógicos e culturais da Didática.

A relação entre professoras e estudantes, em suas diferentes maneiras de buscar sentidos para as indagações da Didática, foram se fazendo e se refazendo através das escolhas diversas e ímpares, ao assumir responsabilidades e riscos no enfrentamento dos dilemas e conflitos vivenciados no cotidiano da disciplina. Demonstraram-se abertos ao diálogo, ao estranho, ao diferente, deixaram-se ser permeados e penetrados por outras vias, por outras lentes socioculturais a se aproximar de mundos confusos, regidos pela incerteza. Na perspectiva bakhtiniana, o ato é concebido como processo/realização respondível, responsável e assinado. Para o autor, “é necessário assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensando do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade” (BAKHTIN, 2010, p.153). Para o autor, o ato, processo gestado no foro íntimo de cada sujeito, que se realiza no interior no íntimo da realidade prática vivida, posicionado e ético. Assim, professora e estudantes, no contexto da disciplina praticam atos de currículo.

Os atos de currículo, como mediação possibilitam as mudanças e alterações das posturas e tomadas de decisões sobre as questões de currículo, desse modo, estes atos são compreendidos enquanto dialogia, abrindo-se para as possibilidades e compreensões em torno do currículo e dos atores curriculantes.

Para Macedo (2013) os atos de currículo são compreendidos como possibilidades dos atores curriculantes mudarem ou conservarem os seus significantes, “de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem situações curriculares e têm pontos de vista sobre as questões, como entram em contradições, produzem ambivalências, paradoxos e derivas” (MACEDO, 2013, p. 33).

Estes atos de currículo, tornam-se possibilidades de alteração e, ao mesmo tempo, respeitam às múltiplas e diversas maneiras de compreender as culturas, conhecimentos e saberes, sobretudo, a corporeidade, como nexos vitais que nos constituem com todas as nossas necessidades, linguagem, amor, cultura, emoções, sentimentos, desejos, relações e as conexões com o mais amplo de nossa própria amplitude.

Desse modo, os atos de currículo e as políticas de sentido dos estudantes e das professoras foram revelando mundos possíveis, pautados em relações éticas de prestígio do outro em sua legitimidade, constituído por diferenças, singularidades, limites, possibilidades e, ainda, constituído por impregnações estéticas, capazes de desenvolver um sentimento de grupo à medida que desenvolveram, no processo pedagógico da disciplina, o sentimento de pertencimento à coletividade. Nesse sentido, é possível afirmar que há políticas de sentido, dialógicas e dialéticas, na configuração dos polifônicos atos de currículo, tecidos nos processos de ensino e aprendizagem, tanto das professoras quanto dos estudantes, no âmbito da disciplina Didática.

4.2 ATOS DE CURRÍCULO NO CURSO DA DIDÁTICA: ENTRECRUZAMENTOS DE CULTURAS E PRODUÇÃO DE SABERES

Transgredir, porém os meus próprios limites me fascinaram de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer 'realidade'.
(Clarice Lispector em "A hora da estrela")

Nas observações das aulas, deparei-me com o emaranhado de fios tecidos nos falares e fazeres de estudantes e professoras, que estão mesclados aos atos de currículo, entremeados nas teias culturais e nas constelações de saberes.

Ao chegar à sala do PAT 43, do módulo IV da UEFS, para iniciar mais uma observação da aula ministrada pela professora Flor do Lírio, qual foi minha surpresa, encontrei apenas, duas estudantes.

As aulas nas quintas-feiras começavam às 08h30min e era comum a maioria dos estudantes chegarem no horário. Cumprimentei as estudantes e procurei sentar-me próximo a estas e, em seguida, retirei da minha pasta caderno, canetas, gravador e máquina fotográfica. Passou-se cinco minutos e a professora Flor do Lírio adentrou a sala, nos cumprimentou sorridente com bom dia. Mas, ao perceber que só estávamos nós, a mesma demonstrou

surpresa e perguntou “cadê os colegas de vocês? O que será que aconteceu? Dormiram mais hoje?”.

A estudante Jane, sentada em uma das cadeiras à frente virou a cabeça e perguntou: “você sabe, Eduarda, por que eles estão atrasados? Eduarda respondeu: “deve ser por causa do transporte. Hoje cheguei ao ponto às 07h e o ônibus só passou às 07h45min, na João Durval. Deve ser por isso pró ”. Enquanto as estudantes respondiam as fotografei com a intenção de registrar as situações *in loco*.

Figura 2- Estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da UEFS- Aula da disciplina Didática



Fotógrafo: Maria Cláudia Silva do Carmo (2011)

A fotografia acima, com as duas estudantes revela, também, como o espaço da sala é organizado e ocupado pelos estudantes, as cadeiras em filas tem implicações com a visualização dos atores do processo. Essa organização são reflexos dos modelos de currículo e formação instituídos ao longo da nossa história. A sala de aula é mais que um espaço físico, torna-se espaço de relações impregnado de tramas, fenômenos e, também, de idas e vindas de estudantes e de professora envolvidos no processo pedagógico penetrado por tensões entre o real e o possível.

Os atos de currículo neste espaço tempo se entrecruzam com culturas e com constelações de saberes. Inspirada nas ideias de Geertz (2011), sobre o conceito de cultura, o qual “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado as teias de

significados que ele mesmo teceu” enfatiza a sua posição, ao realçar o seguinte: “assumo a cultura como estas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura dos significados” (GEERTZ, 2011, p. 7).

A cultura, enquanto prática social humana torna-se teias de significados móveis, históricos e incompletos, e assim, não pode ser captada na sua integralidade, senão na sua dialeticidade. Isto significa dizer que as teias de significados estão coladas à vida dos estudantes e das professoras.

Passados 10 minutos da aula, os estudantes aos poucos foram chegando. A professora ligou o datashow, mas como este apresentava problemas, resolveu desligá-lo. Levantou-se da cadeira e de pé em frente aos estudantes disse: “vou dar a aula sem o equipamento”.

Foi até o quadro, pegou um giz, andou até aos estudantes e em voz alta disse: “Vamos falar sobre o papel da Didática e as relações pedagógicas mediadas pelo professor”. Foi de novo ao quadro e escreveu: “Atividades desafiadoras – problematizadoras – Desafios”. Quando terminou de escrever, voltou-se para os estudantes e falou: “Hoje vamos ver a função do professor e o papel da Didática no currículo”. E continuou a escrever “Docência e Formação; Desafios e Perspectivas; O que significa ser professor? De que modo o professor se identifica? Quais os conhecimentos necessários para a atividade docente? Basta ter conhecimento; Basta ter talento; Basta ter bom senso; Basta ter intuição; Basta ter experiência; Ser professor implica ter saber específico e formação adequada”.

As idas e vindas da professora revelam atos de currículo, os quais comportam paradoxos próprios do ser humano e potencializa o entrelaçamento das produções de saberes. Estes atos permitem confiança e receio, reconhecimento e negação, aproximação e distância, como também admite escutar e silenciar, reprimir o que está em cada sujeito em sua relação com si mesmo, com os outros e com o mundo.

Posteriormente, a professora olhou para os estudantes, os quais se encontravam copiando os escritos do quadro e chama a atenção:

Hoje vamos falar sobre Docência e Formação. Pode-se então ser professor sem formação? Uma frase muito comum que ouvimos é alguém falar que tem talento para falar e poderia ser professor. E basta apenas ter talento para falar para ser professor? Nós sabemos que isto não basta para ser professor! É necessário a formação para exercer a docência. Olha, escuto constantemente na academia que basta ter bom senso para ser professor! Mas, isto não basta! (**Professora Flor do Lírio**. Observação em sala de aula).

A professora, inicialmente, anunciou que trataria sobre o papel da Didática e as relações pedagógicas mediadas pelo professor, mas em seguida, escreveu no quadro e destacou que falaria sobre Docência e Formação. A partir de alguns questionamentos sobre o reservatório de saberes para exercer a docência, trouxe à tona pontos de vista, concepções e compreensões sobre formação e docência.

A fala de Flor do Lírio sinaliza sobre os diversos modos de “ser professor” e as imbricações que se tecem no contexto da formação. De certa forma, a professora está a falar em ser professor, ideia produzida nos e pelos diversos contextos educativos em que são tecidas as teias de significados do ser professor, entrecruzadas às produções de saberes neste campo.

Nesse sentido, Flor do Lírio destaca que existem equívocos referentes à compreensão do ser professor e a relação com o saber, quando expõe alguns discursos que ouve na academia. Nesta perspectiva, a professora destaca a necessidade de articular os saberes com o processo de aprendizagem, enfatizando que o professor deve se preocupar como o estudante aprende. Assim, narra:

Tem uma frase que eu gosto muito do Shulman: para ser professor é necessário transformar o conhecimento em ensino. Se preocupar como o aluno aprende, por exemplo, há os quatro pilares da educação de Jacques Delors. Antes mesmo destes pilares muitos teóricos como Libâneo e outros já haviam falado desses saberes. É necessário na docência o comprometimento com a mesma. Todos querem ser professor! Vocês precisam realmente querer ser professor. Porque sei lá se de repente uma hora precisar entrar em sala de aula para dar aula. Então, precisam saber mesmo o que querem ser. O que é necessário para ser professor? Estes pilares/saberes como o saber fazer, saber ser e saber conviver devem estar articulados com o conhecimento, com as habilidades de aplicar o conhecimento em situação do dia a dia. **(Professora Flor do Lírio. Observação em sala de aula).**

Nesta narrativa, apresenta a discussão sobre o conhecimento que os professores e professoras têm dos conteúdos de ensino, ou seja, como estes conteúdos se transformam no ensino, até porque, para Shulman (1986), “ensinar é antes de tudo compreender”. Nesse sentido, os conteúdos neste contexto, requerem transformação e solicitam ao professor e à professora fazer transposição didática²⁰, ou seja, transformar o conhecimento em conteúdo de

²⁰ Embora a noção de transposição didática tenha sido introduzida por Verret (1975), foi Yves Chevallard (1991), um didata francês, quem a difundiu e aprofundou. Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo

ensino. A professora também diz que gosta muito da frase de Schulman “para ser professor é necessário transformar o conhecimento em ensino”.

A narrativa da professora, mostra a relação entre o conteúdo e conhecimento, por vezes, torna-se abrangente e até desconhecido no que se refere ao processo de formação de professores e a relação com o saber.

Nos processos de formação docente, existem diferentes formas de compreensão do “ser professor”, assim como sobre os saberes necessários à formação, sendo assim, recorro a Barth (1993, p. 13), que destaca que “o desafio mais importante na formação dos professores e dos formadores é, sem dúvida, conseguir suscitar uma mudança conceptual na sua relação com o saber e sua elaboração”. É evidente que estas mudanças não ocorrem a “toque de caixa”, até porque elas foram ao longo da história sendo sedimentadas e cristalizadas, contudo, isto não quer dizer que são impossíveis de se efetivarem, pelo contrário, estas mudanças na relação com o saber e sua elaboração fazem parte de um processo que os sujeitos estabelecem com o mesmo de modo singular.

Ainda de acordo com a autora, a relação com o saber demanda mudança conceitual e exige compreensão daquilo que se realiza, quando se ensina e aprende. Então, quando a professora Flor do Lírio diz que o professor deve se preocupar como o estudante aprende, constitui-se como possibilidades de mudança de conceitos, pontos de vista, uma vez que, nesta relação, tanto professora como estudantes realizam deslocamentos conceituais, pedagógicos e culturais. Porém, a palavra ‘saber’ é constante e diversamente usada nos contextos educacionais, sociais e culturais, isto mostra as diferentes maneiras de compreender o ‘saber’, assim como as variedades de situações e modos de significá-lo.

De acordo com Barth (1993, p. 16), “a palavra ‘saber’ deve ser entendida no sentido lato; designa o que aprendemos e nomeadamente os conhecimentos específicos que fazem parte do programa escolar ou dos referenciais: saberes e saber-fazer”. O saber é então compreendido como sendo o que aprendemos.

Nestes termos, o saber torna-se uma engrenagem para fazer mover as condutas e regularidades no processo histórico de produção do conhecimento. Como diz Foucault (2010) “o saber não está contido somente nas demonstrações: pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas”, sendo assim, o poder

apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática.

forma, organiza, põe em circulação um saber. O saber é compreendido, “não como canteiro epistemológico que desapareceria com a ciência que o realiza” (FOUCAULT, 2010, p. 206), pelo contrário, além de criar muitas redes de saberes ele, também, acarreta efeitos de relações com o poder.

A professora Flor do Lírio ressalta que os estudantes precisam “saber” se querem ser professor e faz menção ao relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, citando os quatro pilares abordados neste relatório (1999), afirmando que estes devem ser articulados com o conhecimento, as habilidades de aplicar o conhecimento em situação do dia a dia. Entretanto, este relatório assinala, como consequência da sociedade do conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Apesar de tais pilares apresentarem-se como bússola para orientar os professores, os mesmos não abordam as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades atribuídas ao professor.

Tal narrativa expressa teias de significados, ancoradas nas interconexões do “ser professor” com os pilares da educação. As relações do saber são tecidas desde o momento em que estudantes e professora relacionam-se neste espaço, daí o saber, conforme Barth (1993, p.63-64) não existe sem o real, ele se estrutura como uma rede de interconexões, “o saber não é um objeto fixo, é relativo e varia segundo as circunstâncias e o olhar que lhe dirigimos.” É compreendido como processos de produções e criações culturais, sendo sempre provisório e relativo, se transforma e se modifica na relação.

A narrativa da professora Flor do Maracujá dirigida aos estudantes a respeito da consulta da tabela de objetivos gerais e específicos que a mesma disponibilizou demonstra implicação da relação com o saber e sua elaboração.

[...] Quem foi que consultou a tabela? Quem me procurou e me perguntou sobre a tabela na hora de elaborar os objetivos? Gente vocês precisam entender! Vejam. Deixa eu aproveitar aqui e falar pra vocês. Todos prestando atenção aqui! A função da Didática na formação do professor ela é muito maior do que apenas te dar um instrumento para ensinar a fazer um plano de aula. Luckesi diz num texto dele sobre Didática e formação de professor que Didática precisa exercer em nós professores que estamos em. Agora se eu tenho um professor que não consulta o material processo de formação uma mudança filosófica e política na nossa postura como professores pra fazer um projeto. Vocês não estão desenvolvendo essa nova visão filosófica. É... A dificuldade que eu acho aqui é o fato do professor de Matemática achar que eu vou aproveitar aqui e dar uma alfinetada em vocês que só os números bastam pra vocês! (**Professora Flor do Maracujá**. Observação em sala de aula).

A professora chama a atenção dos estudantes para a necessidade da mudança de postura filosófica e política, na relação com o saber e sua elaboração, no processo de aprendizagem. Emerge por parte da professora o sentimento da falta de interesse do estudante, ou da falta de desejo, de buscá-la para elaborar os objetivos, assim como aponta a dificuldade em lidar com a compreensão dos conteúdos da disciplina Didática. Nesse movimento, a professora responsabiliza o estudante por não consultar o material, para elaborar um projeto. Revela as percepções e compreensões acerca de um determinado momento, parece que vê o estudante de Matemática fechado em si mesmo, como descomprometido como um sujeito que cruza os braços frente as suas próprias dificuldades e não participa do processo educacional. Contudo, a narrativa diz de nós, professores e professoras, da nossa (de) formação docente, das concepções sobre a Didática, do planejamento. Enfim, trata da relação com o saber e como o elaboramos na nossa prática. A percepção da professora vai sendo revelada nos cortes e recortes da sua fala em momentos distintos. Por exemplo, na entrevista a professora, comenta:

A Didática enriquece. Eu acredito que a Didática enriquece essa postura como professor sabe. A disciplina, ela dá isso para o professor essa conquista dessas habilidades, dos saberes. A disciplina Didática é um dos lugares que o aluno consegue isso, porque ela é o lugar que ele vai adquirir essas habilidades e saberes. Né! A gente sabe disso. [...] (**Professora Flor do Maracujá**. Entrevista).

Destaca que a disciplina Didática é capaz de “dar” as habilidades e saberes que os estudantes buscam na formação docente para garantir a “postura de professor”. Coloca a Didática em um lugar de “importância” e, ao mesmo tempo a responsabiliza por assegurar os saberes e habilidades, para que os estudantes tornem-se professores. Além disso, assinala que a disciplina revela a concepção sobre a Didática e os saberes destinados ao campo da Didática, logo, apresenta atos de currículo, sinalizando que estes atos sofrem influências de tantos outros atos para a construção desta concepção, desaguando no processo de construção de políticas de sentido da referida disciplina.

Assim, corre-se o risco de atribuir à disciplina Didática um poder idealizado de solucionar os desafios que circundam a formação de professores. Embora, os estudos sobre a Didática e os saberes docentes tenham e venham potencializando as discussões no campo da formação, articulado à Didática, ainda prevalece a ideia de que a disciplina é o lugar onde se aprende, o modo de ser professor e o uso de técnicas de ensino.

Cada professora, e estudante, ao seu modo, com seus atos de currículo orientam, em cada lugar, em cada relação, nas mediações, levando consigo uma pluralidade de formas de

atuação, de saberes e visões de mundo, o que me faz compreender que todos nós professores (as) e estudantes estamos em interação com outros atos, dos cursos de formação de professores.

Nas falas, a relação com o saber é singular, uma vez que cada professora e estudante têm uma experiência única com o aprender.

A professora Flor do Lírio abre-se para possibilidades de percepções e compreensões acerca da relação do professor com o saber articulado ao processo de aprender:

Eu tenho um amigo que dava aula, ainda bem que ele não dá mais porque ele dizia que bastava falar bem. Pois, é necessário que você estabeleça vínculos para que haja aprendizagem. Eu sempre falo para meus alunos que o professor tem sua marca. Qual a marca que vocês querem deixar em seus alunos? Então precisa ser um professor excelente. Então, qual o compromisso que cria em sala de aula? Veja bem, no nosso país, nós temos 90% das escolas são públicas, precisamos atuar na melhoria da escola pública. Se só a escola particular se fortalece e a escola pública é que mais abrange nossos alunos. (**Professora Flor do Lírio**. Observação em sala de aula).

Aparece, forte, o discurso que permeia o universo da formação de professores e a relação com o saber: o desejo de “ser um professor excelente”. Pode-se perguntar o que significa “ser um professor excelente?” A compreensão deste professor passa pela subjetividade, pela relatividade, pelos sentidos e significados contruídos pelos sujeitos. Cada estudante tem no seu imaginário uma ideia do modelo deste tipo de professor. Muitos sentidos e significados acerca do professor são construídos no imaginário daqueles que estão, e não estão em sala de aula, ensinando, daí não ser compreendido por um único viés; a desarticulação e ambiguidades sobre os saberes docentes que permeiam o universo da formação de professores é notória.

Desse modo, a professora Flor do Lírio esboça essa perspectiva, das diferentes compreensões de como se aprende a ser professor, ao referir-se que quem não tem a formação docente ‘fica manco’. Assim a professora, narra:

Qual a formação que vocês têm para a docência? É a Licenciatura. Como vocês aprendem a ser professor? Quem não tem a formação fica manco. Quem não tem a experiência também fica manco. As metodologias que tem no curso de vocês, como as disciplinas de LEG. Olha a importância do currículo para a organização da prática da vivência da formação. Por isso, que hoje, para fazer Licenciatura, tem que ter pelo menos três anos. A prática de ensino deveria vir desde o primeiro semestre. Então, vejam, vocês

conhecem o currículo do curso de vocês? De que modo que vocês querem que te identifiquem como professor?[...] (**Professora Flor do Lírio**. Observação em sala de aula).

A docência articulada à formação no contexto do curso de licenciatura aparece nesta narrativa como fundamental para aprender a ser professor. Ao fazer referência a quem não tem formação e experiência, Flor do Lírio afirma que “fica manco”, tal expressão “manco,” de acordo o dicionário Aurélio (2009) significa “defeituoso, imperfeito, incompleto”, portanto, exercer a docência sem formação é o mesmo que desenvolvê-la de forma truncada, mutilada, incompleta. O exercício da docência sem a formação, de acordo com a narrativa da professora, tem implicações com o estatuto da profissionalização docente. Trata-se do reconhecimento da contribuição de cada saber no estabelecimento do diálogo presente na prática pedagógica, no sentido de superar uma dada ignorância, um dado saber.

Evidencia-se, também, nesta narrativa a relação de poder e saber que se implicam mutuamente, ou seja, tudo está imerso em relações de poder e saber. Para Foucault (2010), o poder é uma prática social constituída historicamente, funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessam toda a sociedade e do qual nada nem ninguém escapa.

As narrativas das professoras Flor do Lírio e do Maracujá tratam dos saberes no campo da formação que selecionam saberes necessários para ser professor, fazem escolhas, referendam valores, expõem seus argumentos e referenciais para fundamentá-los no emaranhado de teias de significados e assim produzem atos de currículo.

Nas interações, nas relações com o saber, estas teias de significados manifestam atos de currículo tecidos, produzidos, reproduzidos, construídos, os quais podem alterar ou conservar os sentidos e significados acerca da docência, nada do que os atores e autores façam é trivial, as ações têm influência recíproca. Conforme Maturana (1998), sempre afeto e sou afetado pelo outro, visto que todos os atores são todos seres de capacidades políticas, para atuar como protagonistas nas tomadas de decisões. Em meio a esse emaranhado de teias, entrecruzam-se atos de currículo e sentidos múltiplos e diversos.

As polifonias das vozes manifestam-se nas redes de heterogeneidades, das tramas complexas da vida, nas relações estabelecidas na disciplina. O estar na universidade, na sala de aula, leva os atores sociais a desencadear relações com o saber e com o poder, elaborando saberes.

Entendo que os atos de currículo estão entrelaçados às culturas e a produção de saberes e ao mesmo tempo estes se encontram em constante construção, até porque o sujeito é sujeito

de saber. No espaço da sala de aula, enquanto produtores de atos de currículo, professoras e estudantes, na condição de sujeitos curriculantes e de saberes forjam, na convivência e no processo de ensino e aprendizagem, elaboram saberes. Conforme Bakhtin (1993), cada sujeito se torna ele mesmo, por meio do outro.

A narrativa da estudante Neiva destaca a postura da professora em relação ao interesse no aprender do estudante como “atos afetivos”, que influenciaram a construir políticas de sentido positiva em relação à Didática. Assim, narra:

Eu acho que foram os atos mais afetivos, esses atos de estarem mais interessados no que eu compreendi do conteúdo, no que eu posso aprender. Eu acho que esses atos me influenciaram mais a formar uma política de sentido mais positiva em relação à Didática uma opinião em que nós podemos ser diferente daquilo que a gente critica aqui na universidade. (Neiva. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Neiva afirma o interesse desenvolvido da professora Flor do Maracujá, a exemplo de saber se compreenderam o conteúdo, das possibilidades da relação dela com o processo de aprendizagem foram fundamentais para elaborar políticas de sentido “positivas” em relação à disciplina Didática. Os atos de currículo produzidos na fala de Neiva como mediação na construção das políticas de sentido da Didática emergiram a partir da postura da professora, no que se refere ao tratamento do conteúdo ao condiderar o sujeito que aprende.

Conforme Neiva as políticas de sentido da Didática “positivas” foram decorrentes dos “atos afetivos” da professora Flor do Maracujá, na relação estabelecida com os estudantes durante abordagem dos conteúdos, mostrando a importância das relações afetivas no processo de aprendizagem.

O estudante Salatiel vê as diferentes elaborações das políticas de sentido da Didática em relação aos atos de currículo desenvolvidos no contexto da disciplina. Assim, o estudante, narra:

Talvez a última atividade que ela passou tenha despertado pelo menos em mim o plano de aula que ela passou para a turma fazer e teve a orientação antes, durante e depois dessa atividade. Ela explicou como poderia ser realizada a atividade em sala de aula e disse que poderíamos pegar um tema associado à Geografia. Então, a partir disso desenvolvemos um plano de aula que na verdade foi uma atitude que acabou contribuindo pra compreendermos o que seria ato de currículo. (Salatiel. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Sessão Grupo Focal).

As atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina, especificamente, a elaboração de plano de aula, conforme Salatiel constituiu-se em ato de currículo, ao considerar a realização desta atividade e do conteúdo como importantes para sua atuação, enquanto docente. Os atos de currículo se apresentam como mediação dos processos didáticos, no “saber fazer”, vinculado aos temas da área de Geografia. Tal atividade tornou-se significativa devido à professora acompanhá-los antes, durante e depois da elaboração da mesma. Salatiel pontua que a postura da professora frente à atividade possibilitou compreender os atos de currículo, no que se refere aos conhecimentos formativos, ou seja, o conteúdo e a atividade ganharam sentido porque permitiram a produção de saberes.

Ao tecer outras políticas de sentido acerca da Didática, sem medo de cair nas certezas absolutas, as políticas são diferentes do que se apresentaram no início do curso. Reconheço que alguns estudantes chegam com uma imagem muito negativa acerca da disciplina, talvez contaminados pelas políticas de sentido dos demais professores.

Professoras e estudantes mostraram que a mediação através dos atos de currículo foi fundamentalmente importante para construção das políticas de sentido em relação à Didática. Flor do Lírio e Flor do Maracujá e os estudantes produziram mediações ao participarem atos de currículo provocando mudanças, alterações e tensionamentos entre os modos de compreender a Didática.

Os atos de currículo foram muitas vezes traduzidos nas contradições, conflitos, nos diálogos com as professoras e os estudantes. Os estudantes criaram, nas práticas formativas da Didática, expectativas acerca da sua formação estabelecendo mediação dos atos de currículo tecidos no desenvolver da disciplina.

Assumir os atos de currículo como mediação no contexto da formação, contemplando os aspectos históricos, políticos, pedagógicos, filosóficos e culturais, que envolvem os sujeitos sócio-históricos implicam no processo de aprendizagem no âmbito da referida disciplina.

Os atos de currículo como mediação estão intimamente ligados às subjetividades das professoras e estudantes que compartilharam, tensionaram, negociaram pontos de vista, concepções, posições e sentidos através de linguagens, do diálogo e da interação construindo e reconstruindo outras Didáticas.

4.3 O QUE NARRAM OS ESTUDANTES SOBRE OS ATOS DE CURRÍCULO EM SEU PROCESSO FORMATIVO

O desafio do pesquisar no movimento é que o pesquisador não olha um tecido pronto, procura aproximar-se do movimento em que o tecido vai sendo feito. Mergulha na multiplicidade dos fios. (FONTANA, 2000, p. 70-71)

As narrativas dos estudantes sobre os atos de currículo em seu processo de formação, ultrapassaram a borda do instituído, romperam com o estabelecido e novos fios foram sendo tecidos. Assim, encontram-se rodeadas de encontros e desencontros, mergulhadas nas multiplicidades de fios em movimento, nas tramas entrelaçadas aos atos de currículo, no contexto da sua formação articulada ao campo da disciplina Didática.

Os estudantes foram relatando as dificuldades e experiências com a disciplina, trouxeram à tona as frustrações e descobertas em relação às abordagens realizadas e os atos de currículo produzidos na relação sociocultural e pedagógica.

Estas emergem das situações e acontecimentos vivenciados na disciplina, em que os estudantes, em seu modo próprio de dizer sobre seus sentidos e significados construídos praticam atos de currículo articulados às expectativas e frustrações.

O que eu tenho a falar. Na realidade, a disciplina Didática eu tinha uma posição, né. Um olhar que ela iria me guiar pra uma situação e a disciplina me guiou pra outra, outro contexto, né! A questão assim, às vezes eu ficava folheando alguns livros de Didática da Matemática como ontem eu estava folheando e lá constava como sair de situações como: dificuldade com subtração. Né! Então, eu fiquei me questionando será que a ementa do curso de Matemática ela privilegia essas situações problemas que a gente vai encontrar em sala de aula? Porque isso a gente não viu na disciplina de Didática né. Então, eu fico me questionando realmente o que é que a Didática da Matemática no curso da UEFS quer nos beneficiar? Porque afinal de contas eu pensei que iria facilitar a questão de resolução de problemas. A gente viu coisas muito interessantes viu, mas a questão mesmo do problema no dia a dia na sala de aula a gente não viu. (Leide. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Ao relatar sobre as percepções, compreensões e expectativas em relação à disciplina à estudante Leide pratica atos de currículo permeados por questionamentos acerca da finalidade desta disciplina no curso de Licenciatura em Matemática. Leide apresenta as frustrações em meio às expectativas em relação à disciplina, apontando as possibilidades que a mesma

poderia abordar para atender as suas necessidades quanto a atuação em sala de aula, como professora de Matemática, pois esperava que a mesma tratasse dos possíveis problemas que poderia enfrentar em sala, porém isto não aconteceu e aí surge a decepção com a disciplina. Apesar de reconhecer que viu “coisas interessantes” demonstra o quanto ficou desapontada. Ao ponto de questionar em que a disciplina Didática da Matemática da UEFS poderia beneficiá-los, uma vez que almejava a orientação para resolução das situações problemas, mas a mesma não tratou destas questões.

É evidente, que Leide, acredita estar cursando Didática da Matemática e, ao comparar a ementa desta disciplina com os livros da área, constatou que não havia correspondência entre os conteúdos do livro e a disciplina. Isto tudo alargou mais ainda a sua insatisfação com os conteúdos tratados na mesma.

Os atos de currículo emergem a partir das relações, dos filtros, das compreensões e problematizações realizadas pela estudente que diz respeito aos conteúdos quanto aos conteúdos desejados para a formação, uma vez que os mesmos afetam e atravessaram as questões da formação. A estudante Leide, potencializa os atos de currículo produzidos no tensionamento entre o “desejo de aprender determinados conteúdos” e a frustração por estes não serem abordados, evidenciam as intenções, interesses envolvidos no processo sociocultural e pedagógico que circunda a formação e o currículo. Assim, a estudante, narra:

É... Eu tô lembrando aqui de uma questão de Paulo Freire o trabalho com EJA né. No caso assim, a disciplina ela não privilegiou o trabalho com EJA por que é uma realidade do professor de Matemática trabalhar com esse grupo né. Então, assim, no caso a Didática poderia fazer uma relação entre o trabalho de Paulo Freire né, com a Matemática. A gente fazer uma prática porque também não adianta só a gente ler os conteúdos de Paulo Freire, ler os livros, ler os artigos e a gente não tentar fazer uma relação realmente com a realidade. E quando eu chegar em sala de aula como eu vou trabalhar com os temas geradores? Então, ficou assim aberto pra a gente ser livre e praticar da forma que a gente achar correto né. Então, eu acho que a Didática da Matemática deveria ter abordado também esse lado da educação de jovens e adultos. (**Leide**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Os atos de currículo aqui situados contextualmente criaram teias de sentidos e significados, no tensionamento com os atos da professora, em relação aos conteúdos tratados na disciplina, demonstrando que estes são compreendidos também, como mediações formativas.

Os conteúdos selecionados como formativos a partir da ótica da professora formadora e as visões e posicionamentos da estudante frente a estes conteúdos revela os conflitos, as contestações, confrontações, construções e reprodução dos conteúdos abordados. Estes atos traduzem sentimentos e pensamentos que parecem acariciar e ao mesmo tempo atacar as relações dos atores com o conhecimento, em suas tramas complexas, ao buscar a compreensão e o desempenho no campo de atuação.

As marcas de frustrações deixadas pela disciplina, de acordo com a narrativa da estudante, imprimiram compreensões sobre Didática e formação que sinalizam a falta de esclarecimento sobre as bases epistemológicas da Didática, na seleção e organização dos conteúdos, com a necessidade de situar a disciplina no que diz respeito ao seu objeto de estudo e a sua intenção nos Cursos de Licenciatura.

O estudante Maurício confirma que a disciplina Didática faltou discutir alguns conteúdos, ratificando o que a colega disse, porém, destaca a importância da disciplina no que se refere a tais abordagens, citando como exemplo, “os temas transversais,” uma vez que, não conhecia e nem sabia trabalhar com os mesmos. Ressaltou a modelagem, como dispositivo que possibilita fazer algo diferente na sala de aula de Matemática, com os temas: violência, drogas, entre outros. Assim, afirma:

Bom, é a disciplina Didática eu acho que os colegas fizeram boas observações, que faltaram algumas coisas, alguns pontos que deveriam ser discutidos que são importantes para a disciplina, pra gente tá tendo conhecimento de sala de aula também. Só que eu achei importante é até por que eu também não sabia trabalhar os temas transversais que foi o último conteúdo, enfim é que é uma forma interessante de se trabalhar Matemática e, apesar de que, também, através do tema transversal, você pode trabalhar um instrumento muito bom na Matemática que é a modelagem. Então, a colega falou sobre a etnomatemática, jogos realmente tinham que ter um enfoque sobre isso também, que a gente teve um enfoque mais em aplicação de sala de aula. A gente teve um enfoque mais em temas transversais e um pouco sobre algumas discussões sobre modelagem, mas, enfim, foi discutido uma parte sobre temas transversais e modelagem que foi muito importante pra a gente tá se situando e vendo o que a gente pode fazer mais na sala de aula que eu mesmo tinha uma visão tradicional que podia fazer algo diferente em sala de aula, mas nem tanto. Eu já tinha ideia da modelagem, mas, por exemplo, eu posso fazer o tema transversal aplicar o tema de saúde, de drogas, de violência e daí tô fazendo modelagem e daí tô fazendo várias outras coisas desencadeando vários outros temas, por exemplo, história, eu posso desencadear a ler, também, jogos não muito, realmente deveria ter um enfoque em jogos dentro da disciplina, mas eu poderia desenvolver muito

em sala de aula, a partir do que foi visto nas aulas de Didática. (**Maurício**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Maurício descreve a importância da referida disciplina para sua formação, demarca as possibilidades múltiplas para fazer algo a mais nas aulas de Matemática trazendo como exemplo os temas transversais. Em sua narrativa sobressai que a disciplina potencializou o contato com o diferente, o desconhecido e, assim, proporcionou enxergar que é possível traçar outros caminhos para a Matemática, articulá-la a temas de outras áreas de conhecimento. Maurício apresentou sentidos e significados para a disciplina Didática, com base nas experiências e aprendizagens construídas na realização da mesma.

Então, os atos de currículo são revelados na narrativa de Maurício, como possibilidade de dispositivo formativo, para sua atuação de professor da área de Matemática, com diz Macedo (2013, p.108) “os atos de currículo instituem a práxis formativa, trazem o sentido de não se encerrar a formação num fenômeno puramente exoterodeterminado”. Nesse movimento da formação, às vezes crítico, que ocorrem em tempo espaço não tão comuns, os atos de currículo se constituem de tensões entre o instituído e instituinte estabelecendo relações com o inesperado, com o inusitado. Ainda, de acordo com Macedo (2013, p. 108) “[...] não vislumbram os formandos, e quaisquer outros atores da formação, como meros atendentes das demandas educacionais, nem como aplicadores ou receptáculos de modelos e padrões pedagógicos”, pelo contrário, os enxergam como protagonistas da formação e do currículo, entendendo formação como fenômeno inevitavelmente do sujeito. Vivenciado em sua inteireza, ele se dá, exclusivamente, nas esferas intrasubjetiva e intersubjetiva dos atores sociais.

A estudante Jadiane, apresentada abaixo, trata da dimensão dos atos de currículo, inseridos no contexto das disciplinas de exatas, consideradas como específicas e a disciplina Didática, compreendida como disciplina que a ajudou a enxergar a importância dos atores sociais, no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando o aspecto intrasubjetivo e intresubjetivo, na práxis sociocultural e pedagógica nas relações entre professor e estudantes.

As marcas deixadas pela experiência com as disciplinas de exatas imprimem percepções sobre ritmos, formas, posturas dos professores, no tratamento com os atores sociais, na relação com o ensino e aprendizagem. Ao destacar o caráter conteudista valorizado por estas disciplinas, a estudante vai revelando atos de currículo em sua vivência com as mesmas.

Deixa falar uma coisa. Eu acho que a disciplina de Didática é uma das disciplinas da nossa grade que nos leva, que nos mostra a lidar com pessoas

porque as outras disciplinas da grade nos mostra como lidar com aqueles assuntos que vão ser transmitidos. A Didática nos mostra como vamos LIDAR com as pessoas! Por isso, que eu acredito na importância da Didática. Pelo fato disso é a forma como eu vou lidar com pessoas. Eu não tô ali com materiais, tô ali com pessoas. Então, como lidar com o conjunto de posturas, de formas de organização, planos de aula, tudo isso que dá ferramenta ao professor para que ele possa pegar o que aprendeu, desenvolveu, durante, através da grade curricular das disciplinas específicas daquele conteúdo. Que ele possa transmitir, a partir desse contato que ele teve com a Didática. Porque a Didática é uma disciplina que nos leva a ter esse contato com a sala de aula. A disciplina de Cálculo, vou ter contato com aquele assunto com aquilo ali, mas a Didática ela nos leva a ter contato com as pessoas com quem eu vou lidar. (**Jadiane**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Jadiane destaca a disciplina como possibilidade de manter o contato com as pessoas, com a sala de aula. Apresenta a importância da disciplina ao aprender a lidar com o imprevisto, com o singular, ou seja, como “lidar com pessoas”, ao percebê-las como atores sociais, não como “materiais”. Esse olhar sobre os atores sociais, no processo de formação torna-se um olhar para si também, imprime valores, posicionamentos frente às relações estabelecidas no conjunto das experiências com os componentes curriculares, realizados no processo de formação. Assim revela compreensões e interpretações sobre o conhecimento, a cultura, o ensino e a aprendizagem, os modelos de ensino, as posturas e práticas pedagógicas atravessadas pelo currículo e pela formação. Manifesta visão de currículo, ao fazer referência às disciplinas que compõem a “grade” curricular do curso. Evidenciando-se a compreensão de currículo pautado em uma perspectiva estática, fixa, como prisão, uma vez que, se reporta as disciplinas sob a visão de “grade,” interessadas na transmissão dos assuntos.

Tal narrativa aborda os atos de currículo instituídos nas disciplinas de exatas, em que o conteúdo, é o centro das atenções, no processo de aprendizagem, em detrimento da valorização da pessoa, dos valores e sentimentos destes atores. Ao mesmo tempo, os atos de currículo produzidos no contexto da disciplina, são impulsionadores de dispositivos formativos.

A narrativa versa sobre os atos de currículo, instituídos pelo modelo aplicacionista de ensino, pautada em uma lógica disciplinar. Tal modelo lida com os estudantes como se estes fossem “tábulas rasas”, sem levar em conta suas representações acerca da sua formação, do mundo e da vida.

A fala de Jadiane demarca os atos de currículo praticados na esfera do instituído e do instituinte, relacionados ao contexto do vivido. A estudante, na relação com a disciplina

mobiliza palavras, objetos, conteúdos e movimenta pensamentos e reflexões, torna-se sujeito dialogante, protagonista deste processo. É afetada pelos atos de currículo no processo de formação, assim como, estes atos, a impulsionam a produzir outros atos.

O estudante Edilan expressa posicionamento sobre a quem compete ministrar a disciplina Didática, no curso de Licenciatura em Matemática e a compreensão do objeto de estudo da mesma, no referido curso. Assim, afirma:

Eu acho que Leide tocou num ponto no que eu ia falar. Sempre nas aulas de Didática eu questionava a professora: por que, quando teve a reformulação do currículo e ainda está vendo se vai implementar ou não o bacharelado sempre toquei no ponto quem deveria ensinar a disciplina Didática pra Matemática, seria um professor que atue na área de Matemática porque só ele vai compreender a verdadeira dificuldade que o professor de Matemática tem em sala de aula. Então, eu acho assim, a Didática ela só pode ser dada por um professor mesmo que saiba identificar quais as verdadeiras dificuldades com sua área de conhecimento. Então, um professor, por exemplo, de Pedagogia não pode é... Ele pode até saber porque ele já atuou na área de Matemática, mas ele não pode saber todas as dificuldades que um professor de Matemática vai encontrar em sala de aula. Então, eu acho que é isso a questão é quem deve trabalhar a Didática é um professor que esteja de acordo com a área de conhecimento. (**Edilan**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Para Edilan, quem deveria ensinar a disciplina Didática para o curso de Licenciatura em Matemática seria um professor da área da Matemática. Nota-se que o estudante, no início da narrativa, diz que Leide tocou em um ponto que ele sempre questionou a professora: “A quem compete ensinar a disciplina Didática”.

Edilan acredita estar cursando Didática da Matemática, ao argumentar que só este profissional tem qualificação para tratar da “verdadeira dificuldade” que um professor de Matemática tem na sala de aula. Em se tratando da Didática da Matemática, os requisitos para ministrar este componente curricular deve atender ao critério ser graduado em Matemática. No entanto, a discussão sobre a disciplina Didática nos cursos de Licenciatura ser ministrada por professores de áreas específicas existe em determinados colegiados, por exemplo, os Cursos de Ciências Biológicas e História trocaram o nome da disciplina Didática, para que os professores da área pudessem ensiná-la. Pode-se verificar isto, através da matriz curricular destes cursos.

A disciplina Didática é compreendida como “aplicação de conteúdos específicos”, das áreas de conhecimentos destes cursos. Há desconhecimento sobre o foco da referida

disciplina. A narrativa assenta-se neste pensamento, presente em alguns cursos de Licenciatura que reforçam o modelo pautado na fragmentação.

A narrativa aproxima os posicionamentos de alguns professores destes cursos, revelando atos de currículo vivenciados no curso de Matemática, articulados à multiplicidade de atos entre os professores de Matemática e o componente curricular Didática. Isto significa que os estudantes estão em constante interação com atos de currículo, seja de professores, funcionários e demais colegas além de seus próprios atos e da instituição. Jadiane e Neiva tratam sobre as relações com os atos de currículo no contexto do Curso de Matemática.

[...] O que se observa na maioria das disciplinas a gente procura inspiração em relação como eu vou ser um professor a gente não procura inspiração nos professores da nossa área, nas aulas em relação a postura deles. Eu sinto muito, mas eu não discordo da postura de cada um, mas eu acredito que essa importância da Didática nos move, nos leva a conciliar duas coisas não que as posturas dos professores estejam erradas existe a forma de cada um dar a aula, mas essa inspiração que você encontra essa forma como você adquire querendo ou não nas aulas de Didática. (**Jadiane**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Grupo Focal).

Eu concordo com tudo com que todos falaram e principalmente porque o meu lema é cada caso é um caso. [...] A questão de unir a rigidez a afetividade. Aqui na nossa universidade, no nosso curso nós encontramos professores que distanciam muito isto atualmente na minha visão eu só conheço um professor que é de Exatas que não distancia. Um único professor! Porque os professores que são de Exatas eles se mantêm mais distantes às vezes até pra manter essa rigidez - ah não, ele tem que ver que aquilo é difícil e que tem que aprender. Mas, os professores de educação eles separam mais por lado afetivo há essa divisão, mas eu acho quando há a união desses dois itens o aluno aprende melhor eu acho que é até uma crítica se esses professores que são rígidos o tempo todo não podia pelo menos, pelo menos em um dia eles tivesse um olhar mais humano facilitaria pra gente. Não precisa ser todo dia rígido, mas chegar pelo menos um dia e mostrar um olhar mais humano perguntar quais são suas dúvidas, não precisa nem perguntar o que foi que você fez em casa hoje? Não. Pelo menos perguntar quais foram suas dúvidas, o que foi que você não entendeu, porque às vezes na aula de matérias do DEXA do Departamento de Exatas a gente não tem esse espaço em dizer em o que é que a gente tem dúvida. Então, eu acho que isso é também uma questão de procurar o sujeito. E o pessoal de educação o pessoal do Departamento de Educação busca isso saber quais são as nossas dúvidas o que a gente pensou sobre aquilo e o pessoal de exatas não se interessa muito em saber quais são as nossas dúvidas quais são as nossas dificuldades. Eu acho que a rigidez que Jade fala é, mas nesta questão cobrar mais também ter os momentos de

querer saber o que está acontecendo com o outro. (Neiva. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Grupo Focal).

As narrativas dizem dos atos de currículo tecidos nas múltiplas interações das estudantes com os (as) professores (as) da área da Matemática e da Educação e, principalmente, destes na disciplina Didática, cujas narrativas demarcam que a inspiração em relação à atuação para ser professora baseou-se nos professores da área de Educação, enfatizando que não se inspiram nos professores da área de Exatas, nem nas suas aulas e posturas.

De acordo com as estudantes, tal pensamento decorre das posturas e posicionamentos encharcados de frieza, porque muitos destes (as) professores (as) do curso são “rígidos”. Aqui, emerge o sentimento de aversão às posturas “rígidas” dos (as) professores (as) sendo apontado o distanciamento entre os (as) professores (as) e os estudantes, no processo de ensino e aprendizagem. As estudantes veem estas posturas fechadas em si mesmas e narram que tais professores (as) tratam os estudantes como espectadores do processo educativo.

É emblemático quando diz “[...] não podia, pelo menos em um dia, deixar de ser rígido. Se eles tivessem um olhar mais humano facilitaria pra gente. Não precisa ser todo dia rígido, mas chegar pelo menos um dia e mostrar um olhar mais humano, perguntar quais são suas dúvidas?”. O (a) professor (a) desenvolve um trabalho desconectado dos anseios dos estudantes, sem que o diálogo ocupe um espaço central nessa relação. Parece que os (as) referidos (as) professores (as) não se colocam disponíveis, no sentido de ouvir os estudantes para, com eles, planejarem as ações acadêmicas e reafirmar o compromisso político e social. Logo,

Os atos de currículo, onde, aliás, conteúdo e forma, pensamento e outras práticas, instituídas e instituintes são concebidas e refletidas, não de maneira apartada, relacional, portanto, com todas as contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos que as práticas humanas constituem e expressam. (MACEDO, 2011, p. 109).

O autor considera os atos de currículo como dispositivo socioformacional em que as contradições encontram-se no emaranhado de fios das questões políticas, econômicas e sócio-culturais. Os atos de currículo são relacionais e dinâmicos.

As narrativas das estudantes aproximam-se da compreensão de Macedo (2011, 2013), acerca dos atos de currículo, como dispositivo de formação, potencializados para o exercício da autonomia pedagógica. A estudante Neiva apresenta a seguinte narrativa:

Pode comentar? É eu gostei da disciplina de Didática porque ela mostrou uma coisa diferente que talvez a gente não tenha trabalhado tanto que é a questão mais organizada da Matemática a gente tá acostumada a ver professores que chegam com um piloto ou então só com giz na sala. É certo quando a gente organiza uma aula organiza na cabeça, mas a Didática ela transmitiu pra gente quanto mais a gente se organiza quanto mais a gente planeja quanto mais a gente estuda o que a gente vai dar mais segura a gente vai tá na sala de aula. Eu gostei bastante da parte que a professora trabalhou planos de aula, planos de aula principalmente na elaboração dos temas transversais do trabalho com os temas transversais que ela puxou bastante isso de planos de aula, do planejamento de ano do planejamento geral. Eu achei assim um pouco meio sem objetivo quer dizer na verdade eu não vi tanta funcionalidade naquele momento da gente trabalhar aqueles tipos de textos no início. É aqueles tipos de textos que tinham não tinham uma aplicabilidade tão grande na disciplina de Matemática. Eu acho se trocasse ou se trabalhasse menos aqueles textos de tendências e trabalhasse mais formas, metodologias Didáticas, mediações Didáticas do professor ao invés de trabalhar tendências pedagógicas em si. Eu acho que seria mais proveitoso pra nós como alunos pra gente tá resgatando mais coisas pra nossa prática. (Neiva. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Neiva diz que gostou da disciplina Didática, porque a mesma mostrou-se diferente “dos mesmismos” exercitados por aqueles (as) professores (as) com quem teve contato no curso, que chegam apenas com um piloto ou só com giz. A disciplina Didática despertou para a organização, para a preparação de um modo distinto da rotina a qual estão acostumados. Expressou pontos de vista sobre a abordagem de alguns conteúdos abordados na disciplina como significativos e outros nem tanto, considerou o estudo das “tendências pedagógicas” como desestimulantes, sugerindo um melhor aproveitamento deste conteúdo na disciplina.

A estudante, ao fazer referência à possibilidade de trabalhar o conteúdo das tendências, de forma diferente, sinaliza a relação entre conteúdo e forma. Pressuposto de que conteúdo e forma constituem um todo, no campo da Didática encontra-se articulada à estrutura e organização interna, na área do conhecimento, como elementos estruturantes do método. A relação entre conteúdo e forma está articulada ao processo de ensino, como unidade. A narrativa de Neiva, habilmente, aponta como sugestão trocar ou ressignificar a maneira de abordagem das tendências pedagógicas para que talvez se tornasse mais favorável e significativo.

Apresentam pontos de vista diferenciados sobre como as professoras abordaram “as tendências pedagógicas”, no contexto da disciplina. Assim, narram:

É assim ela deu conta das Tendências Pedagógicas deu conta dos teóricos, entendeu. Agora poderia ter dado uma puxadinha, assim, por exemplo, ao falar de Piaget dar uma puxadinha porque ele fala de número né dar uma puxadinha assim. (**Leide**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Grupo Focal).

Em Geografia ela citava para nortear a gente em algumas em determinados assuntos. Ela falava assim - gente pense aí o que a Geografia trabalha em relação a tal tendência localização. Ela citava, ela tinha assim um conhecimento artificial em relação ao que a gente estava trabalhando no momento, mas assim para aprofundar e puxar não. (**Carlos**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Grupo Focal).

Estas narrativas apresentam pontos de vista e posicionamentos diferenciados acerca do referido conteúdo e a forma como este foi trabalhado pelas professoras Flor do Lírio e Flor do Maracujá. Foi nas atividades didáticas, nos recursos metodológicos, na interlocução entre os atores sociais, na articulação entre conteúdos-mundo com a dimensão contextual e sociocultural, reconhecendo as heterogeneidades nos ritmos, nos fazeres e pensares de professoras e estudantes com as divergências, paradoxos e contradições.

Os estudantes em suas narrativas sobre a experiência na disciplina Didática vão traduzindo os atos de currículo em um exercício permanente de pensar seus fazeres e dos outros, de redimensionar estas ações planejadas e intencionadas que os envolvem. Estes atos forjados na relação indissociável, entre professoras e estudantes, instituições, são potentes produtores de políticas de sentido.

Os estudantes Carlos, Eduarda e Jadiane narram sobre as compreensões do objeto de estudo da Didática e seu objetivo.

Para mim o objeto de estudo da Didática é o ensino e aprendizagem para mim. O objeto de estudo da Didática é esse ensino e aprendizagem não pode ser só ensino porque o ensino em si não vai construir o conhecimento. (**Eduarda**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Grupo Focal).

Assim quando fala que o objeto de estudo da Didática é ensino e aprendizagem pelo menos pra mim particularmente perpassa uma ideia de que o ensino é o ponto de partida do conteúdo e a aprendizagem é o ponto de chegada. Como se focalizasse só dois lados, duas vertentes, dois ângulos. Eu acho que a Didática vai além muito disso. Além do ensino, a metodologia, o contexto o ambiente em si não só a atuação do professor e aluno também a mediação do conteúdo, a contextualização do conteúdo, a contextualização da postura do professor em sala de aula para com o aluno para com o professor. A Didática na verdade é um tema muito amplo. Eu acho que ela não se ligou apenas só ao ensino e aprendizagem porque quando a gente fala de ensino aprendizagem pra mim eu consigo aprender dessa forma o ensino

o que vou despejar e a aprendizagem o que deve aprender o aluno. Eu acho que vai muito além disso dessa relação dual. Eu acho que é uma coisa mais ampla. (**Carlos**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Grupo focal).

[...] Eu fico pensando assim, então, tem que ser pensada a formação do professor já que hoje não existe é... Não temos uma tendência fixa, uma filosofia de Didática pra seguir. Nós é que vamos criar essa filosofia a partir do momento que vamos ensinar. Eu acho que isso fica um pouco meio uma falha. Uma falha porque eu posso criar a minha ideia e transmitir daquela forma como outra pessoa..., mas a minha formação contribuiu para que eu errasse tipo assim uma outra pessoa tem outra visão outro procedimento será que isso também não proporcionou ele lá na frente cometesse algo errado. A falha na parte mesmo da graduação ela vai me possibilitar, proporcionar essa Didática diferenciada? Já que esperam de nós isso. A gente fala os programas são anteriores sim e nós é que estamos com essa missão já que nós temos agora que contribuir essa visão do que foi feito foi ruim. Ai eu fico pensando, sim se nós continuarmos com isso vai continuar com gerações futuras tendo os mesmos defeitos às vezes até piores que nós estamos identificando. Então, eu acredito que deveria focar, a Didática é ampla, mas ela deveria ter um ponto algo assim que eu pudesse algo específico em si em relação e não algo aberto que qualquer um pode chegar e determinar aquela política da forma da sua visão pessoal acredito que deveria ter uma coisa de cunho mais específico em si. (**Jadiane**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Apresentam compreensões diferenciadas sobre o objeto de estudo da Didática sinalizam para as divergências sobre o objetivo de estudo da disciplina.

Conforme Eduarda, o objeto da disciplina refere-se ao ensino e aprendizagem. Contudo, Carlos o compreende como raso, restrito e dual, por considerar a Didática como “algo mais amplo” sua preocupação centra-se no entendimento de tomar o ensino como ponto de partida do conteúdo e a aprendizagem como ponto de chegada.

Jadiane expressa inquietação quanto aos objetivos da Didática, não entende como a mesma não tem objetivos definidos, implicando em uma postura solta, fragmentada, sem foco e afirma “então, tem que ser pensada a formação do professor, já que hoje não existe, não temos uma tendência fixa, uma filosofia de Didática pra seguir”.

Jadiane traz à tona questões de natureza epistemológica, política e pedagógica do campo da Didática, articulando-a com a formação. Ademais, Jadiane faz referência à dimensão da responsabilidade do curso de graduação por uma formação qualificada, ou seja, ela reivindica “Didática diferenciada,” assim diz: “a falha por parte mesmo da graduação ela vai me possibilitar, proporcionar essa Didática diferenciada já que esperam de nós isso”.

Os estudantes ao narrarem o que pensam sobre os atos de currículo produzidos na dimensão da sua formação, no contexto da disciplina Didática, em suas existências, se colocam, também, como protagonistas do currículo e da formação, como atores curriculantes, no enfrentamento das urgências de estar/fazer no mundo de tomar decisões e assumir posicionamentos.

As interlocuções, entre os estudantes apresentam-se como heteroglossia²¹, conceito abordado por Bakhtin, como a dialogização das vozes sociais. Conforme Faraco (2009) a heteroglossia dialogizada, com base na perspectiva bakhtiniana, constitui-se no encontro das vozes sociais, uma vez que somos uma multidão de vozes, repletas no nosso tempo, de diferentes representações polifônicas e dialógicas.

Considero, as interlocuções dos estudantes como profundas heteroglossias dialogizadas, por esboçarem através de seus pensares e dizeres, as teias ideológicas, epistemológicas e pedagógicas, nas situações vividas na disciplina. Tais atos possibilitam os atores curriculantes a autorizarem-se a dizer o que pensam e sentem.

Neste processo de inter-relação, tais atos forjam políticas de sentido de Didáticas multirreferencias, implicadas e híbridas. Na dialogicidade e na tessitura de tais atos, concordo com Garfinkel (1976), os estudantes e professoras não são idiotas culturais, pois constroem e desconstroem outras políticas de sentido da Didática e praticam atos de currículo, ao assumir posições, ao tomar decisões, questionar e ao tensionar o lugar da Didática, do ensino, da avaliação, enfim, alteram e se alteram, fazem deslocamentos.

Em suas narrativas, assumem posicionamentos frente ao pensamento do outro adquirem caráter formativo, ao se colocarem cada protagonista no processo como responsável por produzir, construir, mexer em questões políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas, exigindo dos atores curriculantes posicionamentos quanto à Didática.

Os estudantes autorizam-se a produzir atos de currículo e a pensar sobre o conhecimento. Os atos de currículo encontraram em plena dialeticidade, assumidos frente às situações e experiências, as quais solicitam encaminhamentos, tensionamentos, reclamações, queixas, decepções, expectativas, contradições, aprendizagens, exposições em meio ao complexus da prática pedagógica. Portanto, os atos de currículo tornam-se singulares e particulares, nos dizeres e fazeres destes atores.

²¹ “A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente tem designado de heteroglossia (ou plurilinguismo) - o termo é muitas vezes tomado equivocadamente, como equivalente à polifonia”. FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideais linguísticas do círculo Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

5 POLÍTICAS DE SENTIDOS DA DIDÁTICA: REDES, INTERFACES E LINGUAGENS.

A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que, instantaneamente, reconheço. A linguagem é meu esforço humano. Por destino, tenho que ir buscar e, por destino, volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu. (Clarice Lispector, *A Paixão Segundo G.H.*, 1990, p.180)

A partir de leituras, diálogos e interações com as heteroglossias²² dos atores sociais da pesquisa sobre a compreensão dos atos de currículo como interface no processo de construção das políticas de sentido, no contexto da disciplina, me interrogo: afinal, como compreendo as políticas de sentido? Como fui construindo tal compreensão? Como os atores sociais da pesquisa expressam, constroem e desconstroem as políticas de sentido da Didática?

O caos bateu à porta! A sensação de angústia e de naufrago, tomou-me por completo. Digo isto porque o medo e a insegurança apresentaram-se não como supostos “fantasmas”, mas como reais, no enfrentamento comigo mesma. Colocou-me de cabeça para baixo, literalmente.

Ao dar-me conta das incertezas e dos complexus²³ que circundam as políticas de sentido, instituídas nas redes de relacionamentos e das linguagens, construídas nas relações com e no mundo e na condição de atores sociais complexos e ambíguos, reconheço-os como teias complexas das tramas socioculturais em um movimento contínuo de construção e desconstrução da relação dos atores com eles mesmos, com os outros e com as realidades, no campo da disciplina Didática.

Desse modo, me esforço para descrever e interpretar as políticas de sentido em relação à disciplina Didática, no âmbito dos cursos de Licenciatura e minha implicação, enquanto professora da referida disciplina.

²² Conceito desenvolvido por Bakhtin, conhecido, também, como plurilinguismo dialogizado. Para o autor, tal conceito refere-se às fronteiras em que as vozes sociais se entrecruzam, continuamente, de maneira multiforme, processo em que se vão, também, formando novas vozes sociais. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

²³ De acordo com Edgar Morin (1999, p. 33), o *complexus* significa o que é tecido junto, o que dá afeição à tapeçaria. “O pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”. In: VEIGA, Alfredo Pena; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

Assumir o ônus da minha compreensão das políticas de sentido no contexto da Didática implica adotar a autoria no processo da tese e eis aqui a chance para salvar-me do naufrágio. Então, dou-me conta das ambiguidades, opacidades e obscuridades em torno da noção das políticas de sentido.

A tese me exige exercitar a hermenêutica, como possibilidade para a construção do meu processo heurístico, considerando as tensões e contradições enfrentadas em tal itinerância formativa.

Sinto um frio na barriga. As palavras começam a embotar os pensamentos, mas afinal, as políticas de sentido, como as compreendo? Respiro. E permito-me escrever a partir do que penso. E disparo. Repara, a palavra política carrega infinitos sentidos e significados ao longo da nossa história e isto é fato.

O termo política vem do grego *pólis*, que significa Cidade-Estado, o que indica o campo da atividade humana na cidade. A *pólis* foi o espaço para a política acontecer, tendo em vista as relações entre os cidadãos na Grécia antiga, portanto, quem constituía a *pólis* grega eram as pessoas reunidas.

Ainda sou tomada por conflitos traduzidos na busca incessante e movente em querer entender a política na instigante relação que estabeleço comigo, com os outros e com a realidade circundante. Isto implica dizer que vou me inspirando em alguns estudos e, sobretudo, no mundo, na relação com os atores sociais, com os desafios da aventura, pensando a pesquisa, produzindo e me produzindo em novas referências epistemológicas e políticas. Assim, os dizeres de Arendt (2009) premeem-me compreender que a política não surge no homem, mas nas relações entre eles. Afirmo que as diferenciações entre os homens são portas para o surgimento da política que se estabelece como relação. A política é o local do espaço entre o discurso e a ação, entendendo-a não como espaço geográfico, mas como espaço para a ação e o discurso, entre iguais.

E, é neste movimento, que vou traçando minhas permissões, quando tento experimentar autorizar-me, a olhar com meus próprios olhos. Permito-me colocar em suspensão as lentes de tantos outros e exercitar aos poucos a procura das centelhas de inspirações. Trata-se de um processo intrínseco, diria mesmo, que é um processo visceral, que provoca metamorfoses que me cindem e exigem de mim uma permanente tessitura, composta por diferentes efeitos. Descubro-me em meio aos sentidos da política, como ser político porque, intencionalmente, junto com os atores da pesquisa, na convivência com eles, estou totalmente embrenhada nela e agindo sobre ela. Assim, tomo nos estudos de Arendt (2009), inspiração para compreender que a liberdade é o sentido da política. É na coletividade que a liberdade se constitui. A

liberdade e a política não são separadas e estão associadas à capacidade do homem agir. Este espaço entre a ação e o discurso torna-se a base da política para os gregos antigos e a liberdade, neste período, era a existência deste espaço. Do mesmo modo, a ação e o discurso eram o que pautavam a política e, assim, a liberdade.

A política não é da essência do homem, como pensava Aristóteles; pelo contrário, é na relação com o outro que a política surge e se realiza. Tal sentido constitui-se criação do novo, do inesperado, como ação plural e fundamental da existência humana. A política diz respeito tanto a sociedade e à comunidade, se refere à vida humana, ou seja, às relações existentes entre os sujeitos de uma sociedade. As dimensões da política, no mundo contemporâneo, tomando como inspiração as ideias de Arendt (2009), aniquilaram o seu sentido, quando a maioria dos “cidadãos” perdeu aquilo que dignifica o ser humano, isto é, a participação na esfera pública, como ação.

Seguindo tal linha de pensamento, compreendo a política como relação mediada entre os homens e como modo de existência expressa nas redes de relações dos atores sociais. As inqueitações sobre tal campo instigam-me a afirmar que a política é o espaço para nós, sujeitos sociais, reafirmar, negar, criar, assumir, mudar, lutar, existir, resistir às aberrações e injustiças com o ser humano, independentemente da classe social, gênero, religião, etnia e moral, compreendendo, em uma perspectiva moriniana, o ser humano como singular e múltiplo, que se realiza pela cultura e na cultura. Isto significa, dizer que a política é produzida culturalmente, de forma relacional e está ancorada nas vias de significações. Afinal, não permanecemos vivos, se isolados; somos, no mundo, a convivência com o outro.

Somos protagonistas da vida. Opa! Aqui me ocorre o seguinte entendimento: os atores sociais constroem sentidos e significados, na intensa relação com a vida. **TODOS NÓS** somos protagonistas da vida e, conseqüentemente, nós, nas relações estabelecidas com e no mundo, em um processo contínuo e coletivo, constituímos a razão de ser da **POLÍTICA**²⁴. Assim, a política diz respeito aos assuntos públicos, da vida, enfim, dos atores sociais.

Daí, a política, atualmente, ser compreendida em sentido amplo. Não diz respeito só às políticas institucionais, não se limita apenas à esfera pública, mas aos interesses de todos os atores sociais, tudo que os afeta e que lhes diz respeito. Enfim, torna-se condição para a constituição dos sujeitos e sua relação com a vida. Quero dizer, com tal afirmativa, que as

²⁴ Termo que foi cunhado pelos gregos *politiká*. De acordo com Hannah Arendt (2009, p. 21), política trata-se da “convivência entre diferentes”, uma vez que a política “baseia-se na pluralidade dos homens”.

políticas surgem em meio às suas pluralidades e demarcações de posições na sociedade, diante das tensões, conflitos e contradições enfrentadas no cotidiano.

A política implica nas redes de relações construídas pelos atores sociais na sociedade, assim como nas articulações dos sentidos das ações sociais. A relação dos atores com a sociedade, com o que está à sua volta, acaba por desempenhar multiplicidade de funções complexas na sociedade, contribuindo na produção de novas compreensões da política, mas, também, do social, do pessoal e do coletivo.

Alarga-se não só o sentido, mas a natureza da política, decorrente de múltiplos lugares, de perspectivas teóricas; enfim, de um processo amplo, no qual, centenas de estudantes, professores e tantos outros atores sociais colaboraram para tais compreensões elásticas dos sentidos da política. Com isto, quero dizer que a política é a relação que nós, atores sociais, estabelecemos com todos e tudo. Os nossos vínculos sociais são primordiais para a política, ou seja, as redes de relações entre os atores sociais e o mundo abrem-se para a possibilidade da criação, de modos de convivência nas relações socioculturais, de informações e poder.

Percebo, então, que a minha compreensão de políticas de sentido da Didática foi sendo construída, na interação com o campo da formação, das narrativas dos atores sociais, no campo da Didática, das leituras; enfim, das questões socioculturais que nos atravessam e nos possibilitam olhar de outro modo para a Didática e para a formação de professores.

A disciplina Didática torna-se “lugar” permeado da convivência entre os “diferentes,” das redes de relações carregadas de identidades e múltiplas posições, até porque as questões que circundam o campo da Didática são marcadas pelo político e pedagógico; tal campo não é estável e, tão pouco, pacífico de tensões e contradições.

Aliás, as políticas de sentido colocam em cena as heterogeneidades, a diversidade de pontos de vista e a pluralidade de sentidos. Logo, deparo-me com a questão: como compreendo o sentido dos **SENTIDOS**, no contexto da disciplina Didática? Parece óbvio dizer que, para aprofundar acerca do **SENTIDO**, vali-me de muitas fontes, de tantos autores, mas como busco exercitar a autoria, assim como assumir o ônus do que digo, coloco-me inteiramente responsável pelas elaborações.

Do meu ponto de vista, o sentido dos sentidos se movimenta, muda, ou seja, não permanece quieto, se comunica. O sentido pode não fazer sentido, mas produzir sentido. Aqui, se encontram alguns dos sentidos do sentido. No contexto da disciplina Didática, tais sentidos movimentam-se em meio às relações que vão sendo estabelecidas pelos protagonistas envolvidos no processo. Isto significa que a realização dos sentidos acontece na relação.

Compreendo que o sentido não está estagnado em um “lugar”, mas, em muitos “lugares” e é produzido nas relações dos atores sociais que, por sua vez, é sujeito de sentidos, na perspectiva bakhtiniana. Quero afirmar, com tal compreensão, que os sentidos só se constituem como tal, quando se relacionam com os mesmos, considerando que estes são sujeitos de sentidos e assim os sentidos assumem o caráter dialógico e dialético no contexto sociocultural.

Um evento, objeto e situação podem ter diferentes sentidos para os atores sociais. Assim, a construção do sentido é uma atribuição do ator social. Pode-se dizer que não há sentido sem sujeito, uma vez que ele é construído no sujeito e pelo sujeito e na tensa relação que estabelece com o mundo; isto é, o sentido é tenso por se constituir a partir de intervenções, diferenciações e contradições, nas relações entre os atores sociais e o seu entorno. Em toda relação há negociação de sentidos e isto significa que, na disciplina Didática, esta negociação acontece a todo instante, pelos atores sociais.

Nesta linha de pensamento, o sentido surge a partir de uma exigência implicada e expressa pela própria linguagem em uma perspectiva moriniana. Entendo a linguagem, não como um simples repertório, muito menos, como conjunto retórico. Compreendo-a, com base no pensamento bakhtiniano, como atividade, como ato singular, irrepetível, situada e articulada a uma atitude responsiva e valorativa, que emerge de um contexto cultural e dialógico, como constitutiva e constituída por sujeitos.

Pode-se considerar que tudo se encontra no sentido, mas este é uma emergência desse todo, de acordo com Morin (2008, p. 207). A minha implicação com as políticas de sentido, no campo da Didática começou muitos anos antes de explicitar, de forma consciente, o meu interesse por elas, no contexto do estudo investigativo que ora se constitui na tese.

Ao longo do processo de estudo e escrita a compreensão acerca das políticas de sentido pautou-se nas posições e tomadas de decisões dos atores sociais, ao apresentar suas teias de significados culturais e pedagógicos, em relação à disciplina Didática.

Estou compreendendo políticas de sentido a partir das teorias meadianas, bakhtinianas e morinianas, como prática de significações. De acordo com as ideias do filósofo e cientista social, Georg Hebert Mead (1995), o foco do interacionismo simbólico centra-se no “significado das coisas²⁵”, decorrente da interação social que os indivíduos estabelecem uns com os outros; os significados são produtos sociais que surgem desta interação.

²⁵ De acordo o interacionismo simbólico, entende-se por “significado das coisas” tudo que o indivíduo pode notar em seu mundo-objeto físico e outros seres humanos, individualmente ou em grupos, instituições, princípios orientadores, atividades de outros, bem como, as situações da vida cotidiana.

Conforme o interacionismo simbólico, a vida social é concebida como interações mediadas simbolicamente e, o símbolo é construído nas interações, que dão o sentido da ação individual, assim como coordenam as ações interindividuais. De tal modo, as **políticas de sentido** constituem-se matéria-prima cultural da nossa existência. Parei e pensei: se estamos imersos na construção e negociação de sentidos, em um universo culturalmente banhado por diversificadas tensões de tantas ordens, então, mesmo de forma consciente ou inconsciente, produzimos **políticas de sentido**.

O universo cultural, pedagógico, epistemológico e político da disciplina Didática é transversalizado por **políticas de sentido**. Mas, nem sempre estas políticas são objetivas e explícitas; pelo contrário, elas se inserem na dimensão ambígua, paradoxal e múltipla. Isto depende das relações que se estabelecem em tal universo e, também, das possibilidades criadas por estes atores.

Ainda me ocorre que, no campo da Didática, as políticas de sentido emergem, também, das construções teóricas e práticas desse campo, ao longo da sua história, incluindo os conflitos e desafios enfrentados nos dias atuais, em que os atores sociais vão produzindo outras políticas de sentido da Didática.

Cabe destacar que a Didática, é concebido pela esfera do instituído, como responsável em garantir os conhecimentos didático-pedagógicos na formação do futuro professor, com enfoque no saber, saber-fazer e como fazer, no processo pedagógico do planejamento da “aula”. Quando a esfera do instituído manifesta tal compreensão sobre o referido componente curricular, apresentam-se políticas de sentido a respeito da Didática e da formação.

Por isso, tornou-se um desafio estudá-las, uma vez que estas políticas se encontram conectadas em redes complexas de constituição de significações, das subjetividades dos atores sociais, na interface com os atos de currículo produzidos nas relações dialógicas, estabelecidas entre esses atores e suas experiências nos processos formativos. Tais atores constroem e desconstruem políticas de sentido dialógicas (bakhtiniana) e políticas de sentido dialéticas²⁶ (moriniana), conectadas às redes de subjetividades. As políticas de sentido dialógicas e dialéticas constituem-se em processos de significações culturais dos sujeitos de sentidos.

A compreensão das redes de políticas de sentido, é permeada por diálogos e significações diferenciadas, entendendo-as como sendo todos os textos narrativos, sejam estes

²⁶ Morin (2013, p. 22) diz: “minha dialética permanece mais próxima da de Heráclito, ela se diferencia da dialética de Hegel e de Marx, que sempre enxergam uma possibilidade de superação das contradições. Heráclito nos ensina que a contradição constitui um sinal de verdade [...]”. In: MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

documentos, materiais de estudos, atividades avaliativas, projetos dos cursos de Licenciatura, as narrativas dos estudantes e professoras, entre outros. Nestes textos, as narrativas estão explícitas ou implicitamente corporificadas nas noções particulares sobre conhecimento, ensino, sociedade, escola, etc, as quais vão sendo construídas, reconstruídas e desconstruídas, no contexto da disciplina e, conseqüentemente, constituem-se em redes de políticas de sentido com obscuridades e opacidades.

Dou-me conta de que as tramas sociais se fazem prenes de redes de políticas de sentido e, sem dúvida, foram constituindo e influenciando as minhas políticas de sentido, em relação à Didática, que se revela, também, marcada por meus laços afetivos com o campo dessa disciplina e minhas múltiplas posições enquanto professora. Por isso, as políticas de sentido são tanto dialógicas quanto dialéticas.

5.1 FIOS QUE FORMAM AS REDES DE POLÍTICAS DE SENTIDO DA DIDÁTICA NA CONFIGURAÇÃO DOS ATOS DE CURRÍCULO

Emergência, dramas e sentidos: que lugares revelam?
Vou tentar fazer daqui o meu lugar.
(Zélia Ducan e Christian Oyens, “O meu lugar”, 1994)

Não se constitui tarefa simples tecer os fios das redes de políticas de sentido da Didática, pelo contrário, implica lidar com as singularidades e com o desconhecido, de tal modo, que me ensina a expor as sensibilidades e fragilidades e encontro-me mergulhada no dizer de Saramago (1998), sobre a “ilha desconhecida”. Vou à busca da “ilha desconhecida”, ou melhor, arrisco-me a sair da minha própria ilha para viver a aventura pensada: a pesquisa. Nesta aventura, deixo-me ser arrebatada pelo outro, pela diferença, pelos encontros e desencontros, pelas histórias narradas, reconstruídas e revividas em meio a multiplicidades de fios que se fazem e refazem, nas redes de políticas de sentidos da Didática que produzem efeitos diversificados e diferenciados.

De modo especial, sou movida para compreender como, na configuração dos atos de currículos, na condição de atores curriculantes, construímos políticas de sentido em relação à Didática expressada em tantos textos narrativos. Então, vou permitindo-me entrar em lugares proibidos pela lógica cartesiana/positivista, vou, também, embrenhando-me em territórios desconhecidos e estranhos, vou conhecendo histórias, neste universo, demasiadamente instável e de constantes construções e desconstruções de distintas políticas de sentido.

Caiu a ficha: permiti-me a efetivar a autoria. Quero escrever como quem aprende as primeiras palavras, por um misto de sentimentos inexplicáveis que pulsam. Exercitar a interpretação tornou-se visceral para mim, mesmo sabendo dos riscos, do perigo de não se alcançar, com profundidade, a autoria desejada, pois, autorizar-se é colocar-se em situação de enfrentamentos com as inquietudes, medos e também com as “crises,” num processo árduo, tortuoso e exigente. Nesse movimento, aprendi, reaprendi, desaprendi, suspeitei das certezas, aprofundei-me nas incertezas, encarei as inseguranças, para assumir o meu próprio dizer, na convivência com os protagonistas da pesquisa, em uma composição híbrida, complexa e polissêmica.

Entendi que esta composição transita por múltiplos campos e espaços que se constituem de diversas teias de significação. Compreendi o mundo como redes de relações e que muitos são os fios que formam tais redes da Didática. E assim, as políticas de sentido se alteram e outras tantas são conservadas e outras inventadas, no processo.

Na narrativa da estudante Neiva, as políticas de sentido em relação à Didática tomam algumas feições instigantes e contraditórias. Neiva apresenta, inicialmente, visões da Didática, antes de cursá-la e após tê-la cursado em meio a tantas visões. Expressa políticas de sentido sobre a mesma que se aproximam da Didática Instrumental, mas, também, se afastam dela quando trata que a Didática é “todo um conjunto” convoca problemas complexos que não podem ser respondidos pelo reducionismo metodológico na prática pedagógica do professor. Assim, diz:

Eu acho que a visão de Didática, que eu tinha, era que Didática, na verdade, eu não tinha uma visão muito bem aplicada em Didática. É... Atualmente, a visão que eu tenho de Didática é a forma com que o professor é... Todo um conjunto. O profissional de educação, desde o momento em que ele vê aquele planejamento anual, desde o momento em que ele olha cada conteúdo, em que ele vai planejar e como ele vai dar, como ele vai seguir. Eu acho que é tudo isso. Acho que a minha visão de Didática é tudo isso. Todo esse comportamento do professor com relação àquilo que ele vai aplicar em sala de aula. Para mim, Didática, hoje em dia, é isso. (Neiva. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Neiva explicita sua posição em relação ao campo da Didática e à visão da mesma. O sentido que atribuí à Didática, de aplicação dos conteúdos, atrelados ao comportamento do professor, evidencia a marca das características da Didática Instrumental, presa ao domínio de um arsenal de métodos e procedimentos, para uso em sala de aula, porém, expressa, também, que há um diálogo entre esta visão e a perspectiva de Didáticas outras. Então, o diálogo é a

ponte entre Neiva e tantos “outros” que colaboraram para a construção de tal visão de Didática. Logo, há redes de relações, em sua narrativa que vão se configurando e, ao mesmo tempo, consolidando criações coletivas. Ao apresentar tal visão de Didática, expressa políticas de sentido, articulada aos aspectos históricos, pedagógicos e políticos da Didática não só Instrumental.

Diante do exposto, é possível refletir e interpretar que as políticas de sentido da Didática trazem vozes, linguagens e relações de sentidos de perspectivas de Didáticas consideradas como superadas. As políticas de sentido constituem matéria-prima cultural, uma vez que as redes de subjetividades realizam-se nas construções e/ou desconstruções de tais políticas. Até porque a linguagem e a cultura são construções intersubjetivas e intrasubjetivas. Ancorada na narrativa da estudante Neiva, reafirmo que as políticas de sentido da Didática emergem dos processos de construção e desconstrução.

Então, os fios das redes de políticas de sentido da Didática se estendem aos documentos (projetos dos Cursos de Licenciatura e os planos de ensino da disciplina Didática), e as dialogias²⁷ dos atores envolvidos no processo da referida disciplina e das demais. Com tal afirmativa, quero reiterar que esse emaranhado de fios e sua multiplicidade de ramificações compõem tais redes que tecem o cotidiano dos atores sociais, no contexto da disciplina e, portanto, não há uma lógica para a construção e/ou desconstrução das políticas de sentido da Didática.

Por exemplo, o plano de curso do componente curricular Didática, referente ao semestre acadêmico 2011.2, elaborado pelas professoras Flor do Lírio e Maracujá apresenta competências e habilidades²⁸ atendendo às orientações da UEFS, ao padronizá-los, a partir de 2003. Não há dúvida de que tais expressões invadiram o campo da educação de forma avassaladora, bem como, houve uma larga difusão nas reformas curriculares de currículos por competências. Portanto, o uso de tais expressões no campo da educação, até hoje, provoca discussão sobre os sentidos e significados das competências e habilidades, uma vez que existem inúmeros entendimentos sobre elas, como, também, seu uso nos mais diferentes

²⁷ No processo de dialogia de Bakhtin, os sujeitos do diálogo se alteram em processo (devir). O Diálogo é uma corrente inscrita na cadeia infinita de enunciados (atos) em que a dúvida leva a outro ato e este a outro, infinitamente.

²⁸ De acordo com Mazetto (2009), competências são entendidas como o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades que habilitam alguém a vários desempenhos da vida. Habilidades estão associadas ao saber-fazer, à ação física e mental. In: MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 4-25, jul. 2009. Edição Especial

campos de conhecimento, como: economia, trabalho, onde está associado ao desempenho e à eficiência.

Voltando para o foco: o plano de ensino da disciplina, especificamente, sobre as competências e habilidades elaboradas por Flor do Lírio e Flor do Maracujá, aparece em destaque o saber-fazer didático como acoplamentos perfeitos, assim como, escolhas por determinados caminhos e perspectivas. Logo, as competências e habilidades descritas no plano constituem-se em redes de políticas de sentido que apresentam características de Didáticas Instrumental, Fundamental e Crítica.

Inicialmente, a minha interpretação das competências e habilidades começa pela consigna utilizada para referirem-se a elas que diz: “Didática **BUSCA** desenvolver as seguintes competências e habilidades”. Esta consigna comunica não somente as ações como acarreta vozes, linguagens e referências produzidas no campo da Didática que, ressaltam posicionamentos na configuração de atos de currículos, traduzidos neste documento. Abaixo expressa as competências e habilidades da referida disciplina, para os estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática e Geografia.

Didática busca desenvolver as seguintes competências e habilidades:

COMPETÊNCIAS:

- Contextualizar o conhecimento didático, em especial, o da escola, como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania.
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- Formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Defender uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e do agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Promover aprendizagem em parceria, considerando a gestão da sala de aula.

HABILIDADES:

- Conhecer de forma detalhada os elementos constitutivos da profissão docente, especialmente, os processos de ensino e aprendizagem e as tendências pedagógicas mais importantes;
- Promover o diálogo dos elementos teórico-metodológicos para o exercício competente e consciente da docência;
- Saber tomar decisões pedagogicamente coerentes, no processo didático;

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos. E, ainda, elaborar e desenvolver propostas de intervenção no seu contexto de atuação profissional. (**Plano de Ensino Didática** -2011.2, UEFS. Flor do Lírio e Flor do Maracujá)

Tais competências e habilidades expressam os modos de conceber a disciplina Didática, seus objetivos, ou seja, apresentam as escolhas e seleções das trilhas do caminho traçado para a disciplina. Cabe destacar, ainda, que a garantia de alcançar tais competências e habilidades constitui-se em desafios de natureza sócio-cultural, pedagógica e política que, ao articular-se com as histórias de vida dos atores sociais, tem a possibilidade de direções diferentes e, assim, abre-se espaço para o incompreensível, o desconhecido e o novo no processo de aprender, uma vez que o fenômeno do aprender é fundamental na nossa formação.

As competências e habilidades podem mudar durante o processo, quando se articulam aos atores sociais, suas demandas e circunstâncias. Os valores, ideologias, concepções e compreensões de Didáticas se manifestam nas competências e habilidades, que aqui se revelam em tantas faces de Didáticas dinâmicas e contraditórias com suas fissuras e fraturas.

Assim, competências e habilidades, de alguma maneira, se misturam e se repelem. Contudo, expressam políticas de sentido de forma tácita, ambígua e paradoxal, nas manifestações de ideias conflitivas e (in) cômodas explícitas nas compreensões de Didáticas que ora se aproximam de Didática Crítica e ora de Didática Instrumental e Fundamental, ainda assim, apresentam perspectivas de Didáticas com impurezas, ambiguidades e, portanto, híbridas. Daí produzem outras políticas de sentido e outras perspectivas de Didáticas

Longe de procurar, nas competências e habilidades elaboradas, as coerências entre estas, interpreto-as como pontos de vista e dos nexos complexos, na produção de sentidos de tantas Didáticas que ambicionam fazeres e pensares diferenciados. Isto é, ainda que tenham em tais competências e habilidades resquícios de Didáticas Instrumental, Fundamental e Crítica.

Sem a menor sombra de dúvida, estas perspectivas não podem ser ignoradas, seja pelas intenções que encobrem, pelas ações que desencadeiam ou pelas consequências pedagógicas e políticas que se situam e ressignificam a disciplina Didática. As redes de políticas de sentido indicam possibilidades de mudanças contínuas e inesperadas.

Assim, o objetivo e o papel da Didática é o que pretende enquanto campo teórico-prático e político que nem sempre são compreensíveis no processo formativo dos atores sociais. Até porque produzem efeitos diferenciados para cada estudante e professora, uma vez que, como sujeitos de sentidos, construímos sentidos diferenciados. Pode-se perceber isto na narrativa da estudante Jadiane sobre a compreensão dos objetivos da Didática, que assim relata:

Uma coisa que me chamou atenção nas aulas de Didática é o seguinte: porque sabe da importância da Didática durante uma aula, num colégio, e tudo mais. [...] Eu perguntei à professora: qual é o nosso foco? Porque eu sei que não existe uma regra, não existe algo ali que seguir, aquilo ali. Mas, quais são os nossos objetivos hoje, em sala de aula, em relação à Didática? Aí a professora ainda falou que nós é que... Somos nós que vamos, tipo assim, transmitir isso, quando estiver diante de uma sala de aula. Sim. Mas, eu fico pensando assim, se a minha formação não garante isso. Como eu vou proporcionar uma Didática? [...] Eu acredito que tem que ser pensado no objetivo. Focar mais no objetivo da Didática. Porque é uma coisa muito solta. Fica assim, hoje, você não sabe se perguntar qual o objetivo da Didática em si? Sabemos que é organizar. Mas, e como ela vai fazer isso? Quais são os nossos princípios pra atingir isso? Aí eu acredito que fica uma coisa meio solta. Eu não consigo ligar! Eu sei que é importante a Didática na sala de aula, ela vai favorecer um professor até ele trabalhar. Mas, eu não consigo ver os princípios de educação dentro da Didática. Proporcionar a quem nós vamos, no caso, ensinar essa nova forma. Já que nós sabemos que a educação tá sofrendo mudança. Vamos supor, vamos procurar os pontos positivos. Nós não encontraremos muitos, mais aí eu fico pensando assim. [...] A falha por parte mesmo da graduação ela vai me possibilitar, proporcionar essa Didática diferenciada já que esperam de nós isso. [...] (**Jadiane**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Os dilemas demonstrados na narrativa de Jadiane, sobre o papel da Didática na formação do professor, assim como o foco da mesma e seus objetivos são potencializados pelos elementos apresentados por ela. Quando relembra que perguntou à professora: “Qual é o nosso foco?” Jadiane problematiza a disciplina a partir da análise crítica de suas próprias vivências e preocupações em relação à formação. Ela reconhece a importância da Didática, como forma de organização do processo de ensino, no espaço da escola e na prática do professor.

Esta ênfase de Jadiane na falta do objetivo da Didática é traduzida por ela própria quando questiona: “Mas quais são os nossos objetivos, hoje, em sala de aula, em relação à Didática?” Ao fazer tal pergunta, demonstra os conflitos, pontos de vista, em relação à prática docente passada e presente e fala da necessidade de repensar a formação do professor. Com tal narrativa, expressa suas inquietações e insegurança em relação à formação, uma vez que,

no atual contexto político e sociocultural, tanto na educação quanto na Didática, não existem fórmulas prontas.

A estudante se implica na questão, uma vez que toma seu processo formativo como referência para análise e vai apresentando, seu posicionamento em relação à Didática e à formação e suas preocupações quanto a sua atuação enquanto docente. Jadiane é protagonista da sua formação e, também, produtora de atos de currículo. A formação se realiza no sujeito, ou seja, é uma experiência intra e interformativa, na perspectiva jossioniana.

Jadiane está dizendo que, assim como a formação precisa ser repensada, a Didática também, principalmente, no que diz respeito ao seu foco. Cabe destacar que isto não significa que a Didática não tenha foco, o que há, muitas vezes, é uma dispersão quanto ao seu objeto de estudo, ou seja, o ensino, enquanto prática social e a complexidade, em uma dimensão moriniana.

Jadiane traz em sua narrativa políticas de sentido de Didática, a partir de novas necessidades postas seja pelas inovações contemporâneas, seja pelas demandas pedagógicas e de formação de professores. Enfim, ela questiona, com base nas situações vividas nas aulas da referida disciplina (ou experiência viva e situada), na condição de produtora de atos de currículo e na interação com tantos outros atos, os saberes e conhecimentos da Didática como, também, neste processo de busca, de descobertas e de tantas incertezas, vai encontrando pistas para a formação. Compreendo esta narrativa como um emaranhado de fios que tecem políticas de sentido da Didática, ao abordar sobre o foco da disciplina.

As políticas de sentido da Didática são dialógicas permitem compreender os complexos elementos e seus entrelaçamentos que tornam possível o diálogo que abrange, respectivamente, as diferenças. E as dialéticas, porque tratam de relações entre conhecimentos da vida humana e o pensamento complexo de forma dinâmica por considerar as contradições existentes em tais relações, através das incertezas e imperfeições que comportam os nossos conhecimentos, nossos pensamentos complexos. A narrativa abaixo, do estudante Eduardo, do Curso de Licenciatura em Geografia, revela políticas de sentido em relação à Didática, construídas nas aulas da disciplina:

[...] Eu via as aulas de Didática como campo de discussão, de troca de conhecimento, de troca de ideias. Eu, a partir da experiência com a disciplina Didática. Eu particularmente, tive a ideia de uma educação, uma aplicação da educação de contextualização, uma educação politizada onde se parta, é claro, do conhecimento da realidade do aluno porque, se você tem uma escola localizada no subúrbio, tem uma realidade diferente de uma escola localizada no centro. Então, você tem ali experiências de vida dos alunos que

são muito diferentes. Então, eu acho que a ideia de uma ampliação Didática em que você conheça a realidade do aluno e da escola, onde ela esteja inserida. Eu acho isso. Eu tiro das discussões em sala de aula da Didática, mas assim, implicado por essa questão, entendeu? Porque isso só vai vir, realmente, quando for aplicado aquele conhecimento que a gente tirou da sala de aula da disciplina Didática. Quando for aplicar na realidade, aí sim vou poder construir e, quem sabe, observar esse objetivo, mas ainda acho que para discutir esse objetivo é muito complicado. (**Eduardo**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Sessão Grupo Focal).

Eduardo apresenta outra compreensão de Didática, tomando como referência as aulas da referida disciplina e os diálogos entre tantos outros atores, em seu processo formativo. Isto significa dizer que Eduardo construiu políticas de sentido, a partir da experiência vivida na disciplina, isto é, tais políticas constroem-se nas interações, na relação com o outro e com as situações circunscritas, assim, a mediação torna-se possibilidade de se cruzar, se encontrar e/ou se separar diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências, que se convertem em diferentes sentidos. As vozes e os sentidos, ou seja, o dialogismo (bakhtiniano), expressos nas narrativas, articulam-se às experiências, aos lugares, aos dizeres e pensares sobre o processo de formação e autoformação.

Eduardo traz, em sua narrativa, como percebeu as aulas de Didática, como campo de discussão, assim como, de trocas de ideias e de conhecimento. O estudante movimenta-se para dentro (si mesmo) e para fora, isto é, para o outro, para o entorno e para o contexto, para a complexidade da educação, articulando-a à formação, assim como, questiona a discussão dos objetivos no contexto da Didática. Eduardo vai apontando situações de sua experiência na disciplina que, a meu ver, não se apresentam de forma retilínea, pelo contrário, tomam a forma de uma espiral, em um movimento circular. Ele mostra, ainda, outro jeito de ver a Didática, quando diz: “eu acho que a ideia de uma ampliação Didática, onde você conheça a realidade do aluno, onde você conheça a realidade da escola, onde ela esteja inserida [...]”, estabelece nexos mais amplos entre teórico-prático, no contexto da Didática o que constitui em políticas de sentido dialógicas e dialéticas, nas quais os atores sociais e o contexto se fundem e se mesclam.

Nesta fala, emergem sentidos, ideologias, valores diversos no campo educativo e político da Didática. Assim, Eduardo, na relação que estabeleceu com a disciplina, traz à tona o foco da Didática, qual seja o ensino, compreendido como prática social, em situações concretas e reconhece a importância de se conhecer o contexto dos estudantes. Portanto, evidencia que tais estudantes não são “destituídos” de saberes, conhecimentos e políticas de sentido. Há, em sua narrativa, o reconhecimento e a compreensão do estudante como ator

social, autor situado, isto é, de carne e osso, enfim, protagonista da vida e do seu processo formativo.

Afirma que foi a partir das aulas da disciplina Didática, que compreendeu as dimensões da educação: politizada e contextualizada. Desse modo, ele diz: “uma educação politizada que parta, é claro, do conhecimento da realidade do aluno porque, se você tem uma escola localizada no subúrbio, tem uma realidade diferente de uma escola localizada no centro”. Traz, assim, a ideia de complexidade e das realidades diferentes atreladas à escola como instituição social, com suas incontáveis particularidades, ambiguidades e adversidades. A narrativa demonstra que a Didática contribuiu para ele compreender que há tantas realidades diferentes e que se não se entende o contexto, não há como se estar inserido nele, ou seja, não se vislumbra e nem se vive o sentido de pertença, no que se refere aos jeitos, consensuados e praticados por quem faz parte dele.

Intrepreto o pensamento de Eduardo constituído de políticas de sentido, ao revelar sua compreensão sobre o processo de ensino, a partir de uma perspectiva de educação, contextualizada e politizada, articulando a contribuição da Didática para tal compreensão. Assim, o estudante destaca os modos de ver e pensar a Didática, em uma dimensão ampla, mostrando os nexos entre a Didática e a formação. A experiência vivida na disciplina constitui-se, também, experiência formativa e implicada com a educação, com os atores sociais e o seu entorno.

As ambiguidades e obscuridades em relação à disciplina Didática estão entrelaçadas aos valores, crenças, concepções, pontos de vista, intenções, enfim, aos atos de currículo dos atores sociais envolvidos no contexto, em que as políticas de sentido dialógicas e dialéticas estão presentes. Porém, estas não se dão de forma igual e harmoniosa, pelo contrário, revelam-se de forma densa, complexa, em um jogo de construção, desconstrução e reconstrução em total plasticidade. Digo isto porque as narrativas que se seguem, tanto da professora Flor do Maracujá quanto de Flor do Lírio, em entrevista, apresentam diferentes intenções e preocupações com a disciplina Didática, bem como, enfoques diversos. Assim dizem:

O trabalho que eu desenvolvo na disciplina Didática é assim: a minha preocupação é formar a visão crítica do aluno em relação à Didática e a importância da disciplina. Eu acho que é essencial que eles compreendam o que se discute em Didática e analisem a Didática que eu vivo com eles em sala de aula. Até porque os próprios textos que a gente trabalha, quando você traz os textos de Veiga e Dalbem elas tem essas preocupações da análise da

Didática, que vem sendo feita, também, de Pimenta, de Veiga e Dalbem. Elas têm essa visão, essa análise, que vem sendo feita de Pimenta e, também, eu tenho essa preocupação pessoal de desenvolver habilidades com o processo de ensino aprendizagem com a turma, também. Essa preocupação do pesquisador, do professor pesquisador e do professor prático, também. Então, essa preocupação de que essas duas coisas andem juntas. (**Professora Flor do Maracujá**. Entrevista).

Eu já estou com a terceira turma de Geografia que eu assumi desde que eu entrei. Eu assumi as turmas de Geografia acho que você tinha se afastado. Eu tento, com cada Licenciatura, fazer um pouco de adequação da Didática na área de conhecimento dos alunos, na área específica. Então, eu procuro trabalhar a Didática na perspectiva da profissionalidade. Eu acho que isso é sempre muito forte. Eu não consigo, por mais que eu tente reduzir, eu não consigo passar levemente na questão da profissionalidade. Eu me aprofundo muito; às vezes, até me perco um pouco, porque eu acho, assim, que a gente precisa trabalhar essa questão do ser professor, das responsabilidades da docência, do que ele pensa, né. Do que ele pensa e do que ele pode fazer na docência. Então, a questão da identidade, os processos identitários de desenvolvimento profissional. Eu trabalho muito nessa perspectiva, né. Tento trabalhar com as questões, também, técnicas que eu acho que são importantes da Didática, que é a questão do planejamento, das estratégias Didáticas. Sempre procuro valorizar a metodologia da problematização dentro das metodologias. Eu trago para eles a proposta do método do arco que tem dado muito resultado. Dessa turma passada, por exemplo, eu tenho três duplas que estão apresentando trabalhos do planejamento que eles fizeram do método do arco; o Luis Eduardo, o Luis Carlos e a Aline. Então, assim, estão dando continuidade. Então, eu busco nessa perspectiva da profissionalidade resgatar e fortalecer a docência como a base da profissão. Tento, mesmo, discutir a identidade profissional, os processos de desenvolvimento e trabalhar na perspectiva de ser professor. Do professor que a gente precisa, com referências têm nos trazido o ensino com pesquisa, com uma boa perspectiva e a metodologia da problematização tem se encaixado nela. Então, eu procuro fazer esse casamento dentro da Didática. (**Professora Flor do Lírio**. Entrevista)

As professoras Flor do Maracujá e Flor do Lírio descrevem as preocupações com a disciplina nos seguintes aspectos: “formar²⁹ a visão crítica do aluno em relação à Didática, a importância da disciplina” e a “profissionalidade”. Estas preocupações comunicam o que consideram pertinente para a formação dos estudantes, em relação à Didática e apresentam, também, concepções de Didáticas frente às compreensões dos estudantes quanto a disciplina no processo formativo.

²⁹ Conforme Josso (2004, p.39), “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros (psicológico, psicossociológico, o político, o cultural e o econômico)”.

Ora, quando falam de tais preocupações, estão tratando da formação e do currículo de forma implicada, densa e complexa. Revelam as tensões e os conflitos, as condições de ser professor e suas práticas. Por exemplo, a narrativa da professora Flor do Maracujá mostra múltiplos fios de sentidos, em formar a visão crítica dos estudantes em Didática atrelada ao desenvolvimento de habilidades com o processo de ensino aprendizagem com “o professor pesquisador e o professor prático”. Ao ler seu relato muitas perguntas passaram na minha mente: o que considera “visão crítica”? Tal preocupação é, de fato, uma preocupação da disciplina Didática? É possível formar uma “visão crítica”? O que entende por professor pesquisador e professor prático?

Se parto do pressuposto de que todos nós, estudantes, professores, enfim, atores sociais possuem criticidade, não seria uma pretensão da disciplina Didática querer “formar a visão crítica”, uma vez que tais atores sociais não são desprovidos de tal visão? Ademais, entendo que tal preocupação expressa, também, as concepções sobre ensino e aprendizagem, a interação entre o agir didaticamente e o entendimento da disciplina por encontrar-se nos emaranhados fios em que as transgressões, contradições e dilemas sobressaem.

A “visão crítica” na disciplina Didática vai depender dos pontos de vista, valores, ideologias, concepções em que cada sujeito se insere. Até porque estamos imersos em uma sociedade atravessada por conflitos e crises. Isto significa dizer que a disciplina Didática sustenta-se na construção social dos atores, na configuração dos atos de currículo que se atualizam de forma dinâmica e relacional por razões diversas, em meio às tensões.

A narrativa da professora Flor do Maracujá destaca a preocupação com o professor pesquisador e o professor prático, que está inserida nas discussões e estudos no campo da formação e da Didática, em que toma a pesquisa na formação, como princípio cognitivo da prática profissional do professor, ou seja, quando o professor pesquisa e reflete sobre sua ação docente, constrói saberes, assumindo a sua prática pedagógica como objeto de análise e reflexão.

Nessa direção, o professor pesquisador se configura na experiência profunda e implicada do ator social que aprende de forma significativa, imerso na cultura e na prática pedagógica, em que os conflitos e as crises tornam-se intencionalmente tônica das mediações. A professora destaca a ação do professor prático, que não está solta. Ela se situa em um emaranhado social complexo e multifacetado, cujas preocupações Flor de Maracujá expressam os pontos de vista, as concepções e as percepções em torno da Didática e da formação de professor.

A professora Flor do Lírio relata que procura “trabalhar a Didática na perspectiva da profissionalidade³⁰”, acrescentando que não consegue passar levemente em tal questão. No campo da Didática, a profissionalidade diz respeito aos saberes profissionais para atuação das atividades docentes. Cabe esclarecer que a profissionalidade docente articula-se ao profissionalismo, ou seja, a conexão entre disciplina e as novas necessidades postas pelas inovações contemporâneas, pedagógicas e da formação de professores a abordagem da profissionalização docente nos estudos sobre o tornar-se professor. A professora Flor do Lírio enfatiza que a profissionalidade no desenvolvimento da disciplina Didática ocupa lugar de destaque porque ela entende que o mote sobre o ser professor implica em responsabilidades da docência, sobre o fazer e pensar no exercício da docência. Interpreto, tal afirmativa, vinculada ao enfoque da profissão docente, ao reconhecer a docência como identidade profissional que se encontra conectada ao desenvolvimento de saberes, competências e atitudes do agir tornando-se o foco desta perspectiva.

Esta narrativa, ainda destaca que além de buscar abordar tal perspectiva, tenta trabalhar com as questões técnicas e assim diz: “eu acho que o importante da Didática é que as questões do planejamento, das estratégias Didáticas sempre procuram valorizar, assim como, a metodologia da problematização dentro das metodologias [...]”, isto significa dizer que a professora Flor do Lírio, ao abordar sobre a profissionalidade está elegendo-a como um dos principais conhecimentos na Didática, articulada com as questões do planejamento. Introduce outros conhecimentos no campo da Didática que antes não eram contemplados. A professora leva em consideração as fronteiras neste campo e se permite entrar em territórios proibidos. Por trás de cada pensamento, de cada narrativa, existem desejos, interesses, necessidades e sentimentos. Daí, os professores e estudantes são artífices do currículo e estão interligados a eles, produzindo atos de currículo, uma vez que tais atos operam com a diversidade.

Interpreto tais preocupações em relação à disciplina Didática prenhe de sentidos no que diz respeito a des-ver e a re-ver a Didática. Isto é, as compreensões da disciplina Didática estão mergulhadas em múltiplos sentidos sob o olhar de quem a produz e realiza políticas de sentido pautadas nos inacabamentos e nas incompletudes.

Os atores sociais vão criando possibilidades de alterar, transformar e mudar as políticas de sentido da Didática. É inegável que isto se encontre articulado ao processo social, cultural e, historicamente situado, dos protagonistas destas políticas que através da linguagem,

³⁰ De acordo com Ramalho e Núñez (2008, p. 4), o termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional.

está presente em todas as formas da atividade humana. A linguagem tem uma função criativa ou de (re) interpretação da realidade, por isso entendo-a como processo dialógico.

As políticas de sentido encontram-se, na relação de conflito sociocultural, que emergem da interação dos atores sociais com a realidade de uma forma dinâmica e mutante; não podendo ser consideradas lineares. Ainda que estas possam, algumas vezes, apresentar-se como tal, elas constituem-se vivas e em permanente diálogo com os atores sociais, apesar de nem sempre se objetivarem e/ou se tornarem explícitas. Abre-se para a possibilidade de que podem existir canais de transformação e mudança. Os conflitos e contestações emergem no processo de significação, assumidos nos fazeres, saberes e dizeres dos diferentes atores sociais, no reconhecimento de sua presença no mundo, com o mundo, e seu inacabamento.

Nas políticas de sentido, as tensões não podem fugir dos conflitos, até porque são construídas, reconstruídas e desconstruídas pelos atores sociais e, assim, jamais estão prontas e acabadas. Tais políticas são produzidas em uma dinamização e pluralização dos processos de disposições que surgem na vida dos protagonistas. As políticas de sentido da Didática compreendidas como matéria prima cultural permanente requer da formação e do fazer docente e discente tomada de decisão, posicionamento, comprometimento ético sociocultural, em que se reconhece o inacabamento destes atores na relação com o mundo.

Ao analisar os projetos dos Cursos de Licenciatura em Geografia e Matemática, deparei-me com ambiguidades e contradições quanto à finalidade traçada para tais licenciandos, dando destaque para algumas habilidades e competências, a saber: mensurar, prescrever, controlar, prever, planejar, executar e avaliar atividades de ensino, sob a forte influência do modelo da racionalidade técnica, embora do ponto de vista legal da LDB e das DCNs já tenha indicação de mudança deste modelo. O que vem ocorrendo é que muitas das reformulações curriculares nos Cursos de Licenciatura encontram-se ainda presas àqueles modelos. Aparece no texto do Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia um discurso pragmático, voltado para problemas imediatos, que circulam no seu interior, além de apartar concepções, ideologias, valores das atividades e reflexões, demonstrando, a busca pela linearidade, estabilidade acerca das relações complexas que circundam a formação de professores e os desafios postos em termos formativos. No texto do Projeto, escreve-se:

[...] O Licenciado deve ser capaz de planejar, executar e avaliar atividades de ensino, valorizando os princípios pedagógicos na construção do conhecimento. Deve refletir sobre o contexto geral da educação, buscando sempre autonomia para produzir conhecimento e material didático-pedagógico, bem como, sua divulgação e publicação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2005, p. 17).

O fragmento em análise mostra a compreensão da formação associada ao desenvolvimento de competências e habilidades como conteúdos, uma visão um tanto quanto simplificada e reducionista do domínio das capacidades postas neste trecho, que enfatiza as lógicas monolíticas da estrutura da matriz curricular, extremamente situada em competências e habilidades para o Licenciado em Geografia, que concebe o sujeito licenciado como “executador” de atividades de ensino, centradas no planejar, executar e avaliar, um cumpridor de tarefas, reduzindo-os a simples reprodutores de conteúdos a serem aprendidos.

O referido projeto institui o perfil profissional do professor de Geografia de forma fragmentada e dicotômica. Sob o ponto de vista da formação, ainda presa aos modelos de formação, prático, linear e desproblematizador. A questão que se coloca em termos formativos concerne à possibilidade de criação, do desejo de conhecer e da descoberta, uma vez que os protagonistas são produtores de atos de currículo e, a todo instante da formação, estão reconstruindo ou desconstruindo conhecimento e tornando-se sujeitos de sua própria história. Arrisco a dizer que o perfil supracitado no projeto não tem contribuído para a formação dos Licenciados em Geografia, porque a ideia de formação que comungo e acredito é a experiencial que se dá no sujeito. De tal modo, o texto indica políticas de sentido a respeito do que considera como formativo e, assim, comporta as contradições na formação de professores.

Ao analisar o Projeto do Curso de Licenciatura em Matemática, para compreender que políticas de sentido apresentam em termos formativos para os licenciandos, observo que o mesmo se propõe a formar um profissional centrado no desenvolvimento de competências técnica, científica e pedagógica e na aplicação de conceitos matemáticos. Exprime a concepção de formação vinculada à finalidade de qual profissional quer formar. O documento destaca que:

[...] O curso de Licenciatura em Matemática, levando em consideração os desafios de um mundo em constantes transformações, as exigências sociais e educacionais, se propõe a formar um profissional que: apresente competência técnica, científica, pedagógica, com aplicação dos conceitos matemáticos, com postura sociológica, política, filosófica e metodológica, com reflexão teórico/ prática; que possua uma formação humanística que possibilite uma releitura do ambiente escolar, possibilite o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem envolvidas com a realidade dos alunos e que o conduza a uma constante releitura de sua atuação profissional; que seja um profissional crítico, pesquisador e em constante processo de educação; que tenha postura ética, profissional como agente transformador da sociedade. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2004, p. 7).

Para a conquista do perfil supracitado no documento, se pretende que o licenciado em matemática, ao concluir o referido curso, apresente competências técnica, científica e pedagógica, indicando a predominância da visão positivista e fragmentária do entendimento de formação, restringindo-a a aplicação de conceitos matemáticos. Apesar de assinalar a perspectiva da “formação humanística,” explicitando que se pretende formar o profissional crítico, humanista, ético, etc. Convém apontar que tal intencionalidade formativa depara-se com desafios concernentes às condições objetivas para que isso de fato aconteça. De modo geral, o projeto não apresenta condições materiais, pedagógicas e epistemológicas para a realização desta intencionalidade formativa. Assim, quero dizer que qualquer pretensão passa pelo enfrentamento de definições concretas de qual sujeito está se “formando ou deformando,” no contexto dos Cursos de Licenciatura, seja de Matemática e/ou outras, uma vez que não basta expor as intencionalidades formativas. É fundamental garantir as condições formativas para os protagonistas de tal processo, assim como, considerá-los como produtores de atos de currículo.

Emerge, assim, no texto do Projeto do Curso, uma concepção curricular atrelada à formação, isto é, ao tratar da formação, já está apresentando as implicações com o currículo, o binômio ‘formação e currículo’ está imbricado e, os protagonistas vão se colocando frente a este binômio, a partir das experiências formativas, vivenciadas no âmbito do curso, permeada e circunstanciada por atos de currículo relacionais e dinâmicos, na interface com as políticas de sentido revelados em suas narrativas. Assim, eles narram:

Eu não posso restringir a minha formação somente ao meio acadêmico. Eu tenho que buscar, eu tenho que pesquisar e quem tem que correr atrás, sou eu, quem decide, pelo profissional que eu quero ser. Sou eu não só a Universidade, ela ajuda, oferece as ferramentas, mas, eu decido o profissional que eu quero ser, eu penso, dessa forma. (**Joseleide**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal)

O nosso curso, sendo de Licenciatura, ainda pesa; ele ainda tende um pouco para o bacharelado, ou seja, para a matemática pura que não é voltada para o ensino. O nosso curso, apesar de estar formando professores licenciados. Então, os professores que a gente tem nas disciplinas, eles têm uma metodologia mais rígida, mais tradicional de chegar lá na frente, dar aquela aula copiando no quadro e a gente copiando no caderno. A professora de Didática procurou diferenciar. Ela trouxe vídeos, filmes. Ela não trabalhou só, por exemplo, com avaliações escritas, trabalhou com resenhas, com projetos. Então, esse cuidado que ela teve serviu pra deslocar a gente um pouquinho daquele mundo matemático, daquele mundo algébrico, aritmético, geométrico para um mundo Didático, para um mundo mais

pedagógico para um mundo mais voltado para a licenciatura. (Neiva. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

As estudantes, vão revelando os atos de currículo vivenciados no cotidiano do curso, no que se refere ao binômio ‘formação e currículo,’ ao passo que reconstrói a realidade de forma muito mais significativa do que sugere o Projeto do Curso, em relação ao licenciando que se pretende formar. Evidencia-se as dificuldades enfrentadas através de questionamentos sobre o próprio curso e vão se posicionando frente às práticas de ensino desenvolvidas sob a perspectiva da matemática pura, próxima do bacharelado. Em um processo dialógico e dialético, as políticas de sentido exprimem os conflitos e contradições em torno do Projeto do Curso quanto às intencionalidades formativas dos Licenciados em Matemática.

Pouco se pesquisa o que os sujeitos da formação têm a dizer a respeito de nossas práticas pedagógicas, sobre o currículo e a formação. É preciso parar para escutar os nossos estudantes, a forma como eles pensam, para que, se possa refletir sobre a construção teórica e prática em nossas práxis pedagógicas.

Seguindo adiante, no âmbito do instituído, o Projeto do Curso de Licenciatura em Geografia apresenta a necessidade das reconfigurações curriculares e formativas exigidas pelas circunstâncias internas e, institucionalmente, aponta os problemas que o cercam no que se refere às questões acadêmicas e pedagógicas de infraestrutura e administrativas. Assim, registra:

O curso de Geografia, apesar de encontrar-se francamente consolidado, tendo uma significativa participação na formação de professores para Feira de Santana e outros Municípios, com inserções não menos importantes em todo o Estado, apresenta problemas de ordem acadêmico/pedagógico, de infraestrutura e administrativa, que mobilizaram esforços para a sua reformulação:

1. Inadequação das ementas às atuais concepções da Geografia e às atuais práticas acadêmicas de formação profissional, além de disciplinas cujo conteúdo não se enquadra aos objetivos da Geografia atual e do perfil do geógrafo que queremos formar;
2. Algumas disciplinas do atual currículo foram reinterpretadas e reorganizadas na proposta de reformulação, pois encontram-se desatualizadas ou inadequadas com relação às questões teóricas e metodológicas da Geografia atual e também apresentam duplicidade de conteúdos. [...] (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2005, p. 26).

O texto aborda a necessidade da reformulação do Projeto do Curso, principalmente, no que diz respeito às inadequações das ementas frente às atuais concepções e práticas da Geografia relacionadas à formação de professores, ao afirmar que algumas disciplinas e seus

conteúdos não se “enquadram aos objetivos e perfil da Geografia atual e dos geógrafos que querem formar”. Este texto leva-me a alguns questionamentos, entre eles: será que, ao mudar as disciplinas e ementas da matriz curricular do Curso de Geografia, a formação do licenciado será mais qualificada e cidadã? Ou isto está relacionado às mentalidades e compreensões sobre formação e currículo, no âmbito dos cursos de Licenciatura?

Intrepreto-as, supervalorizando as disciplinas e ementas como alavancas de mudanças de cunho sociocultural, filosófico, pedagógico e político do Curso de Geografia, referente ao currículo e à formação, que fazem parte de um todo complexo e inter-relacionado. Tal trecho demonstra preocupação com a estrutura curricular centrada nas disciplinas, confirma a influência da perspectiva da disciplinarização do currículo e a compartimentalização e fragmentação dos saberes. Entendo que, enquanto os Cursos de Licenciatura e seus currículos se mantiverem engessados em métodos científicos de comprovações, nas especializações, centrados nas disciplinas, não estarão construindo uma formação qualificada, nem tão pouco, considerando os sujeitos da formação como protagonistas do processo formativo.

É necessário aprofundar as questões de currículo e formação, a partir dos protagonistas do processo formativo, considerando as contradições e tensões que circundam o fenômeno socioeducacional em sua complexidade, no qual se reconheça o outro em formação, visto que os estudos sobre educação, com tradição crítica, há tempos, compreendeu que o currículo está no centro da relação educativa e que se vincula a questões de saber, poder e identidade. Digo isto porque a narrativa do estudante Eduardo sobre o curso de Licenciatura em Geografia, responde de forma implicada ao trazer para o cerne da discussão a universidade e a formação que se estende às práticas de ensino de Geografia no seu processo formativo:

[...] Assim, até na própria academia aqui dentro da universidade, nós temos um problema na área de educação, porque a Didática aparece como ação que vai resolver todos os problemas. Ela aparece em um semestre e depois some e vêm os estágios. E o aluno vai para sala de aula e vê que vai encontrar as dificuldades. É claro que a gente fala da questão do professor ser amigo, mas, a gente sabe, tem inúmeros problemas né, em todas as partes. E boa parte dos problemas são resultados da má formação do professor, em minha opinião. Porque a gente pega, como exemplo, eu vou pegar, como exemplo, o Curso de Geografia. O Curso de Geografia é um curso que, em suma, tem didaticamente todo mundo tira algumas exceções, que é bacharelado, mas a maioria é formado em licenciatura. E a gente está sentando aqui no quarto semestre, numa coisa que não é avaliativa pra discutir educação no quarto semestre quando temos disciplinas de educação no segundo semestre. Na minha opinião, é muito tardio. E você tem no Curso de Geografia é formação técnica em áreas de Geoprocessamento, na área de Ciências Políticas, um ensino, assim, maravilhoso. Só que, às vezes, esquece que só no curso de licenciatura, a educação tem que ser discutida. A

gente tem aí, a maioria da galera vai se formar em Geografia, vai pra sala de aula ver o problema que vão enfrentar aqueles problemas e tal e acabam é massacrando o curso, crucificando o curso, por uma má formação na academia, também, em minha opinião. O curso de Geografia é inadmissível não fazer parte do PIBID, né. É inadmissível uma licenciatura qualquer que seja ela de uma universidade não fazer parte do PIBID. O curso de Geografia não tem um grupo de pesquisa, de extensão, sobre educação e se forma, praticamente 90%, a maioria dos estudantes se forma em licenciatura. A nossa turma de 40 que passou no vestibular só 4 não foi que optou por bacharelado 5 e que Roberto trocou agora é 1 que já saiu. Então, a academia parece que se impõe na sociedade a ban-ban-ban, a dona do poder né, na verdade, ela mesma tem sua parcela de contribuição pelos problemas que a gente encontra, a gente critica a escola ah! porque o aluno é má elemento não quer nada, é vagabundo não sei, mas, às vezes, eu fico assim olhando Velho, eu não sei para mim o é aluno quem mais tem a contribuir com o professor é esse que é má elemento, que é vagabundo, é tachado como vagabundo. Eu acho que aquele quietinho está ali na boa, eu acho que ele vai seguir o caminho dele, mas aquele que está ali que são aqueles que têm uma história fora da escola de lutas, de problemas que esses sim, que os professores precisam ser amigos que precisam ajudar mais ainda do que o outro pra ajudar. Então, o professor precisa ajudar nisso mas, às vezes, a gente tem uma formação muito técnica nas licenciaturas em geral é não só dentro da geografia porque assim eu tenho amigos que fazem licenciaturas e tiveram esse mesmo problema que eles enfrentam. Então, precisa haver uma mudança de postura não só do indivíduo, do professor. Eu acho que a academia tem que repensar o que são as licenciaturas que é a maioria dos cursos que ela tem. A UEFS, em si, os cursos de saúde, o número é menor, os cursos de ciências sociais, direito os que vão entrar na área é menor, os de licenciatura têm o discurso que o professor é uma função nobre é a base da sociedade e, ao mesmo tempo, a academia que se propõe dona do conhecimento não trabalha a melhoria da formação, entendeu? Então, é só eu. Essa postura eu critico. Essa formação que a gente tem aqui, não por culpa da gente mesmo, que a gente foi buscar um grupo de estudo em educação, a gente não vai achar. Então, não é culpa da gente entendeu. Então é, basicamente isso. Minha crítica em relação ao Curso de Geografia.

Eduardo apresenta questões socioculturais, filosóficas, pedagógicas, epistemológicas, éticas e políticas que traspassam o Curso de Licenciatura em Geografia em relação à formação, ao currículo, à disciplina Didática, à universidade, à pesquisa e à extensão. Enfim, às políticas de sentido construídas e reconstruídas na interface dos atos de currículo, vivenciados em sua experiência formativa, no contexto do curso, em contraste com os atos de currículo instituídos institucionalmente.

Eduardo evidencia em sua fala as compreensões, sentimentos e as políticas de sentido construídas acerca da disciplina Didática, ao fazer referência aos encargos da mesma, como ação para dar conta de solucionar “todos” os problemas da prática pedagógica. Destaca que a disciplina “aparece em um semestre e depois some e vêm os estágios”. Tais compreensões são significativas por revelar as ambiguidades que marcam as construções e desconstruções da

Didática vinculadas às contradições postas no contexto da universidade, na organização curricular dos Cursos de Licenciatura e suas implicações em termos formativos.

Figura 6- Sessão do Grupo Focal com estudantes o curso de Geografia



Fotógrafo: Maria Cláudia Silva do Carmo (2011)

No que concerne à pesquisa e à extensão, no contexto da Licenciatura em Geografia da UEFS e à articulação com a formação, Eduardo reafirma que existe uma lacuna entre pesquisa e formação, ao salientar que no curso não tem um grupo de pesquisa em educação, apesar de “formar praticamente 90% dos estudantes em Licenciatura”. Manifesta indignação pelo fato do curso não participar do PIBID³¹ e, ao mesmo tempo, ressalta que a universidade, na qualidade de instituição de ensino, pesquisa e extensão deixa a desejar quanto à qualidade da formação.

³¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Eduardo enfatiza o repensar os cursos de formação de professores, quando afirma “a academia tem que repensar o que são os cursos de Licenciatura que é a maioria dos cursos que ela tem. A UEFS, [...], a academia que se propõe dona do conhecimento não trabalha a melhoria da formação”. Compreendo que, Eduardo, revela-se como sujeito em formação e da formação, apresentando as contradições e totalizações relacionais e dinâmicas referindo-se ao papel da universidade no trato com os Cursos de Licenciatura e, por conseguinte, com a qualidade da formação. Assim, afirma: “[...] às vezes, a gente tem uma formação muito técnica nas Licenciaturas em geral [...]”. É interessante perceber que nesta afirmativa de Eduardo há conexão com a fala da professora Flor do Lírio, quando na entrevista, ela diz:

Eu acho que falta uma proposta de formação. Assim, eu vejo que a constituição do currículo, por exemplo, é uma colcha de retalhos e o próprio colegiado não sabe qual é a finalidade de cada área de conhecimento.

Nesta fala, apresenta as faltas, ausências e fragilidades dos Cursos de Licenciatura, ao enfatizar que estes não possuem uma proposta de formação e que os currículos se constituem em “colcha de retalhos” e que não há, por parte dos próprios colegiados dos Cursos de Licenciatura, clareza sobre as finalidades das áreas de conhecimento.

Com tal narrativa, se evidenciam as opacidades, obscuridades e ambiguidades que circundam os Cursos de Licenciatura da UEFS, seus currículos e, por conseguinte, a formação. Mesmo nas ausências, vazios, fragilidades das propostas de formação ou de um currículo constituído como “colcha de retalhos”, estão presentes múltiplas políticas de sentido a respeito do que é considerado como formativo, mesmo que não apresente um texto escrito direcionado a expor a proposta de formação. A formação se realiza no contexto da própria formação, no cotidiano e nas experiências formativas.

A professora ainda acrescenta: “tenho discutido sobre isso na subárea de Didática, o quanto eu sinto falta do Departamento de Educação, por exemplo, não ter uma proposta de formação de professores para orientar a todos os colegiados”. Essa fala da professora expressa o reconhecimento da necessidade do Departamento de Educação possuir uma proposta de formação para nortear os Cursos de Licenciatura.

A professora Flor do Lírio e o estudante Eduardo tratam de questões referentes às propostas de formação nos Cursos de Licenciatura da UEFS, das políticas de formação, no contexto da UEFS, como, evidenciam que os currículos dos Cursos de Licenciatura, muitas vezes, não contemplam as demandas dos atores sociais, os saberes híbridos dos protagonistas envolvidos no processo formativo. Pode-se, assim, afirmar que quando tratam a formação pela perspectiva do sujeito, estão a destacar a autoformação.

Eduardo vai apresentando as dificuldades decifráveis que a universidade não tem conseguido dar conta, ao longo da construção histórica da hegemonia na produção de conhecimento e de sua legitimidade. A universidade ainda toma o conhecimento sob um único caminho e isto se evidencia na sua afirmativa “a academia parece que se impõe na sociedade como a ban-ban-ban, a dona do poder. Na verdade, ela mesma tem sua parcela de contribuição pelos problemas que a gente encontra”. Interpreto tal afirmativa como de extrema densidade político-pedagógica, trazendo para a confrontação a manipulação da universidade com o conhecimento e o discurso de poder instaurado por ela própria, desaguando no abismo entre as questões curriculares e formativas, nos Cursos de Licenciatura.

A universidade não tem considerado as diversidades de trilhas e perspectivas do conhecimento, que reconhecem a reciprocidade entre os atores sociais e os objetos, que não despreza o senso-comum, que entende que tal conhecimento traduz-se em autoconhecimento e que o desenvolvimento deste traduz-se em sabedoria de vida. Eduardo esboça, em um movimento relacional, os conflitos, ambiguidades, experiências, decepções e a vontade expressa em ser professor, comprometido com aqueles estudantes tachados “de mau elemento que não quer nada, vagabundo”, assim como, por uma formação qualificada e cidadã na qual há emergência de discutir a formação e o currículo, como em suas tensões e contradições que exigem dos protagonistas empoderarem-se das questões curriculares e da formação, constituírem-se reveladora de atos de currículo, na configuração das políticas de sentido a respeito do que é formativo e, expressa a compreensão de conhecimento como autoconhecimento. Eduardo e a professora Flor do Lírio revelam as preocupações em torno da formação no contexto da universidade e da subárea de Didática. Ela destaca:

[...] Eu acho que a gente precisa fazer isso, sabe. Qual o tipo de formação que a gente defende? Que estratégias, que metodologias, que estratégias a gente precisa valorizar? Tem que ter, saber, o tipo de profissional que a gente quer valorizar, buscar, formar. Então, eu sinto falta. Então, eu não sinto que tenha essa proposta. Só para você ter uma ideia, o colegiado de Física, eu dei aula à revelia, porque o horário chocava, não tinha uma sala de aula para você dar aula. Eu dei aula aqui, né. Os estudantes deixam para fazer Didática na última situação. E eu vejo assim, que a Didática, não só a Didática, as disciplinas de formação pedagógica que tratam do conhecimento mais pedagógico são deixadas de lado. Como eu estava te dizendo né, dez colegiados colocam a Didática na sexta-feira, quer dizer, olha sexta-feira, Didática. Então, não tem uma proposta de formação. Infelizmente, essa é uma coisa que tem me incomodado muito aqui na UEFS. Eu não vi nenhuma Licenciatura com uma proposta de formação, nem na Pedagogia. **(Professora Flor do Lírio. Entrevista)**

Formação ou ação-de-formar no contexto dos cursos de formação de professor da instituição UEFS aparece na narrativa da professora Flor do Lírio recheada de imprecisões e indefinições acerca da formação, das propostas de formação no âmbito dos cursos de Licenciatura. Destaca que a Didática, enquanto disciplina de formação pedagógica, assim como as demais que assumem, tal caráter são desprezadas por alguns colegiados dos Cursos de Licenciatura.

A professora sublinha que não se sabe qual tipo de formação se “defende,” assim como não sabe qual tipo de profissional quer valorizar, buscar, formar. Vai evidenciando que não viu nenhuma Licenciatura com uma proposta de formação e isto causa-lhe incômodo.

A preocupação da professora refere-se às questões sociopedagógicas e políticas, no tratamento dos Cursos de Licenciatura, quanto à formação e com a disciplina Didática, uma vez que, dez colegiados, ela destaca, oferecem a disciplina no dia de sexta-feira. Conforme a professora, tal atitude evidencia a compreensão e a importância que tais colegiados têm em relação à Didática e à formação de professor. Ao analisar a narrativa, observo que tais práticas expressam interesses, vontades, valores, sentimentos diversos materializados em conflitos e diferenciações de modos distintos de produzir as compreensões sobre formação e conhecimento. Constroem-se políticas de sentido dialógicas e dialéticas em torno de tais campos, uma vez que considera a posição dos colegiados dos Cursos de Licenciatura, inclusive de Pedagogia, preocupante e grave, por não apresentarem proposta de formação, o que agrava os inúmeros problemas referentes à formação de professor.

5.2 DOS FIOS DOS PLANEJAMENTOS À TESSITURA DE POLÍTICAS DE SENTIDO

Há muita coisa a dizer, que não sei dizer; parece-me que me faltam palavras. Porém, confesso que isto me fascina, torna-se para mim desafiante pensar que muitas destas coisas para dizer, no campo da disciplina Didática, dos atos de currículo de estudantes e professoras, esboçados em um emaranhado de fios que tecem políticas de sentido elásticas, espalhadas em redes; na veemência de diálogos que se apresentam vertiginosos, livres e indomáveis; na relação das experiências vividas pelos estudantes e professoras no que se refere à confecção/criação/elaboração de planos de aula e projetos Didáticos, revelando as lacunas e contradições no âmbito da disciplina. Tudo isso vai, de forma dinâmica, anunciando outras tessituras de políticas de sentido da Didática e imprimindo à Didática, outras possibilidades.

Dos fios do planejamento ao tecer de políticas de sentido em relação à Didática, constituem-se linhas de força das heterogeneidades de saberes, fazeres e querereres, descritas nas narrativas dos estudantes e professoras, ao configurar-se em atos de currículo, na sua incessante produção e relação durante a construção de políticas de sentido, no campo da Didática.

O planejamento de aula talvez seja, na disciplina, o conteúdo mais ambicionado, ao revelar as expectativas, concepções, pontos de vista, frustrações e insegurança dos estudantes em relação à formação de professor e à atuação como docente. Há um vínculo estreito e inseparável entre o conteúdo e a atuação docente e a interconexão com as práticas de significações da Didática.

As impurezas, incertezas, distorções e conflitos no tratamento e compreensão do planejamento corroboram na construção e/ou desconstrução das políticas de sentido em relação à Didática. Essa afirmativa é decorrente do relato da estudante Leide que indica os efeitos desse conteúdo, no contexto da disciplina Didática, no processo formativo dos seus colegas e, também, do seu processo, ao destacar as lacunas em relação a este conteúdo. Conforme sua narrativa, a disciplina deixou a desejar quanto ao planejamento de aula:

Agora, em relação à disciplina, ela deixou a desejar em relação ao planejamento de aula porque foi muito corrido porque eu acho assim, estava muito preocupada com a quantidade e não com a qualidade. Tinha gente na sala de aula que não sabia como fazer um plano de aula, entendeu. Ficou ‘pongando’ em cima dos grupos, mas saber se saiu, eu tenho certeza que nem todo mundo da sala saiu com domínio de saber fazer um simples plano de aula (**Leide**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Ecoa, o sentimento de frustração e descontentamento, no que concerne ao tratamento dado pela disciplina ao planejamento de aula, argumentando que o referido conteúdo foi trabalhado de forma aligeirada, sem qualidade. Enfatiza que muitos dos colegas concluíram a disciplina sem saber fazer um “simples plano de aula”.

Interpreto esta narrativa revestida de atos de currículo, em termos formativos e de aprendizagens, uma vez que a própria estudante apresenta sua compreensão acerca do seu processo de formação, destacando que tal conteúdo torna-se extremamente importante para a atuação docente. Em consonância com a narrativa de Leide, a estudante Neiva narra que aprendeu elaborar aulas, no exercício da docência:

Eu sabia porque, como eu trabalho, meu coordenador me cobra o plano de aula, o caderno bonitinho. Então, eu aprendi fazer plano de aula por causa disso. Mas, dizer que eu aprendi lá não. (**Neiva**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Neste contexto de argumentos sobre a aprendizagem do planejamento elas apontam que aprenderam na experiência do exercício da docência, com os coordenadores, na prática de ensinar. Tais narrativas não apresentam apenas as tramas entre o didático e o epistemológico, mas, demonstram reflexões formativas, a respeito da sua própria formação e, dão sentidos às suas experiências em meio às diferenças e diálogos na produção de atos de currículo acerca do conteúdo e a forma como este foi apreendido na experiência docente.

O relato da professora Flor do Maracujá sobre a abordagem do processo de planejamento, no que concerne à construção de projeto, destaca que despendeu um tempo maior para construção destes e justifica sua escolha por uma modalidade de planejamento:

Por que eu despendi mais tempo na disciplina em construir o projeto com eles. (Faz uma pausa e continua). Porque algumas turmas pedem mais tempo na produção de um projeto do que outras. Então, essa turma de matemática, por exemplo, eu vi que eu precisava ter um tempo maior de produção do projeto até porque é importante eu falar aqui que a minha preocupação deles produzirem o projeto porque assim, a proposta é que a gente produza planos de aula na Didática. Mas eu não queria que eles vissem o plano de aula isolado. A minha preocupação é que eles entendessem que plano de aula era preciso estar contextualizado. Por isso, para mim, é importante colocar esses planos de aula que diz respeito ao currículo da disciplina, ao planejamento, nos planos de aula. Para mim, foi importante colocar esses planos no contexto de um projeto interdisciplinar para levar a esse aluno a entender da importância e do significado que tem para o aluno desenvolver um projeto, desenvolver essa habilidade própria do projeto e até porque a gente teve uma paralisação, também, que prejudicou. Foi alguma coisa, a gente teve uma carga horária, uma aula que a gente teve a menos, que diminuiu, que afetou a carga horária no semestre. (**Professora Flor do Maracujá**. Entrevista).

Destaca, inicialmente, que despendeu um tempo maior para a construção de projetos, ressaltando que têm turmas que necessitam de um tempo maior do que outras. Afirma que destinou um tempo maior à turma de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, na construção de projeto interdisciplinar argumentando: “a minha preocupação deles produzirem o projeto porque, assim, a proposta é que a gente produza planos de aula na Didática, mas eu não queria que eles vissem plano de aula como isolado [...]”. Desse modo, a abordagem sobre o planejamento tomou como fio condutor a construção de projeto. Ela assume que colocou os planos de aula no contexto do projeto, porque almejava que os estudantes compreendessem o plano, na dimensão da contextualização, situado e conectado a um contexto mais amplo. Ela

reconhece também que a carga horária do semestre, em decorrência da paralisação, prejudicou no processo de construção de projetos.

Nos motivos apresentados pela professora Flor do Maracujá sobre a escolha por tal modalidade de planejamento, ainda que incipiente, é possível afirmar esforço e preocupação quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes, em relação à prática do planejamento de projetos o que aconteceu dinamicamente e de forma relacional, com conflitos, dúvidas, em um processo de interlocução com os autores e atores do fazer pedagógico.

No curso da interlocução, a estudante Leide destaca que a disciplina a incomodou por demais no uso exagerado dos recursos metodológicos, como o slide, por exemplo. Assim, ela diz: “em relação ao que mais me incomodou na disciplina, foram os slides, por que eu acho assim, aula só com slides, não é aula”. O que se percebe, nesta narrativa, é uma crítica ao uso abusivo de slides, enquanto recurso metodológico empregado nas aulas, a ponto da estudante enfatizar que a aula predominantemente com slides não é aula. O excesso de slides deixou-a enfadada e demansiadamente cansada. De forma emblemática, apresenta outros aspectos articulados ao uso de slides que se configuram em atos de currículo. Leide expressa:

E a metodologia tem que ser diversa porque afinal de contas, você é especialista naquela área. Você tem que mostrar tudo que você sabe na prática, mesmo! Então, eu estou dando aula de Didática, todas as metodologias que eu conheço. Que eu domino. Então, só aquele negócio dos slides ali estava me acabando, slide cansa, slide dá sono, você não consegue porque você tem que considerar que nem todo mundo aprende igual. Por exemplo, tem gente que só aprende ouvindo, só ouvindo, já é o suficiente. Tem gente que é escrevendo, ou vendo e ouvindo ou, então, vendo um vídeo. E eu percebi que utilizava muita leitura e a leitura, como é que digo, não atinge todo mundo da sala. Então, às vezes só fazendo também leitura é cansativo. No meu caso, eu sou mais visual, realmente, ah! O slide seria suficiente, mas só que era tanta leitura de slide que acabou foi me saturando. Então assim, às terças-feiras, as tardes, para mim, eram o pior dia da minha vida! Eu vou ser sincera: era horrível, os slides estavam me matando e a estrutura da sala não era boa, aquela escadinha ali, você não podia fazer um trabalho em grupo. Eu ficava com pena da professora. Ela até tentava fazer uma coisinha diferente, mas não conseguia aquela escadinha, você não consegue fazer trabalho em grupo, a sala era muito grande, dispersava muito, fazia aquele grupinho de conversas. Então, não concentrava nela. Então, teve muita coisa assim de estrutura que desfavoreceu também a disciplina fora o engano. É de pensar que era Didática da Matemática e era Didática Geral. E outras coisas. Assim, eu acho que focou assim a questão de, por exemplo, ela passou muito apostila poderia trabalhar questionário em cima da apostila, trabalhar mais em cima, não só discussão, só a discussão em si. (Leide. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal)

Considero a fala de Leide de extrema densidade formativa e intercristica, pois expressa valores, desejos, interpretações, instabilidades, coisas em opacidades, ideologias não explicitadas, tramas não percebidas, um conjunto de complexidade em que disciplina, a formação, as experiências formativas apresentam incompletudes e insuficiências. Logo, a narrativa articula-se à experiência vivida aos conflitos e tensões enfrentados no contexto da disciplina, no que se refere ao conteúdo, às atividades, à forma e os modos, posicionamentos e nos efeitos das decisões e escolhas metodológicas, epistemológicas e socioculturais, traduzidas na produção de atos de currículo.

A partir da experiência vivida, principalmente, no que se refere ao sentimento de aversão e repulsa desencadeado pela prática excessiva de slides nas aulas e das nefastas leituras, conforme narrativa, a aula tornou-se aterrorizante, a ponto de dizer que o dia da aula da disciplina, as terças-feiras, passou a ser o “pior dia da sua vida”. É impactante tal narrativa e, ao mesmo tempo, assustadora e preocupante, deixam marcas não positivas em relação ao processo formativo com a disciplina. Parece que a disciplina, de acordo com a narrativa, tornou-se uma camisa de força, uma vez que está engessada sob uma única possibilidade de recursos metodológicos, presa às ritualizações que nada têm de formativo.

A disciplina assume um caráter normativo e pouco formativo. No entanto, entre tantos aspectos, o que me chama atenção nesta narrativa, refere-se à ênfase do excesso como a própria estudante diz: “os slides estavam me matando”, metaforicamente, realça o drama, o aniquilamento, o estrago de “uns slides” na produção de sentidos nocivos, danosos para o seu processo de aprendizagem. Assim, lembro-me de tantos exemplos da vida, das falas da minha mãe, dos “antigos” (sábios), sobre tomar cuidado com o excesso, com as doses cavalares, porque podem levar à morte e podem, de fato, matar, no sentido metafórico.

As escolhas de tudo que nos cerca no desenvolvimento da nossa prática implica em produção de sentidos que podem contribuir ou não para o processo formativo. Quero dizer com isto que as nossas escolhas epistemológicas, políticas, metodológicas, éticas e estéticas têm consequências formativas ou (de) formativas e implicam em responsabilidades e responsabilidades, já nos alertava Bakhtin.

Saber qual a linha demarcatória do pedagógico e do antipedagógico nas nossas práticas implica nas nossas compreensões sobre currículo, formação, educação, conhecimento, e, sobretudo, na busca pela escuta sensível, considerar as atitudes, comportamentos, pensamentos e sentimentos no emaranhado jogo de poder, exercido na relação entre professora e estudantes.

Ainda sobre o excesso de slides, a estudante Leide ressalta que: “nas aulas da disciplina era só slides”.

A professora Flor do Maracujá chega à sala de aula 49, do PAT 4, às treze horas e trinta minutos e cumprimenta a turma. Em seguida, solicita a leitura do texto “Educação não Formal”. Após alguns minutos, a professora volta-se para a turma e diz que gostaria de discutir, de retomar a Didática. Assim, fala: “gente, vamos retomar, então, na nossa aula, a discussão de Didática”. A professora Flor do Maracujá liga o *datashow* e o *net*.

Apresenta o primeiro slide com o título: “Didática e formação de professores: qual Didática?”. Daí, foi um descortinar de slides: “como entender a formação de professor sem falar em Didática? Comênios (1600) Didática - arte universal de ensinar tudo a todos; Desvalorização da Didática; Didática: Novas Buscas; Didática: Produção e incertezas; A Didática situando o ensino, como parte constitutiva da prática social; Didática e Ação Didática” e, assim, estes foram alguns dos títulos dos slides apresentados.

Após tais apresentações sobre a retrospectiva histórica da Didática, a professora expõe mais slides, com o título: Educação não escolar: um novo objeto de estudo? E, a partir deste primeiro slide, foram apresentados mais 17, sem intervalo. Daí, a professora fecha o arquivo e abre outro, com o título: “Professor Reflexivo e Pesquisador” são mais 19 slides. Confesso que fiquei profundamente perplexa com a quantidade de slides utilizados na tarde de 24 de novembro de 2011. Assim, deparei-me com as seguintes perguntas: por que a professora Flor do Maracujá, naquela tarde, apresentou uma enxurrada de slides? Como enxergar o que aconteceu? Que motivo teria para proceder de tal maneira? O que estaria por trás desta postura?

Enquanto me fazia tais perguntas, muitos dos estudantes se encontravam sonolentos, dormindo e poucos atentos à tal explanação.

Fui dando-me conta que tais atos de currículo, produzidos pela professora constituíam-se em sentido político da sua própria prática pedagógica e, também, traduz-se nas insuficiências, paradoxos e contradições que abrangem a experiência e a itinerância formativa, como se tornou professora da disciplina Didática.

A situação exigiu-me reflexão cuidadosa, até porque os sentidos construídos e negociados a partir desta situação produziram efeitos diversos, na prática e na relação dos estudantes com a disciplina. O fazer revela não apenas a escolha por recursos e estratégias, mas, também, por epistemologias, metodologias e perspectivas de Didática que não atendem às expectativas e demandas dos estudantes em relação à referida disciplina. Então, interpreto que, na ânsia de cumprir o programa da disciplina, na busca desenfreada de atender às

questões burocráticas pautadas na lógica cartesiana/positivista, em uma atitude danosamente simplificadora, que priorizou a quantidade em detrimento da qualidade, tratou os estudantes como “receptores de um amontoado de conteúdos”, como produtos acabados em si mesmos, gerou prejuízos no processo formativo destes estudantes em relação à disciplina e provocou, em outros, principalmente, em Leide, um sentimento de descontentamento, aborrecimento e desgosto pela Didática. Abaixo uma fotografia da aula com exibição de slides:

Figura 7- Aula da disciplina com exibição de slides – Turma de Matemática



Fotógrafo: Maria Cláudia Silva do Carmo (2011)

Leide destaca as identidades culturais, assim como evidencia o convívio com e na Didática, como terreno de acordar conflitos, de enfrentamento com qualidades pessoais, socioculturais e afetivas, nas interações consigo mesma e com os outros e vai mostrando o quanto a formação é substancialmente humana, com diversas facetas. A formação é do âmbito do sujeito e se traduz em uma experiência singular de cada um com as aprendizagens.

Leide enfatiza que as condições do espaço, isto é, a estrutura da sala de aula não favorecia a realização de trabalhos em grupos, uma vez que a sala de aula, em sua arquitetura estrutural, possuía degraus, que dificultavam reunir-se em grupo, e trouxe assim implicações no processo formativo, no âmbito da disciplina. Logo, Leide, em uma atitude dialética e

dialógica, está tratando da formatividade³², na perspectiva honoroniana. Abaixo, a fotografia do espaço da sala de aula tratada por Leide.

Figura 8 - Sala de aula com degraus



Fotógrafo: Maria Cláudia Silva do Carmo (2011)

Ainda acrescenta que sentiu pena em relação à professora, quanto às condições e mediações no espaço em que ocorria o desenvolvimento da referida disciplina, quando afirma que: “a professora até tentava fazer uma coisinha diferente”, mas a mesma não conseguia. Assim, Leide vai apontando e denunciando os atos de currículo produzidos no contexto da disciplina, quanto às atividades, conteúdos, metodologias e procedimentos escolhidos e ao se posicionar frente a tais situações, revela-se produtora de atos de currículo. O caráter relacional e dinâmico de tais atos na relação dos atores sociais e curriculantes.

Leide também, tematiza acerca das “apostilas”, isto é, os textos discutidos sob uma única possibilidade, “poderiam ser trabalhados de outras formas”, aponta o questionário, como uma das possibilidades para proceder à abordagem das “apostilas”. Moviada pela narrativa de Leide, a estudante Neiva expressa outra percepção, quando Leide diz “poucas pessoas discutiam, então, assim, entendeu trabalhar mais os textos; também, isso ficou a desejar”. Em contraste à afirmativa de Leide, Neiva narra:

³² Conforme os estudos de Honoré (1980), a formatividade refere-se ao conjunto de condições e mediações para que a formação aconteça.

Agora, eu, nesse ponto, Leide, eu achei que ela até diversificou, porque, por exemplo, se ela fazia a leitura na aula, na outra, ela dava aula com slide e, de repente, no final da aula, ela passava um videozinho. Então, você vê que ela tentou, ela tentou, ela agiu de um modo para abranger. Agora, talvez, a realidade da turma que não colaborou porque, de vez em quando, no final da aula, ela passava uns vídeos “Vida Maria’ coisa e tal. Uns vídeos curtinhos que não cansassem muito, o filme que ela passou, mas o que aconteceu foi que a gente já estava cansado, foi um engano que aconteceu. **(Neiva.** Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal)

Percebo que não há um único modo de compreender, viver e de significar a experiência formativa com a disciplina, quanto aos recursos e procedimentos metodológicos, conteúdos e atividades escolhidas para o desenvolvimento da mesma, pois os efeitos e os sentidos são plurais e diversificados. A narrativa de Neiva mostra, em contraposição com a de Leide, que a professora buscou diversificá-los, de tal modo, que abrangesse outras possibilidades metodológicas. Cita como exemplos, textos, slides, vídeos. Porém, conforme Neiva, “talvez a realidade da turma não colaborou”, uma vez que os estudantes encontravam-se cansados. Neiva evidencia o esforço da professora em buscar diversos recursos metodológicos, demonstrando, assim, o quanto a professora empenhou-se para envolver a turma e, também, o comprometimento e a dedicação da professora em utilizar tais recursos articulados aos conteúdos.

O interessante são as percepções, interpretações e pontos de vista acerca da compreensão do fenômeno em questão e a possibilidade de encaminhamentos para o desconhecido. Tais atores, com lucidez e autonomia, vão fazendo e se fazendo no processo formativo, protagonista e produtor de atos de currículo, em uma dialógica e dialética de políticas de sentido em relação à Didática. Portanto, querendo ou não, tanto estudantes quanto professoras deliberam em suas decisões atos de currículo que, por um motivo ou outro, influenciam na construção ou desconstrução das políticas de sentido.

No curso dos diálogos entre as estudantes Leide e Neiva, apresentam-se reflexões e interpretações sobre o modo como os conteúdos foram abordados na disciplina, traduzidos no sentimento de descontentamento e insatisfação em relação a como os conteúdos foram tratados. Conforme as estudantes, a preocupação com o conteúdo pautava-se em uma descarga de informações sem conexões. Assim, narram:

Eu percebia, assim, que ela estava abordando um conteúdo vírgula e já mudava para outro, para outros e isso, também, não era legal. **(Leide.** Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Porque não tinha essa divisão. **(Neiva.** Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Porque essas divisões de conteúdos ela agora pronto slides agora vamos falar desse conteúdo aí a gente se sentia o que? Recebedores de conhecimentos. **(Leide.** Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Não, de informações **(Neiva.** Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

É de informações ali porque a gente ali olhando aí pronto a gente vai para esse slide pra falar desses outros assuntos, porque, às vezes, não fazia o link, para ser uma coisa só. A gente percebia que estava montando, tudo era quebrado. Eu acho que ela ficou presa nisto. Então, a melhor forma possível que ela percebia eram os slides, mas eu acredito que a gente foi prejudicada dessa forma porque a gente recebia muito conteúdo, não buscava, para que o conteúdo fosse significativo. Então, eu acho que isso ficou a desejar. **(Leide.** Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

No conjunto das narrativas, destaca-se que tais conteúdos se constituíam não como uma enxurrada de informações sem conexões, com ênfase na dicotomização e fragmentação. Tratam das ambiguidades e contradições da disciplina Didática, no que se refere às estratégias e procedimentos na explicitação dos conteúdos e, ao mesmo tempo, trazem à tona, as situações cotidianas, no âmbito da disciplina, a partir da análise da experiência vivida na prática da sala de aula. As alterações, desejos e incômodos em relação ao caráter político, pedagógico e sociocultural do sentido, do fazer pedagógico articulado às questões do planejamento.

Assim, revelam que estas informações/conteúdo mutuamente tornaram-se excludentes de reflexões sobre o porquê, para que, de tais informações/conteúdos, no contexto da disciplina e da formação, assim como, demonstram a didatização. Manifestam o jogo conflituoso entre os modos de dizer e os efeitos destes em termos formativos, descritos como uma rotina padronizada e burocratizada que desconsidera os tempos, os ritmos e as singularidades que envolvem os processos de aprendizagens, quando impera a redução e simplificação de tais processos.

É possível observar, que as interpretações sobre planejamento como processo de organização do ensino não acontecem desprovidas de intenções e expectativas, muito menos de conflitos e ambiguidades, uma vez que, ao fazer a relação do que já sabe com o que vai aprender, faz a projeção dos conhecimentos que já possui na tentativa de se aproximar do que vai adquirir, portanto, não existe fórmula mágica para resolver todos os problemas e tensões em torno da práxis educativa. Do mesmo modo, não há uma única forma de dizer e significar o planejamento em termos da experiência formativa de cada sujeito, assim como, no aprender,

não há um único caminho, pelo contrário, são múltiplos, sugerem deslocamentos, alterações e reinvenção de si mesmo.

5.3 PROFESSOR MANGUEADO! AH! EU ODEIO QUANDO USA ESSA PALAVRA MANGUEADO, GENTE!

Fui, literalmente, surpreendida, na última sessão do grupo focal, com a narrativa da estudante Eduarda: “Professor mangueado! Ah! Eu odeio quando usa essa palavra mangueado³³, gente!”. Fiquei a pensar: o que está por trás desta narrativa? Como identificar o “professor mangueado”? O que os estudantes compreendem por “professor mangueado”? Que atos de currículo estão inseridos nesta narrativa? Assim, logo procurei saber das compreensões acerca do “professor mangueado” e percebi as possibilidades de sentidos e significados em torno do tal professor.

Cabe ressaltar que a palavra “mangueado” no contexto da narrativa dos estudantes toma sentidos diferenciados do campo da biologia, no qual, o mangue é considerado como ecossistema costeiro, de transição entre os ambientes terrestre e marinho, assim como, do linguajar baiano tratado no dicionário baianês, de autoria de Nivaldo Lariú como confusão.

Os sentidos em torno da compreensão do “professor mangueado” por si só revelam-se em uma dialógica e, simultaneamente, em uma dialética, na perspectiva moriniana, que reconhece a legitimidade dos opostos, das verdades contraditórias, opostos que se ligam e se juntam.

Nas narrativas da estudante Patrícia e do estudante Edilan, “o professor mangueado” é tomado como aquele professor que não tem compromisso com os encargos docentes, que não assume a responsabilidade das aulas, portanto, o “professor mangueado” é uma construção dos estudantes para nocionar as práticas de professores que apresentam descompromisso com o processo educativo.

Figura 9- Edilan e Patrícia última Sessão do Grupo Focal.

³³ De acordo com o dicionário baianês (1992, s/p), “mangue” significa no linguajar baiano, confusão.



Fotógrafo: Maria Cláudia Silva do Carmo (2011)

Tal professor (a) não se insere como mais um rótulo, pelo contrário, revela-se em atos de currículo, com sentidos e significados múltiplos, revestidos de questões amplas da formação que abarcam a ética, o social, cultural, político, pedagógico do ser professor. Assim, narram:

Mangueado que não dá aula! (**Patrícia**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Sessão Grupo Focal).

Que não tem compromisso nenhum! (**Edilan**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

Ecoa, nestas narrativas, a manifestação do invisível no dizível, uma vez que expressam sentidos dialógicos, daí, os sentidos são estranhos, inalcançáveis e, ao mesmo tempo, se movimentam e se comunicam, simbolicamente, fundamentados em linguagens que instituem o modo criativo e original de dizer os antagonismos presentes no sentido do “professor mangueado”.

Na condição de professor em exercício, prontamente, este assume como encargos o compromisso, entre outros, de realizar aulas. Contudo, as falas apresentam que tal professor não “dá aula” e “não tem compromisso nenhum”. Resulta que as contradições e tensões acerca do fazer, ou melhor, do não fazer deste professor, traduz-se em atos de currículo, que tem implicações com as responsabilidades e responsabilidades, tanto éticas e estéticas, quanto sociais, políticas e pedagógicas, nas contradições e complementaridades que se verificam no entrecruzamento das práticas pedagógicas, nos modos de ver e interpretar as situações, atividades, posicionamentos de professores e os antagonismos em suas relações e conexões.

Na diversidade dos sentidos e modos de dizer acerca do “professor magueado”, vou percebendo as conexões com os atos de currículo e a interface com as políticas de sentido, assim como as concepções de formação e currículo que muitos professores se encarregam de produzir e que alguns estudantes passam a acreditar na ideia de que não têm capacidade de aprender. Um verdadeiro engodo!

Eduarda, sinaliza tal perspectiva, quando diz que o “professor magueado” se traduz no (a) professor (a) que solicita “trabalho” ao estudante, porque considera que o mesmo não aprende, e ressalta que o estudante, por sua vez, não se interessa. Ainda, categoricamente, ressalta “que o aluno, o brasileiro está acostumado a ferro e fogo”. Tal narrativa enfatiza as ilusões e visões reducionistas sobre o papel do professor e do estudante, no processo de ensino e aprendizagem, ao destacar que o estudante não tem compromisso com o estudo e acrescenta que o estudante só aprende pelo sofrimento e o coloca condicionado a sofrer, a realizar “o estudo, o trabalho”, por obrigação. Assim narra:

Não! Que passa trabalho, que acha que o aluno não aprende e o aluno não se interessa; o aluno, o brasileiro está acostumado a ferro e fogo é sério. Só estuda mesmo, ah! Vai ter uma prova amanhã aí você estuda. Você não tem aquele compromisso. Aquele gosto, não; eu vou porque eu quero aprender. Você vai fazer aquilo por obrigação não só por estudo até no trabalho você está muito acostumado a isso tiro até por mim. Eu vejo isso muito nas pessoas, não só no estudo, mas como nas coisas, você só faz se for obrigado você não faz aquela coisa por amor porque quer, porque gosta. Então, o professor, eu não gosto de chamar de magueado de falar magueado eu acho isso horrível. (**Eduarda**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Sessão Grupo Focal).

Apresenta compreensões sobre o ensino e a aprendizagem, frente ao professor “magueado”, atribuindo sentidos e significados a partir dos valores, crenças, atitudes e posicionamentos, na relação entre professor “magueado” e os estudantes. A narrativa de Eduarda, apresenta seu ponto de vista articulando às teias culturais e sociopedagógicas em meio às singularidades e subjetividades, na relação com o processo de aprender, com a vida, uma vez que compreende que o estudante, “o brasileiro, não tem interesse e compromisso quanto ao aprender” e mais, só aprende sob a “chibata”. Trata de questões curriculares e formativas em que se lança mão de tantos atos na articulação com teias socioculturais. Percebo, que os estudantes apresentam compreensões diferentes acerca do dito professor.

Por outro lado, interpreto, a narrativa como instigante, no sentido de trazer reflexões e discussões sobre os sentidos e significados do dito professor. Evidencio que a construção dos sentidos e significados do “professor magueado” emerge da relação, da experiência vivida dos

estudantes com o dito professor, na formação. A relação entre professor e estudante possibilita construção de múltiplos sentidos do professor “magueado”. As políticas de sentido em torno das teias de significados sobre professor “magueado” estão relacionadas com as concepções de conhecimento, educação, homem, mundo, formação e professor. Tais políticas são dialógicas e dialéticas.

Assim, os relatos dos estudantes, os sentidos expressam e se revelam com diversos significados acerca de professor. Por exemplo, Edilan, estudante do curso de Licenciatura em Matemática expõe: “é o professor fácil de passar”. Em contraposição a Edilan, a estudante Eduarda reforça: “é o professor que acha que o aluno não aprende, mas não aprende, porque o aluno não se interessa, porque não é o professor que tem que ensinar, o aluno, tem que buscar, o professor está ali para mediar”.

Considero oportuno destacar os aspectos políticos, pedagógicos, socioculturais e éticos que cruzam as compreensões dos estudantes sobre o professor “magueado.” Para Edilan, o referido professor “aprova” o estudante facilmente, os sentidos e significados que se constroem em torno deste professor apresentam políticas de sentido, dialéticas e dialógicas, e, ao mesmo tempo, paradoxais, contraditórias e conflitivas, no processo formativo e avaliativo dos atores sociais.

Eduarda, ela ressalta que tal professor considera os estudantes incapazes de aprender, como “coisas” obsoletas e descartáveis e, ainda, oscila nesta narrativa, a ideia de culpabilizar os estudantes pela atitude/prática do professor. Assim, revela não só a construção dos sentidos e significados do professor “magueado”, mas, também, os processos de construção e desconstrução das políticas de sentido acerca da produção do conhecimento, das ações intencionais dos professores. É, na interação com os atos de currículo do dito professor, que os atores sociais produzem políticas de sentido da Didática, constroem sentidos e significados outros.

É imprescindível não perder de vista o contexto em que o fazer pedagógico se dá, com inumeráveis atos de currículo produzidos tanto por estudantes quanto por professores. Assim, os atos de currículo praticados pelos estudantes, tematizam e problematizam as complexidades que norteiam a ação pedagógica, a formação e as experiências formativas em seus fluxos, conflitivos e ambíguos.

Um detalhe relevante que gostaria de apresentar com relação aos sentidos e significados do professor “magueado”, na disciplina Didática, expressos na narrativa da estudante Neiva e do estudante Carlos é que se refere ao “magueado”, a partir da visão que os estudantes têm

do professor, até porque enfatizam o aspecto relacional e dinâmico, quanto ao “mangueado” concernente à turma:

Eu acho que, na verdade, o mangueado pelo que a gente está percebendo mangueado não é nem, o professor em si, mas sim, a visão que o aluno tem dele. Porque a professora mesmo, nossa! Ela não era mangueada ela era superorganizada e trazia sempre coisas novas. Eram os alunos que não se interessavam, eram os alunos que não se interessavam no caso da nossa disciplina Didática. Foi assim, não era mangueada. Mangueada era a turma, não era a professora. (**Neiva**. Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática. Sessão Grupo Focal).

É essa questão, assim, do professor mangueado não mangueado, o professor cobra e o que não cobra. É assim, eu acho uma questão de adaptação, porque, assim, eu conheço colegas da gente que já falaram assim, que eles aprendem mais, eles buscam mais quando o professor cobra quando o professor exige quando diz: eu quero pra tal dia, eu quero dessa forma, ou quando o professor chama por canto para mostrar seu trabalho, mostrar suas pesquisas, ver seu andamento. Então, o aluno, quando o aluno se sente mais cobrado, mais ele se interessa, mais automaticamente, como eu já ouvi colegas falar, ah! Eu só dou certo com professor que bote pressão. Têm pessoas que só funcionam assim, entendeu. (**Carlos**. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. Sessão Grupo Focal).

As interpretações e compreensões compartilhadas nas narrativas de Neiva e Carlos sobre “mangueado” apresentam-se sob a construção de novos sentidos e significados na disciplina, das relações estabelecidas entre professor e estudante, acompanhadas pela dialógica.

A estudante Neiva, ressalta que a professora Flor do Maracujá não se enquadra em tal categoria, uma vez que, na relação com os estudantes, na disciplina, demonstrou-se dedicada, hiperorganizada, comprometida em trazer “coisas novas”; sublinha que os estudantes é que foram “mangueados”. Conforme a narrativa de Neiva, o “mangueado”, na discussão no grupo focal, refere-se às visões que os estudantes têm sobre o professor e sua ação pedagógica. Desse modo, Neiva destaca que, na disciplina Didática, quem assumiu o papel de “mangueado” foi a turma, por não corresponder às propostas da disciplina.

Considero um ponto forte da narrativa de Neiva, as potencialidades e possibilidades afetivas e efetivas das trocas e esforços desempenhados pelos atores sociais, na produção de sentidos múltiplos, dinâmicos, relacionais e diferenciados acerca do “mangueado”, traduzido nas imperfeições, ambiguidades, diferenças, complementaridades e cumplicidades em termos formativos, tanto de professores quanto de estudantes.

Ao mesmo tempo, os sentidos movimentam-se para dentro de si e para fora, para o outro, para o entorno, para o contexto, para as singularidades, na produção de atos de currículo, na interface com políticas de sentidos que se alteram e se modificam, a exemplo da narrativa do estudante Carlos, ao expressar que a “questão” do professor “mangueado” torna-se relativa, uma vez que têm estudantes que “aprendem mais” com professores que têm uma postura de “cobrar”, de exigir, como ele próprio diz que “bota pressão”. A indagação que faço, em torno desta narrativa, refere-se: até que ponto tal postura é formativa? Haja vista o fato de que a formação é do âmbito do sujeito e nesta perspectiva, nem sempre o que é considerado bom para alguns seja bom para todos. Até porque o sentido não existe por si só, ele se faz em relação à ação produtiva e situada.

Na fala de Carlos, o movimento de olhar para o outro, para o que o outro diz, constitui-se em olhar para si mesmo, preservando em si, as singularidades de cada um sobre o “mangueado”, ou seja, tornar-se “mangueado” varia de sujeito para sujeito, implica na relação entre sujeitos que se desdobram no dialogismo, ou seja, refere-se ao “permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94).

Assim, interpreto as narrativas acerca do professor “manguaedo” permeadas por atos de currículo, que estão situados em um contexto formativo, em que as dinâmicas sociais e culturais explicitam a tessitura dos fios de uma rede de políticas de sentido, os quais se desenvolvem em meio às contradições e nas experiências formativas de professores (as) e estudantes, no contexto do curso de formação de professor.

6 DAS TESSITURAS DOS FIOS À ABERTURA DE ALGUMAS BRECHAS

O diálogo fora difícil, com alçapões e portas falsas surgindo a cada passo, e o mais pequeno deslize poderia tê-lo arrastado a uma confissão completa se não fosse estar o seu espírito atento aos múltiplos sentidos das palavras que, cautelosamente, ia pronunciando, sobretudo aquelas que parecem ter um sentido só; com elas é que é preciso mais cuidado. Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa; o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

(José Saramago. Todos os nomes, 1997)

Escolhi tal epígrafe para iniciar o tecer deste diálogo por entender que transporta uma multiplicidade de sentimentos que ora me movem, sentimentos estes que estão envoltos de sentidos e significados traduzidos nas palavras, cheiros, tons e toques que me integram na relação com tudo e todos, na tessitura dos fios da tese.

Re-fiz caminhos, que me movem neste presente e o que me desafia para o novo. Este processo foi sendo tecido pela necessidade, pelo prazer, pelas dificuldades, pelas trocas, pela oportunidade de conhecer e de viver outras realidades.

Redescobri, neste tecer, a emoção que tal tessitura não tem fim, é um pedaço de mim, sou tomada pela alegria, inquietação pela sensação de bem-estar, de dever cumprido, entrelaçados às descobertas e aprendizagens desta tessitura dos atos de currículo na disciplina.

Dos fios que tricotaram ao sabor dos ventos das minhas angústias que, insistentemente, me interrogavam sobre os atos de currículo de estudantes e professoras, como mediação das políticas de sentido, emergiram tramas, brechas e fissuras de possibilidades outras, traduzidas no ver, no fazer e no pensar Didáticas outras.

Na aventura pensada, a pesquisa permitiu-me vivenciar tantos movimentos tortuosos, deslizantes, labirínticos e, também, prazerosos e instigantes em termos formativos de perceber que a disciplina vai se fazendo e refazendo na mediação dos atos de currículo de professoras e estudantes que imprimem suas singularidades e subjetividades. Enfim, no curso desta experiência, assumir minhas interpretações a partir do lugar que atuo é, para mim, reconhecer, que ao longo do processo da tessitura de tais fios, enfrentei meus “fantasmas,”

minhas “angústias,” para arrematar que valeu a pena embrenhar em territórios desconhecidos e inusitados.

Acredito ainda, que a tessitura da mesma não se encontra de forma alguma encerrada, concluída, até porque, em um movimento fluído e dinâmico deste tecer, também fui tecendo-me professora-pesquisadora-autora-curriculante que na convivência com os atores da pesquisa ajudou-me a perceber o processo de mudança, alteração, incompletude e inacabamento como constante.

Este tessimento, se é que se pode falar assim, arrisco a dizer, que foi marcado por conflitos, tensões, descobertas, permissões e autoria de novos sentidos fecundos, mesclados aos (desa) fios que me transpassam, enquanto professora dos riscos que (trans) formam as redes de suas possibilidades refletindo-as, questionando-as, contrapondo-as e tecendo-as em meio aos atos de currículo de professoras e estudantes. Estes atores curriculantes lidaram com o tensionamento dos atos de currículo instituídos e instituintes, no desenvolvimento da disciplina, acendendo discussões e possibilidades de ressignificá-la, a partir de suas expectativas para atuar como professor. Este tecer dos atos como dialogia não se basta em si mesmo, acende críticas e possibilidades de políticas de sentido de Didáticas moventes. A produção de atos de currículo é carregada de significados e sentido.

Não a concebo como fim absoluto ou uma conclusão definitiva sobre os múltiplos fenômenos acontecidos, entretecidos entre os protagonistas que colaboraram para a tessitura dos fios que ora se constituem em aberturas de brechas e frestas possíveis e provisórias que se revelam sob o exercício interpretativo de compreender como os atos de currículo de estudantes e professoras como mediação contribuem na construção das políticas de sentido, no contexto da formação docente.

Portanto, o tecer e (des) tecer entrelaçam-se e vinculam-se em um só movimento da trama uma das questões levantadas: em que medida os atos de currículo de estudantes e professores na disciplina colaboram para formação dos estudantes, no que se refere às políticas de sentido em relação a Didática?

Da tessitura dos fios fecundos e miscigenados, teço algumas brechas dos atos de currículo de estudantes e professoras na construção de políticas de sentido da Didática, que meu olhar foi capaz de capturar, interpretar e elaborar.

Na disciplina, os atos de currículo apresentaram-se de forma relacional e dinâmica, praticados tanto por estudantes, quanto pelas professoras. Reconheço que estes atores questionaram e refletiram sobre o processo de aprendizagem, a partir das proposições da Didática, apontando para além das abordagens dos conteúdos eleitos como formativos, suas

dificuldades e preocupações com a formação e com o ser professor. Trouxeram suas experiências formativas articuladas aos atos de currículo instituído e instituinte.

Professoras e estudantes, ao discutirem os conteúdos e procedimentos das abordagens da Didática, foram mostrando as interações com tantos atos de currículo que de forma direta influenciam as políticas de sentido em relação à Didática e à formação.

Nas tramas pedagógicas, as nuances dos atos de currículo como mediação das políticas de sentido revelaram-se como “emergência de autorização” de outras Didáticas e ações formativas.

Os atos de currículo praticados na disciplina inseriram-se na dimensão polifônica, polissêmica e multirreferencial na mediação da construção das políticas de sentido em relação à Didática. Os estudantes e professoras revelaram atos de currículo nas narrativas, atividades, conteúdos, silêncios, posicionamentos, gerando novos atos de currículo e, também, construindo e desconstruindo políticas de sentido em relação à Didática.

Os contrastes realizados pelos estudantes em torno dos atos de currículo vivenciados no contexto da formação contribuíram para a construção de políticas de sentido dialógicas e dialéticas em relação à Didática e à formação.

Evidenciei, as raras tentativas das professoras em buscar compreender o que os estudantes no curso da disciplina estão construindo e desconstruindo sobre a mesma. Ainda que as professoras não considerem os atos de currículo dos estudantes no desenvolvimento da disciplina, estes atos vão revelando que novas Didáticas são necessárias e possíveis.

Pude perceber que os estudantes tematizam sobre o campo da Didática sem pretensão de respostas absolutas ou verdades inertes, mas problematizam o vivido, o não compreendido, os dilemas e alternativas das abordagens da Didática articuladas ao seu processo formativo.

Nos projetos dos cursos de Licenciatura em Geografia e Matemática, assim como nos planos de cursos de ensino, nos textos, nas atividades encontram-se redes de políticas de sentido articuladas à Didática. A tensão entre os atos instituídos e instituintes os atores mostram que essa relação é permeada pela construção e reconstrução de políticas de sentido, que se faz no jeito de ser, nos atos de currículo de professoras e estudantes. Os atos são mesclados por tensão, por agonia, por encantos, que aparecem no desenrolar da disciplina.

As políticas de sentido da Didática, dialógicas e dialéticas, sinalizam para Didáticas impuras, contraditórias, múltiplas e, assim, entendo que implicam em Didáticas multirreferenciais e híbridas, constituindo-se em etnodidáticas.

Estas políticas dialógicas e dialéticas abraçam as opacidades, ambiguidades e contradições em meio à construção, desconstrução e reconstrução da Didática, tomando como mediação os atos de currículo e a plasticidade destas políticas.

Os atos de currículo como mediação da construção das políticas de sentido colocam-se articulados aos argumentos e contra-argumentos de escolhas, ações, atitudes que regem as práxis formativas dos atores sociais em meio às diversidades culturais, filosóficas, pedagógicas e éticas do processo educativo. Na dinâmica dos atos de currículo como mediação na construção de políticas de sentido, implicam alteração, mudança destas políticas.

Nas narrativas dos atores sociais da pesquisa, há uma pluralidade de atos de currículo que mostram a interface com as políticas de sentido em relação à Didática que vão desde eleger conteúdos, até as posturas e posicionamentos frente ao horário de oferta da disciplina e atitude responsável e responsável dos atores da mesma.

Assim, **TODOS** os atos de currículo praticados por estudantes e professoras, na esfera do instituído ou instituinte, na disciplina Didática produziram e alteraram políticas de sentido em relação à Didática.

Estas são algumas das brechas tecidas nas tramas dos fios da tese. Vejo não como respostas e resultados, nem tampouco como modelo, nem prescrições para as transformações e mudanças das nossas Didáticas, pelo contrário, são apenas rabiscos, pistas, indícios que se colocam como anúncio das multiplicidades de possibilidades das demandas de Didáticas outras, em que atos de currículo praticados neste contexto constituem-se como mediações e intercíticas em termos formativos.

Poderia até ousar a dizer que, a mediação dos atos de currículo no processo de construção das políticas de sentido revelou as impurezas e as ambiguidades de Didáticas efetivadas ou requeridas pelos protagonistas da formação, apresentando esperança em tempos de desencantos e descontentamentos em relação à Didática, assim como, em relação aos processos formativos proporcionados pelos cursos de formação de professores da UEFS.

A tessitura dos fios abre-se para “sonhar” outras possibilidades de atos de currículo no contexto da disciplina Didática, outras tramas que, neste momento, inquietam-me: como os atos de currículo dos estudantes alteram os atos dos professores da disciplina, atribuídos como “pedagogentas,” pautados em práticas cristalizadas. No tecer da tese, mesclam-se novos desafios.

Essa conversa não se encerra, nem se conclui. Seu ponto de chegada é o ponto de partida, uma contribuição em aberto, ansiosa por discussões a respeito dos atos de currículo produzidos na Didática nos cursos de Licenciatura, com os professores da sua subárea e com

os estudantes e professoras da pesquisa que produziram Didáticas outras na cotidianidade das práxis pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Fotografias posadas como lembrança: cadernos e companhia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 3., 2008, Natal. **Catálogo da exposição**: Não me esqueça ... num canto qualquer. Natal, 2008. 1 CD. p. 1-13
- _____. **Trajectoria e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP& A, 1998.
- AMORIM, Marília. Para uma Filosofia do ato: “válido e inserido no texto”. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES FILHO, Arnaldo Augusto Nora. Já. Intréprete: Arnaldo Antunes (Banda Titãs). In: ARNALDO. **Tudo ao mesmo tempo agora**. São Paulo: WEA, p1991. 1 CD
- ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GONÇALVES, Joaquim; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ARDOINO, Jacques; BARBIER, René. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BAETH, Britt-Mari. **O saber em construção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco; Cristovão Tezza. Texto completo da edição Americana Toward a Philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993.
- _____. **Para uma Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. A formação em profundidade do educado pesquisador. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem, multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. **Autores cidadão**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar; São Bernardo: EDUMESP, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORBA, Sergio da C. **Multirreferencialidade**: na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. (Org.). **Bakhtin**: conceitos: chave. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDAU, Vera Maria. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP, 1988.

CAVACO, Carmem. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação UNISINOS**, v. 13, n. 3, p. 220-227, set./dez. 2009.

CEARENSE, Catuleda Paixão; PERNAMBUCO, João. Luar do sertão. Intérpretes: Tinoco; Mazinho. In: TINOCA; MAZINHO Quevedo. **Coração caipira**: ao vivo. Rio de Janeiro: Som Livre, 19--.

COULON, Alain. **Etnometodologia Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS; DRHS; CFAP, 1988.

_____. Epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei et al. (Org.). **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes culturais. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-37

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica: relato de uma pesquisa. In: BICUDO, Maria Aparecida; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRÓES BURNHAM, Terezinha. Currículo: referenciais e tendências. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 58, p. 160, 1993.

_____. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem, multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodologia**. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

_____. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 124-132, set./out./nov./dez. 2005.

_____. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2011.

GONZAGA JÚNIOR, Luiz Nascimento. Caminhos do Coração. Intérprete: Gonzaguinha. In: GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**. Rio de Janeiro: EMI ODEON, 2002. 1 CD.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

HONORÉ, Bernard. **Para una teoria de la formación**: dinâmica de la formatividade. Madri: Narcea, 1980.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS; DRHS; CFAP, 1988. p. 37-50.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artemed, 2007.

LARIÚ, Nilvado. **Dicionário baianês**. 2. ed. rev. amp. Salvador: Egba, 1992.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 113-172.

LENINE, Oswaldo Pimentel Macedo. Paciência. Intérprete: Lenine. In: Lenine. **Na pressão**. Rio de Janeiro: Sony BGM, 1999. 1 CD.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

_____. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus Editus, 2011.

_____. **Compreender/Mediar a Formação o Fundante da Educação.** Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

_____. A avaliação na formação como atos de Currículo: compreendendo e acompanhando sujeitos em aprendizagem formativa. In: FERRONATO, Cristiano de Jesus; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). **19. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social.** João Pessoa, PB, 2009. p. 01-11.

_____. **Currículo, campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 43-96.

_____. Multirreferencialidade, currículo e intercristica. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes.** Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 71-80.

_____. Por uma epistemologia multirreferencial nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.) **Reflexões em torno da abordagem, multirreferencial.** São Carlos, EdUFSCar, 1998. p. 57-71.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril, 1978. Coleção Os Pensadores.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p. 114-115.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al]. (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-80.

MATURANA, Humberto. *Cognição e transdisciplinaridade*. São Paulo: CETRANS, USP, Disponível em: < <http://www.cetrans.futuro.usp.br> >. (transcrito, traduzido e editado a partir da gravação feita na referida data). São Paulo, 1999. p 1-29. Acesso em: 30 ago. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11.

MOREIRA, Zélia Cristina Ducan Gonçalves; OYENS, Christian. O meu lugar. Intérprete: Zélia Ducan. In: ZÉLIA. **Zélia Ducan**. Rio de Janeiro: WARNER Gravadora, p1994.1 CD.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. **O método: 4 as idéias habitat, vida, costumes, organização**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre, 2008.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: VEIGA-NETO, Alfredo; NASCIMENTO, Eimar Pinheiro. (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001.

_____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio- Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Encontros e Despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. In: NILTON. **Travessia**. Rio de Janeiro: Universal Music, p1985. 1 CD.

NOVO dicionário Aurélio: dicionário eletrônico: conforme a nova ortografia. 4. ed. Curitiba, Paraná: Positivo, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2001.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2000. p. 58-77.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

PEREIRA, Rubens Edson Alves. Imagem da capa: Pórtico UEFS: portas por-onde, jamais portas-contras. In: AGENDA UEFS 2011. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática –ciências das educação, pedagogia, pedagogia e didática(uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Camargo. **Docência no ensino superior**: volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa Camargo. Educação, identidade e profissão docente. In: PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa Camargo. **Docência no ensino superior**: volume I. São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-136.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outros sobre a qualidade na pesquisa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PINEAU, Gaston. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988. p. 63-77.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SÁ, Silva Michele Macedo. Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos *aprendentes* e a compreensão cultural do fenômeno aprender. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 75-86.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1995.

_____. **A crítica a razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

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

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

_____. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente. Intérprete: Maria Bethânia. In: O MELHOR do pantanal. Rio de Janeiro: Universal, 2008. 1 CD.

SCHUTZ, Alfred. O mundo da vida. In: SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SCOCUGLIA, Jovanka Baracuhey Cavalcanti. A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 249-281, dez. 2002.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Departamento de Ciências Humanas e Filosofia. Colegiado de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia**. Feira de Santana, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Departamento de Ciências Exatas. Colegiado de Matemática. **Projeto de Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática**. Feira de Santana, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livros, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 23, p. 5-15, maio/ jun./jul./ago. 2003.

VELOSO, Caetano Emanuel Viana Teles. Sampa. Intérprete: Caetano Veloso. In: CAETANO. **O melhor de Caetano Veloso**: sem lenço e documento. Rio de Janeiro: Poly Gram, 1990. 1 CD.

VELOSO, Caetano Emanuel Viana Teles. Dom de iludir. Intérprete: Gal Costa. In: GAL. **Minha voz**. Rio de Janeiro: Philips Poly Gram, 1982. 1 disco sonoro. Lado A, 1 faixa 4 (3 min 32s).

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA – CONVITE

Carta-convite

Feira de Santana, 01 de março de 2012.

Caros Estudantes,

Quero convidá-los para participarem do Grupo Focal (Grupo de discussão), da minha pesquisa de doutorado que tem como título “Atos de Currículo como mediação do processo de construção de Políticas de Sentido da Didática na formação docente”. A pesquisa tem como objetivo compreender como os *atos de currículo* de estudantes e professores no contexto da Didática produzem mediação no processo de construção de *políticas de sentido* da Didática pelos estudantes dos cursos de Licenciatura da UEFS.

Com base nos estudos de Macedo (2007, 2011) “atos de currículo são os conhecimentos eleitos como formativos”.

Para a efetivação deste trabalho, é essencial contar com a colaboração dos atores, estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática e Geografia que estão cursando a disciplina Didática.

Nesse sentido, o grupo terá duração de cerca de uma hora e teremos dois encontros, em horário da melhor conveniência de todos.

Agradeço à colaboração.

Maria Cláudia Silva do Carmo.

APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1. FALE SOBRE A DISCIPLINA DIDÁTICA.
2. A DIDÁTICA QUE LHE FOI APRESENTADA POSSIBILITOU CONSTRUIR QUE COMPREENSÕES DE DIDÁTICA?
3. QUE SENTIDO VOCÊ ATRIBUI À DIDÁTICA PARA SUA FORMAÇÃO?
4. EM QUE MEDIDA, A DISCIPLINA DIDÁTICA AJUDOU EM SEU PROCESSO FORMATIVO?
5. QUE ATOS DE CURRÍCULO DO PROFESSOR-FORMADOR VOCÊ CONSIDERA QUE INFLUENCIOU SUA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE SENTIDO DA DIDÁTICA?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

1. Fale sobre a sua experiência com a disciplina Didática.
2. Como você percebe a disciplina Didática contribuindo para o processo formativo dos estudantes?
3. Como insere a discussão da formação docente na disciplina Didática?
4. Como compreende o processo formativo dos estudantes no decorrer do componente curricular Didática?
5. Fale sobre a formação como fenômeno experiencial.

ATOS DE CURRÍCULO

6. Fale sobre os conhecimentos tratados na disciplina Didática que você considera como formativos e essenciais para o processo formativo dos estudantes?
7. Quais tensionamentos são evidenciados na experiência docente com o componente curricular Didática?
8. Que sentidos você percebe que os estudantes atribuem à disciplina Didática?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Departamento de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, convido-o a participar, como sujeito da pesquisa intitulada **“Atos de currículo” como mediação no processo de construção de “políticas de sentido” da Didática na formação docente** que visa compreender como os “atos de currículo” dos professores e estuantes no contexto da disciplina Didática contribuem no processo de construção de “políticas de sentido” da Didática na formação docente dos estudantes de Licenciatura da UEFS. Entendo “atos de currículo” como atividades realizadas num dado contexto, numa dada cultura e num dado tempo e espaço e que visam uma determinada formação articulada com o contexto ao qual o sujeito está inserido.

É importante que você saiba que esta pesquisa não oferece riscos significativos, a saber: vergonha, constrangimento, nem vantagens pessoais, porque o que se deseja é saber como os “atos de currículo” de estudantes e professores na disciplina Didática constituem-se como elemento de mediação no processo de construção de “políticas de sentido” da Didática na formação docente dos estudantes dos Cursos de Licenciatura de Matemática e Geografia//UEFS.

Para a realização da mesma, faremos sessões de grupo focal com os estudantes, entrevistas abertas com os professores que estejam lecionando a disciplina Didática e observação participante das aulas de Didática (sala de aula). Nas sessões poderão ser

utilizados gravadores para registrar o processo de pesquisa, assim como, filmadora. Os participantes da pesquisa não serão prejudicados.

É importante dizer que o participante da pesquisa não precisa se identificar nos materiais escritos e nem em qualquer outro material relacionado com o estudo.

O nome do participante será respeitado caso não permita a revelação da identidade, mas, solicitamos sua autorização para publicar caso seja necessário os textos produzidos, imagens.

Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa disposto por cinco anos na UEFS.

Antes de assinar esse documento, eu fui suficientemente informado (a) sobre a pesquisa, seu objetivo e a não obrigatoriedade da participação. Aceito participar da pesquisa voluntariamente.

Concordo, também, em ser entrevistado (a), observado (a) e filmado (a), desde que as imagens e matérias gerados sejam utilizados unicamente para fins científicos dessa pesquisa.

Assim, caso você queira participar dessa pesquisa, por favor, assine ao final do documento.

Agradecemos a sua atenção, estamos à disposição para maiores esclarecimentos. Nosso endereço para contato é:

Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS

Departamento de Educação, Av: Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, CEP: 44036-900.

Feira de Santana – Bahia

Telefone e Fax: (75) 3161-8084

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Maria Cláudia Silva do Carmo

Pesquisadora Responsável

Sujeito participante da pesquisa e/ou responsável legal pelo sujeito.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE ENSINO

PLANO DE ENSINO

Semestre 2012.1

IDENTIFICAÇÃO

<i>CÓDIGO</i>	<i>DISCIPLINA</i>	<i>PRÉ-REQUISITOS</i>
EDU- 321	DIDÁTICA	

<i>CURSO</i>	<i>DEPARTAMENTO</i>	<i>ÁREA</i>
GEOGRAFIA	EDUCAÇÃO	PRÁTICA DE ENSINO

<i>CARGA HORÁRIA</i>	<i>PROFESSOR(A)</i>
<i>T</i> 52h	
<i>P</i> 08h	
<i>E</i>	
Total 60h	Ass. A. A. M. PROFESSORA FLOR DE LÍRIO

EMENTA

Didática enfoca a prática pedagógica escolar enquanto prática social específica e discute a importância dos fundamentos sócio-políticos e epistemológicos da Didática na formação do (a) profissional professor(a) e na construção da identidade docente. Estuda a organização da dinâmica da prática pedagógica por meio do processo de planejamento, considerando os elementos básicos dos processos de ensino e aprendizagem: objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação. Aborda os aspectos didáticos da mediação pedagógica e analisa o projeto pedagógico da escola na formação de professores.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

Didática busca desenvolver as seguintes competências e habilidades:

COMPETÊNCIAS:

- Contextualizar o conhecimento didático, em especial, o da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania.
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- Formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Defender uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Promover aprendizagem em parceria considerando a gestão da sala de aula.

HABILIDADES:

- Conhecer de forma detalhada os elementos constitutivos da profissão docente, especialmente os processos de ensino e aprendizagem e as tendências pedagógicas mais importantes.
- Promover o diálogo dos elementos teórico-metodológicos para o exercício competente e consciente da docência.
- Saber tomar decisões pedagogicamente coerentes no processo didático.
- *Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas.*
- *Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos. E ainda, Elaborar e desenvolver propostas de intervenção no seu contexto de atuação profissional.*

	ATIVIDADES/METODOLOGIA	Nº DE HORAS
--	-------------------------------	--------------------

ANEXO B – PLANO DE ENSINO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PLANO DE ENSINO

Semestre 2011.2

IDENTIFICAÇÃO

<i>CÓDIGO</i>	<i>DISCIPLINA</i>	<i>PRÉ-REQUISITOS</i>
---------------	-------------------	-----------------------

EDU 425	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	
---------	------------------------	--

CURSO**DEPARTAMENTO****ÁREA**

LICENCIATURA
EM
MATEMÁTICA

EDUCAÇÃO

PRÁTICA EDUCATIVA

**CARGA
HORÁRIA****PROFESSOR(A)****T 52h****M. M. G. G.(Flor de Maracujá)****P 08h****E****Total 60h****EMENTA**

Didática enfoca a prática pedagógica escolar enquanto prática social específica e discute a importância dos fundamentos sócio-políticos e epistemológicos da Didática na formação do(a) profissional professor(a) e na construção da identidade docente. Estuda a organização da dinâmica da prática pedagógica por meio do processo de planejamento, considerando os elementos básicos dos processos de ensino e aprendizagem: objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação. Aborda os aspectos didáticos da mediação

pedagógica e analisa o projeto pedagógico da escola na formação de professores.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

Didática busca desenvolver as seguintes competências e habilidades:

COMPETÊNCIAS:

- Contextualizar o conhecimento didático, em especial, o da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania.
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- Formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Defender uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Promover aprendizagem em parceria considerando a gestão da sala de aula.

HABILIDADES:

- Conhecer de forma detalhada os elementos constitutivos da profissão docente, especialmente os processos de ensino e aprendizagem e as tendências pedagógicas mais importantes.
- Promover o diálogo dos elementos teórico-metodológicos para o exercício competente e consciente da docência.
- Saber tomar decisões pedagogicamente coerentes no processo didático.
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas.
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos. E ainda, Elaborar e desenvolver propostas de intervenção no seu contexto de atuação profissional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES/METODOLOGIAS	Nº DE HORAS
Atividades/Metodologia:		
INTRODUÇÃO: DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA	Privilegiar-se-á a vivência de atividades baseadas na problematização de situações de ensino e aprendizagem. E ainda:	- 10 HORAS
1. Guy Brousseau: o pai da Didática da Matemática		
2. Educação e Didática: contextualização histórico-social.	- Estudo e análise de textos/artigos de modo a favorecer a análise de diferentes contextos profissionais;	- 14 horas
3. Didática e formação de professores: qual Didática?		
4. O processo ensino-aprendizagem.	- Contraposição de idéias, abordagens e autores de modo a favorecer a sólida fundamentação teórica;	
EIXO TEMÁTICO 1: ABORDAGENS DE ENSINO E	- Registros de leituras, discussões e de vivências práticas;	
PRÁTICA EDUCATIVA	- Produção escrita fundamentada.	
4. Abordagens do ensino: principais tendências na realidade escolar brasileira e suas implicações na prática escolar:	- Realização de entrevistas com análise de dados;	
4.1 Abordagem Tradicional;		
4.2 Abordagem Comportamentalista;	- Realização de trabalhos (individuais e em grupo)	- 16 horas
4.3 Abordagem Humanista;	que fomentem a cooperação, a iniciativa e a criatividade dos profissionais da Educação;	
4.4 Abordagem Cognitivista;		
4.5 Abordagem Sócio-cultural e Crítico-social dos conteúdos	-Análise de situações da prática para a teorização:	

☐ Avaliação.

Dinâmicas para estudo dos casos de ensino

EIXO TEMÁTICO 2:

(individual e em grupo;

A SALA DE AULA

- Produção escrita fundamentada.

5. Sala de aula: variáveis presentes no contexto didático.

- Análise de situações do contexto profissional;

6. As situações de aprendizagem em contextos escolares formais e não formais.

- Dinâmicas para a (re) construção dos projetos e planos de intervenção e devida apresentação;

7. A organização dos agrupamentos escolares.

8. Por uma nova cultura da aprendizagem e de gestão na sala de aula.

- Elaboração de planos: oficinas

9. Relações professor-aluno (disciplina/indisciplina; aspectos Multidimensionais);

10. Interdisciplinaridade e profissionalidade

- Socialização no grupo das experiências didáticas.

11. A atuação docente e a diversidade escolar.

- 20 horas

12. Análise de situações da prática para a

- Avaliação e auto-avaliação

teorização:

☐ Avaliação

EIXO TEMÁTICO 3: PROCESSO DE

PLANEJAMENTO DIDÁTICO.

13. Projeto Pedagógico da Escola e processos de Planejamento do ensino: análises circunstanciais

14. Componentes do Plano de Ensino

e de Aula:

- análise, construção e reconstrução
- Competências e habilidades
- Metodologia da problematização da aprendizagem
- Técnicas e Estratégias de Ensino
- Avaliação da aprendizagem;

15. Oficinas de realização:

Planos de Ensino e Planos de Aula.

16. Planos de Ensino e processos interdisciplinares.

17. Análise de situações da prática

Avaliação final

INTERFACES (explicitação das inter-relações entre as disciplinas, que podem ser previstas longitudinalmente no currículo)

Didática, pela sua própria natureza, possui interface com todas as disciplinas do curso. O trabalho interdisciplinar será enfatizado no processo de construção do conhecimento focado no desenvolvimento das atividades previstas. Para tanto, buscar-se-á o envolvimento discente nas ações de pensar, teorizar e refletir sobre a prática de ensino na Educação Básica. Buscaremos um diálogo com outros campos de estudo como a Psicologia, a Sociologia e as Práticas de Ensino, dentre outras que atendam às necessidades teóricas e práticas na construção dos saberes.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação representa um processo contínuo e inclusivo, considerando todos os componentes do grupo (professor e alunos), numa proposta de avaliação construtiva, a partir da prática de atividades orais e escritas, observando os aspectos qualitativos e quantitativos. Ocorrerá de forma gradual, ao longo do processo, considerando os seguintes indicadores e critérios:

1. Participação e envolvimento nas produções individuais e grupais, quer orais ou escritas;
2. Desempenho dos docentes-alunos nas atividades propostas;
3. Desempenho científico na elaboração e apresentação de projetos e de vivências, a partir de um sentido crítico-reflexivo;

Instrumentos avaliativos:

Eixo I: Produção escrita fundamentada (10,0) – resenha do filme “Front of class” e Questões abertas

Eixo II: Seminário com resumo (10,0);

Eixo III: Elaboração , apresentação e avaliação dos planos de intervenção (8,0) + Auto-avaliação (2,0).

RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS

Data-show, lousa e pincel, DVD, som, máquina fotográfica, computador, laboratório de informática, textos e material didático pedagógico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Recursos para as visitas orientadas.

BIBLIOGRAFIA DE ACORDO NBR 6023/2000

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Vozes, 2000.

DALBEN , Ângela I. L. de Freitas , et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 818p. – (Didática e prática de ensino)

FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1990.

HERNÁNDEZ, F **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

Perrenoud, Ph. (1999). [Construir as Competências desde a Escola](#). Porto Alegre :Artmed Editora

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Artmed, 2004.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2000.

ZEICHNER, K.N. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

FILMOGRAFIA BÁSICA:

- Front of class (EUA)

- Mentos Perigosas (EUA)

- Sarafina (EUA)

- Patch Adams (EUA)

- O preço do desafio (EUA)

***HORÁRIO DO PROF. NO DEPARTAMENTO PARA ATENDIMENTO AOS ALUNOS
(2h semanais)***

2^{as} feiras, das 10:30h às 12:30h