



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

IÊDA MARQUES ROCHA

**DIMENSÃO PRESENÇA DO CAOS, DA COMPLEXIDADE E DA
EMERGÊNCIA NOS A-CON-TECERES DO/NO CURSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR
UFBA/FACED/IRECÊ**

Salvador
2011

IÊDA MARQUES ROCHA

**DIMENSÃO PRESENÇA DO CAOS, DA COMPLEXIDADE E DA
EMERGÊNCIA NOS A-CON-TECERES DO/NO CURSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR
UFBA/FACED/IRECÊ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inez S. Souza Carvalho

Salvador
2011

Ficha Catalográfica elaborada por Ilvânia Oliveira CRB – 1321/5

370.71 Rocha, Iêda Marques

R327d Dimensão presença do caos, da complexidade e da emergência nos a-con-teceres do/no curso de formação de professores em nível superior UFBA/Faced/Irecê/ Iêda Marques Rocha. – Salvador, BA, 2011.
103 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez de Souza Carvalho
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2011.

1. Educação – Formação do professor. 2. Complexidade. 3. Caos. 4. Emergência. I. Carvalho, Maria Inez de Souza. II. Universidade Federal da Bahia (UFBA). III. Título.

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada: ___/___/___

IÊDA MARQUES ROCHA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inez de Souza Carvalho – Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dra. Maria Antonieta Tourinho
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dra. Ester Figueiredo Souza
Doutora em Educação

Salvador
2011

A nossa incerteza permite-nos então considerar em conjunto os dois rostos divergentes do mesmo Jano. A simplicidade obriga-nos a escolher um dos dois sistemas de referência: ordem/organização ou desordem. Mas acaso a complexidade não nos demonstra que, sobretudo, não devemos escolher? (Edgar Morin)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Mestre Jesus que não me abandonou durante todo o Mestrado, por ter percebido as minhas necessidades e dificuldades colocando pessoas com sentimentos que estavam ausentes na minha vida! Quando...

... a minha vida necessitou de amor, ele trouxe-me José Carmilton!

... a minha vida profissional necessitou de persistência, ele trouxe-me o meu filho Ícaro Ian!

... a minha vida necessitou de silêncio, ele trouxe-me o meu filho Ítalo Ivan!

... a minha vida necessitou de incertezas, ele trouxe-me a minha orientadora Inez Carvalho!

... a minha vida necessitou de mudança, ele trouxe-me a minha amiga Lindete!

... a quando minha vida necessitou de solidariedade, ele trouxe-me meu amigo Thiago!

... a minha vida necessitou de fé, ele trouxe-me a minha amiga Gicelia!

... a minha vida necessitou de oração, ele trouxe-me a minha mãe Maria da Gloria!

...a minha vida necessitou de sorriso, ele trouxe-me meu sobrinho Matheus!

... a minha vida necessitou de alegria, ele trouxe-me a minha sobrinha Sara Ranna!

... a minha vida necessitou de perdão, ele trouxe a minha irmã Patrícia!

... a minha necessitou de coragem, ele trouxe-me a minha irmã Tânia!

... a minha vida necessitou de serenidade, ele trouxe a minha amiga Leomárcia!

... a minha vida necessitou de saudades, ele levou pra si meu irmão Vilson!

Agradeço a cada um pelas vezes que se transformaram em irmãos, orientadores, professores, chamando minha atenção, me instigando... agradeço a cada um que me serviu de inspiração! Existem ainda, pessoas que nem sabem o quanto foram importantes nessa minha itinerância, mas que os nomes estão registrados no meu arquivo memorístico!

DEDICATÓRIA

*In memoriam meu irmão Vilson Rocha e
minha Vó Marina Rocha*

RESUMO

Os conceitos, *Emergência, Caos e Complexidade* traduzem o que trago para esta dissertação, uma vez que tais conceitos, ao serem trabalhados ajudam a compreender melhor os movimentos de expansão e as atualizações dos/nos a-con-teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê. *Dimensão presença do Caos, da Complexidade e da Emergência nos a-con-teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê* é o nome desta dissertação que teve como aporte principal as memórias de um curso experiencial. Um estudo referendado por conceitos complementares que trazem no seu bojo o antagonismo, as incertezas, a ordem, a desordem, as imprevisibilidades e atualizações de um curso que foi se formando no seu a-con-tecer. Para analisar compreensivamente a **dimensão presença** dos três conceitos propostos como fundantes: *Emergência, Caos e Complexidade* no a-con-tecer pedagógico do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê usei a pesquisa qualitativa, estruturada na etnopesquisa. Como principio metodológico foi usado o dia-gnóstico por possuir o caráter longitudinal cíclico e experiencial e considerá-lo de base hermenêutica fenomenológica.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade, Caos, Emergência, dia-gnóstico, a-con-tecer.

ABSTRACT

Concepts, *Emergency, chaos and Complexity* translate what I bring to this dissertation, since such concepts, when they worked help better understand the movements of expansion and updates developments in teacher training Course in Top-level UFBA/FACED/Irecê. *Dimensão presença do Caos, da Complexidade e da Emergência nos a-con-teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê* is the name of this dissertation that had as main theme of the initial course experiences. A study by complementary concepts and referendums that bring content antagonism, the uncertainties, the order, disorder, the unpredictabilities and updates a course that was forming on your case. To analyze sympathetic consideration the **dimension presence** of three concepts proposed as wrote: *Emergency, chaos and Complexity* happen over the course of pedagogic teacher training in Top-level UFBA/Irecê used qualitative research, structured in ethno search. As methodological principle was used the diagnosis for possessing character longitudinal cyclic and experiential and consider it basic hermeneutic phenomenological.

KEY-WORDS: Complexity, Chaos, Emergency, Diagnostic, Happen.

SUMÁRIO

ABREM-SE AS CORTINAS.....	10
CENÁRIO.....	10
CONTEXTO.....	28
INTERLÚDIO.....	38
COMPLEXIDADE.....	38
CAOS.....	42
EMERGÊNCIA E EMERGÊNCIA: QUAL A DIFERENÇA.....	47
ITINERÂNCIA.....	52
MAKING OF.....	64
ESCARAFUNCHANDO.....	64
RAPPORT.....	72
AS RINHAS.....	75
COCHICHOS ESTROBOSCÓPICOS.....	86
FECHAM-SE AS CORTINAS.....	93
LONGE DO FIM.....	97
REFERÊNCIAS.....	100

SESSÃO 1

ABREM-SE AS CORTINAS

CENÁRIO

Passagem das Horas

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de
cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas
ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que
eu quero.

Fernando Pessoa

Esta dissertação traz como conceitos fundantes *Emergência*, *Caos* e *Complexidade* que precisam de um cenário para ser apresentados. Por que, então, não pensar nos cenários usados pelos cineastas que transformam seus filmes em obras de arte de grande sucesso? Pensemos nos cenários descritos pelos artistas da contemporaneidade como a ambientação do local onde acontece a cena, ou, ainda, nos cenários descritos por Gilles Deleuze (1985, p. 13) como locais de “movimentos de expansão e de contração”, lembrando que, para Deleuze o “movimento remete a uma mudança” e esta frase soa como um abrir de pesadas cortinas para receber “as personagens das incertezas”. Os conceitos: *Emergência*, *Caos* e *Complexidade* traduzem o que trago para esta dissertação, uma vez que, tais conceitos, ao serem trabalhados ajudam a compreender melhor os movimentos de expansão e as atualizações dos/nos a-conteceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê.

Assim, *Emergência, Caos e Complexidade* são os conceitos que dão todo o movimento a dissertação. Observemos o cenário onde tudo começou:



Figura 01 – acervo pessoal

Dimensão Presença do Caos, da Complexidade e da Emergência nos A-Con-Teceres do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Faced/Irecê é o título desta dissertação, resultante de incansáveis e incessantes observações, registros, análises e avaliação do mundo educacional do município de Irecê como professora (desde 1997), Coordenadora Pedagógica das Escolas Municipais Públicas de Irecê (desde o ano de 2003), como graduada em Pedagogia pelo Programa de Formação em Nível Superior UFBA/FACED/IRECÊ.

Em 1997, voltei a trabalhar na Rede Municipal de Educação de Irecê como professora do Ensino Fundamental 1, depois de dois anos afastada das salas de aula. Quando refiro ao meu retorno é porque já tinha trabalhado na educação pública municipal em 1989, mas por motivos de políticas partidárias, ou seja, perseguição, tive que abandonar o emprego.

Fui professora de Matemática da Escola Odete Nunes Dourado no período de 1989 a 1994, que, na época, era administrada por um Sargento do Exército o que muito contribuiu para evasão e repetência, ou seja, como as salas de aula eram super lotadas (salas com aproximadamente 100 alunos), não existiam escolas suficientes para o Ensino fundamental II,

a referida escola era a única responsável pela modalidade; os professores eram forçados pelo gestor escolar a reprovar alunos para que esses evadissem e assim “acabar com o grande contingente” – ou seja, aproximadamente 70% da classe. O Gestor Municipal também em nada contribuía para que a situação melhorasse, não investia na educação pública municipal, o número de escolas era insuficiente e as que existiam estavam abandonadas; era grande o número de crianças, jovens e adolescentes fora da escola. Lembrando que, tal cenário não era visto somente em Irecê, mas em cenário nacional.

A partir 1997 a educação pública municipal de Irecê passou por marcantes mudanças, respaldada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. A nova equipe de Gestão Pública Municipal apostava na educação como meio de fazer Irecê voltar a brilhar, não mais como a “capital do feijão”, mas como uma cidade que iria fazer diferença, como destaque uma educação pública de qualidade. Assim, uma empresa de consultoria – a AVANTE – Qualidade em educação e vida – (ONG) foi contratada para fazer a formação dos/das educadores/as, ficou na cidade até o ano de 2000 quando terminou a construção da Proposta Curricular para 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Esta foi, então, a minha primeira experiência com uma proposta curricular, a qual fazia parte, não como autora do/no processo, mas como uma mera executora de um programa, que apesar da inegável importância para os novos rumos, os quais tomaram a educação em Irecê, avalio, hoje, como um programa pronto, tipo *top-down* (de cima para baixo). Apenas a Equipe-técnica (três coordenadoras técnicas, Diretora do Departamento Político Pedagógico e o Secretário de Educação) participou diretamente da implantação e implementação da Pedagogia por Projetos em uma escola da rede escolhida para ser piloto – a Escola Municipal Duque de Caxias. Os professores da instituição planejavam suas aulas sob a orientação de uma das orientadoras da Avante que filmavam as aulas e apresentava ao grupo docente da escola para que avaliassem, discutissem, refletissem sobre a prática e posteriormente o vídeo era apresentado aos demais professores da rede nos encontros de formação. Nesses encontros é que saíam as propostas de estudos, livros para serem lidos que ajudassem a práxis pedagógica.

Foi o primeiro trabalho para com a educação pública municipal, um trabalho significativo para época e, penso eu, que muito ajudou na reflexão da prática de sala de aula fazendo com que muitos professores comesçassem a pensar na sua práxis. Alguns professores achavam que não sabiam mais trabalhar em sala de aula, o porquê fazer, como fazer, quando fazer... eram perguntas que faziam e na maioria das vezes a busca por respostas prontas faziam-no desistir

da docência. Outros continuaram até hoje e muitos desses contribuíram para outros períodos de mudanças na educação: o período UFBA (durante o curso de formação) e o período pós UFBA, acabando assim, com o que sempre chamei de *período romântico do construtivismo em Irecê*.

A formação em serviço com a AVANTE foi iniciada com 97 professores das séries iniciais, enquanto a Formação em Nível Superior UFBA/FACED/Irecê 2003/2009 iniciou a primeira turma 164 professores e na segunda turma com 57 professores, lembrando ainda que, 75 professores da rede estão no curso de especialização em Currículo Escolar pela Universidade Federal da Bahia.

Em 2000, foi entregue o Currículo Unificado da Rede Pública Municipal defendendo a concepção Sociointeracionista e a Pedagogia por Projetos. Segundo o documento

A teoria sociointeracionista traz elementos que iluminam esta relação: sujeito aprendiz x produção de conhecimento. Ela nos permite entender a relação constante, profunda e dinâmica entre o sujeito e o conhecimento, destacando o papel da cultura, portanto das interações entre as pessoas e entre elas e as diversas formas de organização social. A partir dessa referência é possível afirmar que a repercussão das experiências educativas formais sobre o crescimento pessoal do aluno está igualmente relacionada com os conhecimentos prévios com os quais ele inicia sua participação nas mesmas. (Currículo Unificado da Rede, 2000, p. 18)

A Proposta Curricular defende a opção pela Pedagogia por Projetos, devido

A coerência existente entre o trabalho com projeto e as finalidades da educação da rede de ensino, que visa formar plenamente sujeitos que se reconheçam como aprendizes, sejam reflexivos, autônomos e críticos em relação a informação que os rodeia e tenham uma inserção produtiva e transformadora na sociedade. (idem)

Ainda segundo a proposta curricular

[...] a organização dos projetos de aprendizagem e a definição das seqüências didáticas em atividades isoladas contextualizadas ou não, devem integrar o projeto pedagógico das escolas, tendo como documento norteador o currículo da rede. (ibidem)

A proposta curricular para Educação Infantil e 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental defende pedagogia por projetos e está alicerçada nas idéias de Cesar Coll como principal referência.

Segundo a Proposta Curricular (2000), a Pedagogia por Projetos que é a referência teórica escolhida para a organização didática da Rede Municipal de Educação está fundamentada nas obras de educadores como Célestin Freinet, John Dewey, Anísio Teixeira, Fernando Hernandez e Josette Jolibert.

Organização dos projetos, conforme a Proposta Curricular está dividida em dois tipos: projetos de empreendimentos e projetos de aprendizagem. Os projetos de empreendimentos são ações em torno de uma meta definida, com certa amplitude e funcionalidade. Tem fins em si mesmos com o propósito de oferecer condições ao educando de tomar decisão, assumir responsabilidade e agir em situações reais que tenham sentido. Os projetos de aprendizagem têm como objetivo sistematizar ações em torno dos objetos de aprendizagem previstos e que respondam questionamentos como: do que, quando e como propor situações-problemas que facilitem a construção de conhecimento. Os dois tipos de projetos propostos possuem uma íntima relação. O Projeto de Empreendimento necessita de um Projeto de Aprendizagem, enquanto que, este precisa de um Projeto de Empreendimento. Além dos Projetos de Empreendimento e de Aprendizagem, a Proposta Curricular ainda propõe para o Ensino Fundamental 1 atividades permanentes e de rotina, atividades isoladas contextualizadas ou descontextualizadas e devem ser planejadas e organizadas em torno dos aspectos que não foram contemplados nos projetos de aprendizagem, ou porque são conteúdos de outro eixo, ou porque são melhores sistematizadas em modalidades organizativas independentes.

Em 2001, fui aprovada em um concurso público municipal e, assim, garanti vinte horas no Ensino Fundamental 1. Mesmo não sendo graduada em Matemática continuei com a disciplina em duas escolas da rede: Escola Municipal Luiz Viana Filho e Escola Municipal Zenália Dourado Lopes lecionando para alunos e alunas do que hoje é chamado 5º ao 9º anos. Em 2004, garanti mais vinte horas em outro concurso público municipal para Educação de Jovens e Adultos, com uma carga horária de 40 horas. Tomei posse, mas não lecionei para turmas de Jovens e Adultos, porque um ano antes, tinha sido convidada para fazer parte da Equipe Técnico-pedagógica como professora-formadora, uma espécie de coordenador pedagógico que não possuía cargo comissionado, ou seja, não era nomeada pelo Gestor Público Municipal para exercer a função. Somente no final de 2004 fui nomeada a Coordenadora Técnica da Secretaria Municipal de Educação, ficando até outubro do mesmo ano, quando uma nova equipe gestora assumiu o governo em Irecê fui exonerada do cargo.

Em 2005, voltei às escolas mais uma vez, agora, como Coordenadora Pedagógica da Escola Zenália Dourado Lopes e no ano seguinte da Escola Municipal José Francisco Nunes coordenando todos os segmentos – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 2 e Educação de Jovens e Adultos 2º Segmento.

A implementação e implantação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental 1 e Educação Infantil foi apenas o início de uma luta pela valorização do Ensino Público Municipal de Irecê. Ainda faltava a construção de duas propostas curriculares: a do Ensino Fundamental 2 e a da Educação de Jovens e Adultos. Assim, em 2003, como Coordenadora Geral da Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação de duas professoras da FACED, participei da elaboração da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos a qual possui um currículo que defende uma perspectiva deliberatória. A Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (2004) pressupõe o currículo como um processo social que apenas se constitui e é constituído no cotidiano escolar, assim, o (re)desenho do currículo proposto pelos autores e atores da proposta (professoras da FACED e 15 coordenadores da Educação de Jovens e Adultos), a etapa conceitual/teórica de produção de um documento deve ser considerada apenas a “porta de entrada” e não ainda o currículo, possuidor de um caráter de sugestão/orientação que só será consolidado no dia-a-dia escolar a partir das condições particular de cada ambiente.

Em julho de 2004 foi entregue a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos do Município de Irecê, que teve como envolvidos no processo os coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos do município da Irecê e as Professoras Maria Inez de Carvalho e Rita Dias pela Universidade Federal da Bahia. Nada mais relevante que a própria proposta para ilustrar o processo de sua construção:

Esta proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos da Rede de Educação Municipal de Irecê/Ba é parte da parceria, firmada em dezembro de 2001, entre Prefeitura Municipal e Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que gerou o Programa de Formação Continuada de Professores do Município de Irecê/UFBA. O programa apresenta sete projetos, um deles – relacionado á questões da Gestão Escola – incorporou esta proposta.

A Educação Pública do Município não parava de crescer, o Gestor Municipal Adalberto Lélis investia continuamente. O Gestor Municipal e uma equipe da Secretaria de Educação representada pelo Secretário de Educação – professor Celso Dourado Loula, Diretora do

Departamento Político Pedagógico Lindete Figueiredo Duarte Machado e pela Coordenadora Emanuela Oliveira de Carvalho Dourado começaram a participar dos seminários para implantação do Programa de Formação de Professores em Nível Superior. Assim, em 2002 começava parceria entre Prefeitura Municipal de Irecê e Universidade Federal da Bahia.

Em 2003, fui aprovada na seleção do Programa para Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê. Como professora-cursista¹ me deparei com um currículo inovador, aberto, pautado em uma concepção mutirreferencial e hipertextual.

O meu contato com estas diferentes experiências curriculares motivaram a escolha de conceitos presentes neste trabalho, como é o caso do *Caos, da Emergência* que estão ligados a estudos dos processos formativos dos aconteceres (CARVALHO, 2006) e fechando essa aliança, encontra-se a *Complexidade*.

A análise compreensiva da **dimensão presença** destes conceitos no Programa de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê é uma oportunidade, que defendo como necessária para se estudar um sistema educacional emergente, caótico e complexo, uma vez que, a complementaridade destes termos rompe com a “falsa ordem” organizacional, pois

A complementaridade organizacional pode se instituir de diversas formas, como por exemplo: - interações; - ligações instituindo uma parte comum; - associações e combinações de atividades complementares; comunicações informacionais, neste caso, a identidade comum entre as partes, seres, indivíduos diferentes pode se limitar à participação em um mesmo código. (MORIN, 2002, p. 150)

O cenário educativo do/no município de Irecê revela processos educativos referendados por currículos abertos e fechados, evidenciados em espaços formativos presenciais, presenciais e/ou semipresenciais. Assim, esse cenário mutirreferencial de experiências curriculares possibilita um trabalho dinâmico na rede educativa em que o diálogo com essa diversidade constitui-se em um valioso mecanismo de interação da/na formação, criando, então, uma espécie de produção colaborativa de personificação complexa.

O Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê – Curso de Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – UFBA/FACED/Irecê, é

¹ Professor/a que estava no Curso de Formação de Professores UFBA/Irecê

referendado por uma proposta curricular que tem como âncoras os Processos Horizontais, Processos Coletivos, Centros Instáveis, Currículo Hipertextual, Participação Efetiva, Formação Permanente e Continuada, Cooperação, Simultaneidade entre a escrita e a oralidade, Sincronicidade na Aprendizagem.

O foco do Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê é a práxis pedagógica. Para que o movimento cíclico teoria/práxis aconteça as Tecnologias de Informação e Comunicação apresentam-se como mecanismo estruturante e fundante, que poderão ser consideradas a “fonte óptica” que movimenta, informa, forma, direciona, desmancha, cria, recria, (in)valida, aproxima, distancia toda rede que é o Programa.

As Tecnologias da Informação e Comunicação ao facilitarem a tessitura desta grande rede, movimentam, então, a primeira grande âncora – os processos horizontais. Assim, uma âncora apóia e explica o surgimento de outra. A rede facilitada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação possibilita os processos horizontais, estes por sua vez dão suporte à coletividade e, através das produções coletivas todos são autorizados a construir, assim, a colaboração torna-se imprescindível para que a rede seja tecida.

O Currículo Hipertextual é outra âncora que mobiliza a tessitura em rede que conduz os fios e passam pelo seu corpo como é o caso da simultaneidade entre a escrita e a oralidade, que, por sua vez, favorece a participação efetiva dos cursistas, transformando-os em autores e atores da/na construção de conhecimento necessário à práxis pedagógica requerida pela contemporaneidade.

A Construção do Conhecimento possibilitada pela reflexão da/na ação, “o pensar no que se faz enquanto está fazendo” (SCHON, 2000), avaliação, (re)avaliação, fazer, (re)fazer, pensar, (re)pensar, aprender, (des)aprender do professor e da professora-cursista. É o efetivo acompanhamento e a reflexão sobre a prática, transformando cada professor-cursista em responsável e co-responsável pela sua formação permanente e continuada, como defende Phillippe Perrenoud (2000) na sua 10ª competência que é saber administrar a sua própria formação.

O projeto está estruturado em ciclos semestrais, conforme o demonstrado pela imagem caleidoscópica do banner produzido pelos próprios cursistas em uma das atividades do curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA- IRECÊ-BA

ESTRUTURA DO CURSO

▶ Duração: 6 ciclos (6 semestres)
 ▶ Carga Horária: 3.200h



Figura 02 – Acervo do Curso UFBA/Irecê

A flexibilidade horizontal oportuniza ao professor-cursista a organização da sua rotina de estudos e formação docente caracterizada por dois grandes grupos didáticos-pedagógicos: O Conjunto dos Eixos Temáticos Pedagógicos e o Conjunto dos Eixos dos Tipos de Atividades (UFBA/FACED, 2003).

Conjuntos dos Eixos Temáticos

1. Educação e Conhecimento ao Longo da História;

2. Educação e Práticas de Ensino/Pesquisa;
3. Educação e Linguagens;
4. Educação e Práticas Docentes;
5. Educação e Políticas Públicas.

Educação e Conhecimento ao Longo da História - Esse eixo temático abrigará reflexões, informações, contextualizações, críticas sobre o movimento geo-histórico de diversas áreas do conhecimento e suas ressonâncias na educação.

Educação e Práticas de Ensino/Pesquisa - Esse eixo temático promoverá atividades de pesquisa e intervenção nas questões sociais vivenciadas pelos professores-cursistas em suas práticas pedagógicas, objetivando que em suas ações sócio-políticas e no seu convívio social, seja reforçado, a partir de projetos elaborados e executados pelos professores-cursistas, com base em demandas reais de suas comunidades, a relação entre a formação de professores e a ação social e política instituinte.

A partir de atividades deste eixo algumas ações foram concluídas, como a criação do Acervo Público Municipal, Biblioteca Dr. Hermenito Dourado, implantação dos Tabuleiros Digitais e Pontos de Cultura. Ações essas, que hoje, servem para toda a comunidade ireceense. Lembrando ainda, que as ações continuam a corroborar para um processo ensino-aprendizagem em que a reflexão constante sobre a práxis e a luta para que as inovações tecnológicas sejam vistas como mecanismos estruturantes e fundantes desse processo e que docentes e discentes não sejam apenas meros consumidores, mas produtores de conhecimento.

Educação e Linguagens - Esse eixo explorará a maior gama possível de linguagens que possam estar ligadas à educação: escrita, oral, corporal, gráfica, imagética.

Educação e Práticas Docentes - Esse eixo estará diretamente ligado à prática docente de cada um dos professores-cursistas sob a supervisão da equipe de orientação, objetiva-se que cada professor-cursista tenha um espaço para refletir e (re)elaborar seus planos e projetos de prática pedagógica. Haverá também atividades teóricas sobre as diversas temáticas do cotidiano docente; a prática docente é visualizada pelos diários de ciclos (produção do eixo de Atividades de Registro e Produção), aqui, podemos perceber como a *Complexidade* é notável,

pois um eixo necessita da produção de outro eixo para que as reflexões dos professores-cursistas possam sinalizar o que precisa ser (re)elaborado. Quando se fala na palavra supervisão, imediatamente, pensamos no supervisor que acompanha “de perto” o passo a passo de alguém, uma vez que, a própria palavra tem como significado o ato de orientar, guiar... mas no curso de formação acontece de forma diferente, porque a sala de aula chega até aos professores-orientadores através dos Diários de Ciclo e dos relatos dos professores-cursistas, é um *perto longe*; perto porque professores-cursistas e diários estão próximos aos professores-orientadores; longe, porque a supervisão em escolas aconteceu uma única vez na primeira turma.

Educação e Políticas Públicas - Esse eixo se dedica aos assuntos relacionados com a organização da educação no país e com o modo como ela vem funcionando historicamente. A ênfase é dada as atuais políticas públicas envolvendo planos nacionais e locais, projetos e ações em andamento para que os professores-cursistas as conheçam e problematize a sua implantação e gestão.

Quando nós professores-cursistas começamos a escrever um projeto, um planejamento de aula... não pensamos de imediato no a-con-tecer, não percebemos o quanto a prática é sistematizada de maneira diferente da teorização. A escrita fica como “petrificada”, um retrato estático da prática. A prática é movimento e a escrita é a demonstração abstrata deste movimento, assim aconteceu com os eixos. O que estava escrito no papel ficou lá “registrado e oficializado”, enquanto que os eixos se “movimentaram”, se atualizaram, a exemplo o Eixo 5 que desde a primeira turma se oficializou como o menos procurado e o menos oferecido. Pareceu que a única preocupação para com os eixos eram os créditos que os professores-cursistas deveriam alcançar em cada um, ou seja, 100 créditos, porém, os registros oficializados deram uma freada na Emergência, foram os freios que fizeram com que as atualizações dos eixos (re)pensadas e/ou (re)avaliadas, mas não puderam ser mudados oficialmente em novos eixos. Os eixos como aporte dos princípios que ancoram o projeto, precisavam de novos olhares, uma vez que, os múltiplos olhares identificariam as atualizações e providências seriam tomadas. A valorização do projeto como o todo e o “esquecimento” das partes/eixos que forma o todo/projeto ofuscou o defendido por Edgar Morin (2005) quando afirma que o todo está nas partes e que as partes possuem características que estão no todo. Ainda para o autor

na lógica recursiva, sabe-se muito bem que o adquirido no conhecimento das partes volta-se sobre o todo. O que não se aprende sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se para as partes. Então, pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos. (MORIN, 2005, p. 75)

As partes/eixos “atraíam” novas características, as partes/eixos se assemelhavam a um ímã quando é arrastado sobre uma superfície contendo objetos visíveis e invisíveis e tudo isso é atraído pelo ímã. Os objetos invisíveis se não forem observados através de recursos apropriados, serão descartados. De igual modo seriam as partes/eixos atraindo características do/no tempo de duração do curso, do ciclo, das articulações entre ciclos e ciclos, ciclos e atividades, da articulação entre as necessidades dos professores-cursistas, ora requeridas pela contemporaneidade, ora requerida pela práxis, ora o requerido pela aproximação com novos saberes e novas necessidades... se tais características não forem avaliadas através de mecanismos, tempo/espço adequados poderão passar despercebidas.

Atividades Curriculares Temáticas

- Palestra, mesa-redonda, seminário;
- grupos de estudos:
 - GEAC – Grupos de Estudos Acadêmicos;
 - GELIT – Grupos de Estudos Literários;
 - GECI – Grupos de Estudos Cinematográficos.
- Oficinas;
- Cursos;
- Projetos;
- Eventos.

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

Palestras, mesas-redondas, seminários – atividades oferecidas nos dias de sábado aberta á todos e tinham como instrumento de avaliação apenas a freqüência, característica essa que, poderá ser considerada como ponto de incentivo para uma grande procura, porém, tal fato também contribuía de maneira negativa – uma grande parte de professores-cursistas

comparecia apenas para assinar a frequência, não contribuindo em nada nas discussões, mas que muito ajudou para uma melhor organização das atividades. Alguns professores começaram a passar a frequência no final da atividade e mostravam a pertinência da atividade para o processo ensino aprendizagem fazendo com que muitos daqueles que participavam apenas pelos créditos, passassem a levar mais a sério e outros já planejavam atividades idênticas nas salas de aula, assim, muitos tumultos e conversas paralelas diminuíram, contribuindo então, para uma participação mais efetiva desses professores-cursistas.

“A festa das palavras” foi uma oficina oferecida pela primeira vez no Ciclo Um da primeira turma com a professora Lícia Freire Beltrão que muito contribuiu para a produção escrita dos professores-orientadores. A oficina contribuiu para que outros cursos/oficinas fossem recebidos pelos professores-curistas de forma positiva e que eles pudessem aproveitar ao máximo os conhecimentos construídos. Os cursos, projetos ou eventos oferecidos ao longo do curso permitiam aos professores-cursistas desenvolverem e/ou construir conhecimentos acerca de temas relacionados à prática de sala, às dificuldades docentes, dificuldades em relação à própria itinerância no curso, à vida profissional, da contemporaneidade...

Grupos de Estudos Literários – reflexão e produção – atividade muito procurada, devido à carga horária de 51 horas e por muito ajudar aqueles professores-cursistas que somente lêem por obrigação, mas são atividades interessantes também ligadas ao cinema, aos projetos das escolas, as quais contribuíram para o aumento do acervo da biblioteca da faculdade. Através dos estudos literários com apresentação de trabalhos que muitos professores-cursistas perderam a timidez ou que se descobriram como artistas para pequenas encenações nas salas de aula.

Inclusive, há uma dissertação de Mestrado *Tertúlia Literária e Dialógica do Projeto Irecê* da professora-orientadora Rúbia Margareth de Oliveira Macedo Dourado Matos, que estudou os Grupos de Estudos Literários e a sua ressonância no curso UFBA/Irecê. Tendo por base os escritos da autora, os estudos literários foram uma forma de *Emergência* e de *Complexidade*, pois

A leitura literária emergiu de forma simples no primeiro ciclo e foi sendo ampliado, como um leque que se abre apresentou figuras convidativas, à medida que avançávamos no tempo. Se no primeiro ciclo tínhamos apenas um GELIT, nos que se seguiram todas as professoras, orientadoras locais, ganharam mais uma atribuição – Encontros com a literatura. Os GELITs se agigantaram. As leituras tomaram corpo, a intimidade com autores que outrora eram tratados como desconhecidos, passavam a acenar para nós, (equipe do projeto) como uma vitória que absorvíamos em pequenos e deliciosos goles. (Rosa Vermelha)

Sempre fui uma leitora assídua, o livro sempre estivera presente na minha vida, mas quanto aos GELITs fui uma cursista relapsa, isso porque via nos estudos literários uma leitura obrigatória e, ainda teria que fazer uma leitura demorada, ou seja, livros em que li em um dia, nesses estudos passavam dias, o que me incomodava muito. Não me identifiquei com os GELITs, mesmo sendo os livros oferecidos, obras as quais admirava e que havia lido e gostado, digo hoje, como egressa ao avaliar a minha postura de professora-cursista, se retornasse ao curso não faria diferente. Vejo nos GELITs uma leitura por imposição, imposta não pelas orientadoras do GELIT, mas pelo cumprimento dos 100 (cem) créditos em cada eixo.

Nos Grupos de Estudos Cinematográficos – muitos filmes interessantes foram apresentados aos professores-cursistas fazendo com que esses despertassem seu gosto cinéfilo. Na primeira turma, um filme – gênero musical que muito chamou a minha atenção foi *The Wall* dirigido por Alan Parker e produzido por Alan Marshall. Não correlacionei o filme à escola de concepção tradicional como alguns fizeram, apenas captei do filme as mensagens memorísticas que ilustravam todo o seu enredo, fazendo com que passado e presente se misturassem a todo instante, tal característica me ajudou a escrever o meu memorial² - no qual usei uma tessitura não linear, aproveitei aspectos do presente para falar do passado e vice-versa, estruturado em duas versões diferentes, organizadas de maneira que o final de cada uma se encontrava no meio do encadernado, motivando o leitor começar a sua leitura tanto por um lado, quanto pelo outro.

Atividades Curriculares em Exercício

- Prática pedagógica 1;
- Prática pedagógica 2;
- Prática pedagógica 3;
- Prática pedagógica 4;
- Prática pedagógica 5.

² Produção escrita produzida ao longo do curso para fins avaliativos, como um dos requisitos para aprovação no curso.

Práticas Pedagógicas - são atividades relacionadas à prática docente do professor-cursista, incluindo reflexões sobre a prática cotidiana e reformulações teórico/práticas a partir dessas reflexões, sempre, com diretrizes traçadas localmente, pelo professor-cursista e sua equipe de orientação. São assim exemplificadas:

- Reflexão ao longo do ciclo sobre a prática pedagógica do professor-cursista com sua equipe de orientação.
- Prática pedagógica em serviço com atividades na comunidade, (re) construindo espaços de aprendizagens diversos.

As atividades em Exercício é a ilustração concreta de que realmente o curso tem como foco a práxis pedagógica através das reflexões dos professores-cursistas e, então, a partir dessas reflexões ações são sugeridas e/ou realizadas, oportunizando assim, a implantação de novos projetos para educação ou para melhor sistematizar a continuidade de ações anteriores. Nessas atualizações do/no a-con-tecer que percebemos o quanto a **dimensão presença** dos conceitos *Emergência, Caos e Complexidade* são observáveis.

Atividades Curriculares de Registro e Produção

- Diário do ciclo 1;
- Diário do ciclo 2;
- Diário do ciclo 3;
- Diário do ciclo 4;
- Diário do ciclo 5;
- Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 1;
- Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 2;
- Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 3;
- Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 4;
- Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 5;
- Memorial 1;
- Memorial 2;
- Memorial 3.

Atividades Curriculares de Registro e Produção - são atividades curriculares, realizadas individualmente ou em co-autoria, nas quais o professor-cursista elaborará produções textuais diversas.

- Memorial – produção escrita apresentada apenas nos ciclos pares e requisito parcial de aprovação do professor-cursista ao final do curso, destacando ainda, que o ingresso no curso é feito perante a produção de um memorial.
- Diário do ciclo – uma narrativa com relatos, impressões, avaliações da vivência ao longo do ciclo.

Os produtos textuais diversos receberam nos registros oficiais o nome de Produção Livre, nos quais percebemos a concretização da **dimensão presença do conceito Emergência**, pois muitas discussões vieram à tona. O que é Produção Livre? Para as coordenadoras do curso de formação, Produção Livre é um tipo de produção em que o Ciclo é ilustrado. Para estes, na ilustração podem ser usados quaisquer recursos que realmente representem o Ciclo, mas, a meu ver, esses “quaisquer recursos” e o termo “produção livre” foram as originadoras de emergências, porque muitos professores-cursistas escolhiam o recurso que melhor lhe conviesse e que estivesse ao seu alcance.

A Emergência do/no a-con-tecer no curso é um verdadeiro laboratório de pesquisa... a cada Emergência é oportunizada uma nova pesquisa, uma vez que, o próprio curso em si é uma rica fonte de pesquisa. Pesquisa da pesquisa... na pesquisa... o Curso de Formação em Nível Superior não é tão somente um projeto que começa e termina em si mesmo, é parte de um conjunto de projetos que dá uma estrutura rizomática ao programa. Segundo a proposta curricular (2002, p. 07) “para atender a abrangência desses princípios, este programa é constituído de um conjunto de projetos que serão implementados, desenvolvidos e avaliados de forma independente”. Vale ressaltar que o **Curso de Formação em Nível Superior de Professores de Irecê** é um dos projetos, o **P1**, que compõe **Programa de Formação Continuada de Professores** Município de Irecê – Bahia “O Programa constitui-se, então, de diversas vertentes interdependentes que articulam a educação, a cultura, a comunicação, a saúde, o ambiente, a arquitetura e o urbanismo, entre tantas outras áreas”. (idem)

Os projetos do programa – Projeto de **Formação em Nível Superior de Professores de Irecê (P1)**; **Projeto Biblioteca Virtuais (P2)**; **Projeto Ciberparques (P3)**; **Projeto Centro de Cultura e Comunicação (P4)**; **Projeto de Formação em Gestão Escolar (P5)**; **Projeto de**

Reestruturação das Edificações Escolares (P6); Projeto de Capacitação de Professores da Região de Irecê (P7); Projeto de Pesquisa da Pesquisa (P8) acontecem e/ou aconteceram ou não aconteceram, concomitantemente com o curso de Formação. Dos oito projetos, apenas quatro aconteceram: Projeto de Formação em Nível Superior dos Professores de Irecê/BA – hoje, com a segunda turma do curso. O Projeto Ciberparques com o Ponto de Cultura Anísio Teixeira; Projeto de Capacitação de Professores da Região de Irecê e o Projeto de Pesquisa da Pesquisa.

O Curso conforme, o proposto no projeto deveria ser formado pelas estruturas - Colegiado do curso, Coordenação Geral, Comitê de regulamentação das atividades curriculares, Comitê acadêmico, Comitê de Comitê de orientadores. Os comitês ficaram somente na denominação no papel, mas o que aconteceu na realidade foi uma equipe em que todos faziam tudo. Apenas o Comitê de regulamentação das atividades curriculares possuía responsabilidades exclusivas, no caso o comitê era coordenado pela professora Roseli Sá e Paula Moreira. Os comitês não foram implantados, foram pensados e estruturados no projeto, haja vista, que a nossa dinâmica mental é diferente da dinâmica do fazer e acontecer. No papel alguns valores pensados para o curso ficam apenas na escrita e, na maioria das vezes impedem uma abstração para que se tenha uma real idéia do seu valor em moedas e, assim, não são vistos como problemas que poderão impedir a implantação e implementação do curso. O curso quando no seu a-con-tecer foi um empreendimento que ultrapassava o limite dos valores pensados, caso, tudo que estivesse delimitado no papel fosse realmente implantado. O que poderia ou foi pensado para acontecer, não aconteceu, mas nem por isso o curso ficou prejudicado. A Emergência ia sendo oficializada no a-con-tecer do curso.

A rede complexa que é o curso de Formação de Professores em Nível Superior nos impulsiona ao encontro das palavras de Edgar Morin (1999, p. 108) quando defende que “[...] as qualidades emergentes sobem umas por cima das outras, e a cabeça dumas torna-se os pés das outras, e os sistemas de sistemas de sistemas são emergências de emergências de emergências”. Assim percebemos que a **dimensão presença** da *Emergência* aparece em todo o projeto, assim também, o *Caos e a Complexidade*, uma vez que, tais conceitos são imbricados entre si por serem complementares. Percebe-se, então, que a complementaridade dos três conceitos facilita a identificação da **dimensão presença** desses.

As 3.200 horas de curso se transformaram na **dimensão presença** da *Complexidade*, pois muitos dos cursistas ultrapassaram este total não somente com as atividades, como também, com estudos que aconteciam conforme necessidades de construção de conhecimento de cada um. Estudos em que muitos cursistas se descobriram, descobriram-se como *profissionais-emergencialistas*.

Este é o complexo *Cenário deste trabalho*, que tem nas seguintes sessões:

Sessão 1

- **Contexto** – Historicização, personagens e contextualização.

Sessão 2 - Interlúdio

- **Complexidade, Caos e Emergência** – uma abordagem científica e epistemológica dos conceitos e a sua relevância.
- **Itinerância** – todos os espaços visitados e (re)visitados.

Sessão 3 – Mack of

- **Escarafunchando** – o pretendido com o projeto;
- **Rapport** – ressonância do curso para vida pessoal e profissional do professor-cursista;
- **Rinha** – as discussões pedagógicas do/no curso;
- **Cochichos Estroboscópicos** – uma viagem no a-con-tecer do curso.

Sessão 4 - Fecham-se as cortinas – uma finitude do cenário da/na dissertação;

- **Longe do fim** – uma alusão a não continuidade deste trabalho agora, mas posteriormente, por mim ou por outrem.

Está fundamentado quer seja implicitamente, quer seja explicitamente, por pensamentos e idéias de Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Steven Johnson, Gilles Deleuze, Ilya Prigogine, Karl Popper, Hugo Assmann, Boaventura Souza Santos, Martin Heidegger, Cornelius Castoriadis, Friederich Nietsch, William E. Doll Jr, Deleuze, Fritjof Capra, os professores da FAGED Roberto Sidnei Macedo, Maria Inez Carvalho e Maria Roseli Sá.

CONTEXTO

Irecê é um nome indígena, dado pelo Tupinólogo Teodoro Sampaio, em substituição ao nome Carahybas. Irecê significa “pela água, à tona d’água, à mercê da corrente”. O município fica na zona fisiográfica da Chapada Diamantina Setentrional, abrangendo toda a área do Polígono das Secas e pertence à bacia do São Francisco. A microrregião é composta por 19 municípios: América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Souto Soares, Uibaí.

Possui uma população de 62.676 habitantes, alguns imigrantes de outras regiões brasileiras e/ou de outros países. Irecê já teve importantes títulos como, *Capital do Feijão* e *Capital Mundial da Mamona*. As principais atividades econômicas são: compra e venda de produtos da microrregião, comércio de roupas, como marco histórico do comércio conta com a feira-livre que atrai pessoas e comerciantes da microrregião, do estado e de outros estados. A economia do município é baseada na produção agrícola de policultura. Hoje, com a pouca produção de mamona e feijão, tem se destacado com produção irrigada de cebola, tomate, beterraba, cenoura, pinha (produção de sequeiro e de polinização); cresce também a economia na pecuária e no comércio local, que há muito se desvinculou da produção agrícola, tornando-se logo auto-suficiente. Seu comércio é destaque no cenário estadual, é o centro comercial da região com muitas lojas de todos os segmentos e grupos empresariais. Passando a ser conhecida também como pólo de vestuário, com comércio atacadista e varejista elevando assim, a sua economia.

A educação pública municipal de Irecê, como já apontado na apresentação – cenário – vem sendo considerada prioridade desde 1997, quando uma nova gestão passou a governar Irecê. O descaso e pouca valorização da educação ireceense culminou em sérias implicações para o processo ensino-aprendizagem. Com mais da metade da população em idade escolar fora da escola, escolas deterioradas, classes super lotadas, salários atrasados e profissionais sem formação, além de altos índices de evasão, repetência e defasagem idade/série. Comparemos os anos de 1996 (antiga gestão), 1997 e 2009 (nova gestão) da Educação Pública Municipal de Irecê:

ANO	ALUNOS MATRICULADOS	PROMOÇÃO	EVADIDOS	REPETENCIA	DEFASAGEM
1996	6.345	3.959	1.434	952	4.251
1997	8.757	7.864	753	140	5.341
1998 ³	11.070	9.741	553	332	1.394
1999 ⁴	10.360	7.946	518	859	310
2000 ⁵	10.423	7.432	1.500	938	1.771
2009	9.072	5.680	787	767	464

Através das imagens abaixo (figuras 03 e 04) podemos fazer uma comparação da situação das escolas encontradas em 1997 e como estão hoje. Aproximadamente, 90% das escolas da rede já possuem laboratório de informática e se preocupam com a acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais, por isso, quase todas já têm salas de recurso multimídia, transporte escolar para tais alunos.



Figura 03 – Acervo pessoal – sala de aula 1997

³ Início das turmas de aceleração para alunos defasados com o Instituto Ayrton Sena e Fundação Carlos Chagas. Cai o índice distorção idade/série.

⁴ Início das turmas de Educação de Jovens e Adultos do 1º Segmento contribuindo para nova queda da distorção idade série.

⁵ Início das turmas de Educação de Jovens e Adultos do 2º Segmento, contribuindo para um maior número da evasão e da distorção idade/série



Figura 04 – Acervo pessoal – sala de aula 2010

Por esse retrato da Educação Pública Municipal, percebia-se que eram urgentes intervenções e providências imediatas, o que foi feito com a contratação da *Avante Qualidade, Educação e Vida* – ONG para um acompanhamento sistemático, formação em serviço dos professores da rede pública municipal nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental 1; composição e acompanhamento da equipe de coordenação pedagógica, como também, o acompanhamento da equipe gestora envolvendo diretores e vice-diretores. Através do Instituto Ayrton Senna, CETEB, Petrobrás, BNDES, FNDE e Ministério da Educação e Desporto foi desenvolvido e implementado o Projeto de Aceleração de Aprendizagem. A Fundação Banco do Brasil participou da elaboração do Currículo Unificado da Rede ao longo de 12 meses, no período de julho de 1999 a julho de 2000 sob a responsabilidade da AVANTE, além da construção de salas de leituras e quadras poliesportivas; realização do Projeto BB Educar; formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, com a Empresa Cotidiano.

De 1997 a 2010, a Educação Pública Municipal vem sendo prioridade de todos os Gestores Municipais. Escolas foram construídas, outras foram reformadas, além de espaços que foram

alugados para o Ensino Fundamental 2, a exemplo da Escola Municipal Zenália Dourado Lopes que, hoje, funciona em uma antiga escola particular, o Instituto Social de Irecê, antes conhecido como Colégio ISI. Recentemente, a educação de Irecê foi palco de mais uma conquista: duas escolas estaduais foram municipalizadas, A Escola Professor Joel Americano Lopes e a Escola Antonio Carlos Magalhães. A Escola ACM receberá alunos do Ensino Fundamental 2, haja vista, o Colégio Odete Nunes Dourado, segundo previsões para 2011, não suportará a demanda. Já a Escola Professor Joel Americano Lopes será o novo espaço da Escola Zenália Dourado Lopes. Assim, Irecê passou de 32 escolas para 34. Além da construção de mais duas creches e novas parcerias, como a firmada com o Centro Espírita Jesus de Nazaré.

O quadro de docentes da rede Municipal de Educação de Irecê, com as formações oferecidas ao longo desses 13 anos, tem também contribuído para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Vejamos esse crescimento:

ANO	PROFESSORES CONTRATADOS	PROFESSORES CONCURSADOS	PROFESSORES LEIGOS	NÍVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
1997	250	144	09	-	-	-
2009	169	233	-	104	141	03

Ao fazermos uma comparação entre 1997 a 2009 percebemos um grande salto na Educação Pública Municipal de Irecê. Em 1997, no Ensino Fundamental 1 não possuía professores graduados, enquanto que hoje, em 2010 os professores que não possuem formação em nível superior estão cursando, seja na segunda turma do curso ou em outras faculdades. Dos professores concursados da rede municipal pública, dois são mestres, dois são mestrandos e um doutorando.

Classifico o tempo entre 1997 e 2010 em três períodos:

1. Período AVANTE foi desde 1997 a 2003;
2. de 2003 a 2007 o período UFBA;
3. de 2007 a 2010 o período pós UFBA.

O período UFBA veio para mexer com a cristalização do período AVANTE. Este foi um momento de mudanças, descobertas, novos paradigmas, angústias, desequilíbrios. Muitos profissionais desistiram da profissão docente, outros foram descobertos e, ainda aqueles que ficaram, mas se acomodaram. Esse momento da educação pública municipal de Irecê pode bem ser comparado com a metáfora da pedra bruta, que, depois de lapidada se descobre o precioso diamante. Éramos as pedras brutas da rede.

Com a chegada da AVANTE achávamos que “não sabíamos nada”, depois passamos a achar que já sabíamos tudo, para nosso minguado conhecimento considerávamos a Educação Pública Municipal de Irecê a melhor da região, quanto engano! Com o período UFBA descobrimos que nosso currículo estava ultrapassado, mas não aceitamos e como auto-confiantes colocamos os professores da FACED que faziam parte do Curso de Formação UFBA/Irecê contra parede. Em uma reunião no período UFBA, início do Primeiro Ciclo em 2003, mostramos que não estávamos satisfeitos com as críticas feitas ao currículo unificado da rede. O pior estava por vir! Um concurso em 2001 para professores da rede deixou transparecer que os projetos produzidos pelos professores seguiam o mesmo padrão e modelo, todos elaboravam projetos de aprendizagem de maneira idêntica, muitos profissionais não passaram no concurso devido o projeto organizado. Mas, mesmo hoje, 13 anos após o período AVANTE, com o curso de formação UFBA/Irecê, ainda produzimos projetos seguindo o mesmo modelo. Organizamos projetos com a orientação do curso, mas não tivemos atividades que nos levassem a pensar nessa modalidade organizativa. Por outro lado, passamos a pensar mais na prática de sala de aula do no que elaboramos e/ou produzimos para essa.

Hoje, no período pós UFBA para primeira turma e período UFBA para segunda turma as críticas já estão sendo mais aceitas, não se jogam tanto como antes a “água, o bebê e a bacia fora”. Trago isso à tona porque no período AVANTE tudo era chamado de “tradicional”, não importava qual a abordagem, tudo se resumia em tradicionalismo e os profissionais que não aceitavam tal situação não se manifestavam. Fazer parte de um currículo em rede, experimental, possibilitou-me múltiplos olhares, a ver-me como autora de duas itinerâncias – a minha itinerância profissional e a itinerância de uma proposta curricular inovadora.

Comecei, então, a comparar os três currículos (UFBA/FACED/IRECÊ, EJA e Proposta Curricular dos 1º e 2º ciclos) e partindo da minha experiência como egresso de um,

participante da produção de outro e vivenciando o último na minha prática pedagógica, experiências que geraram o meu interesse pela *Complexidade, Emergência e Caos*, surgindo assim, a idéia de analisar compreensivamente a **dimensão presença** do *Caos, da Complexidade e da Emergência* no a-con-tecer pedagógico do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê. A grande rede tecida pelo Programa de Formação Continuada de Professores UFBA/Irecê revela nuances de um curso que possui em sua estrutura conceitos que foram historicamente ignorados pelas propostas curriculares mais conservadoras e predominantemente, conteudais. Para Edgar Morin (2002), *o Caos, a Complexidade e a Emergência* poderão ser facilmente compreendidas, para o autor a *Emergência*

tem algo de relativo (do sistema que a produziu e do qual ela depende) e de absoluto (na sua novidade); é sob estes dois ângulos aparentemente antagônicos que é preciso considerá-la. [...] o Caos é exatamente o inseparável no fenômeno de dupla face em que o universo se desintegra ao mesmo tempo em que se organiza se dispersa e se torna polinucleado... Caos é a desintegração organizadora. [...] a complexidade é [...], portanto, a primeira aparição (termodinâmica) da desordem nos trouxe morte. A segunda (microfísica) nos trouxe ser. A terceira (genética) nos trouxe criação. A quarta (teórica) liga morte, ser, criação, organização.

Como egressa do Programa de Formação em Nível Superior UFBA/FACED/IRECÊ, percebi que este currículo atendia e atende as especificidades de uma formação docente contemporânea. Segundo o currículo do programa

O profissional da área de educação tem sobre si a exigência da construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a tarefa de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos. Estas múltiplas demandas transferem para o processo de formação de profissionais em educação, a exigência de ser ele próprio, constituído como uma ação inter-relacional, que contemple a diversidade de perspectivas de apreensão do real, a polifonia dos discursos veiculados e a apropriação das tecnologias que estão a serviço do conhecimento contemporâneo. (UFBA/IRECÊ, 2003, p.)

A partir de então, entrei em um processo de reflexão das reflexões da/na ação que comecei a “comparar” o “universo” da sala de aula com o Universo: nada está parado tudo está em constante e extenso movimento. Uma sala de aula está repleta de inúmeras diversidades e especificidades, são aproximadamente, 40 cérebros pensando de maneiras completamente diferentes, é uma verdadeira polifonia bakhtiniana, é um turbilhão de barulhos “silenciosos”,

é uma interpretação simulada da obra do escritor russo Dostoiévski e, assim, muitos questionamentos surgiram: Como planejar e avaliar para uma classe idealizada por nós professores, uma classe comportada... atenta às nossas convicções? Que formação oportunizar para o educador que vive nesse cenário? Qual o currículo para formação de professores que mais se adéqua a realidade requerida pela contemporaneidade? Os discentes da contemporaneidade precisam de docentes, que assim como eles, deverão acompanhar o movimento tecnológico e que possam pensar diferentes. Precisamos de cabeças-bem-feitas, o que para Edgar Morin (2003, p. 21-23)

significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de [...] uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. [...] Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril.

Assim, as habilidades, competências, conhecimentos, novos saberes profissionais a serem desenvolvidas por cada cursista, poderão demonstrar a **dimensão presença** da *Complexidade, do Caos e da Emergência* na práxis pedagógica de cada cursista e egresso. Salientando que, uma vez, sendo o foco do curso UFBA/Irecê a práxis pedagógica, detalhe este que, poderá vir a ser aspecto preponderante para evitar pré-conceitos acerca dos conceitos fundantes deste trabalho. Para concordar comigo, Edgar Morin aparece como que predizendo estas minhas palavras ao defender que “o pensamento complexo, busca distinguir, (mas não separar) e ligar [...] assim, o objetivo do pensamento complexo é ao mesmo tempo unir (contextualizar e globalizar) e aceitar o desafio da incerteza” (MORIN, 2008, p. 16). Deste modo, o professor-cursista precisa/precisou desenvolver a habilidade de contextualizar, unir e ligar o que foi separado pela fragmentação e compartimentação disciplinar, agir e pensar localmente, mas produzirem comportamentos globais como diria Steven Johnson (2003).

Ainda buscando as palavras de Morin como aliadas, procuro aqui destacar como a *Emergência* pode ser verificada na práxis pedagógica, pois a flexibilidade de um currículo aberto como o do Programa de Formação de Professores transmite e mobiliza o desenvolvimento de habilidades e competências, as quais poderão ser demonstradas no cotidiano profissional, agora, “distante” já da presença avaliativa do curso, mas próximo de uma realidade, sempre reflexiva adquirida na itinerância com a cultura do registro sobre a ressonância das atividades nas salas de aula, nas gestões escolares e pedagógicas dos egressos e dos cursistas da segunda turma.

A *Emergência* vem como um sinal para que o *Caos* se estabeleça nesse emergir, gerando uma desarrumação no curso em que situações parecem fugir ao controle de todos envolvidos. Essa *Emergência* geradora do *Caos* demonstra que situações inesperadas, de desordens, de incertezas, de imprevisibilidades... possuem uma ordem caleidoscópica que emerge de maneira inesperada demonstrando a **dimensão presença** da *Complexidade* em cada nova *Emergência*. É o imbricamento desses conceitos que dão origem a um novo modelo de profissional: o *profissional-emergencialista*. O profissional-emergencialista é aquele profissional que não vive à espera de atualizações, mas que está atento às emergências do/no a-con-tecer.

Acredito que os conceitos de *Caos*, *Complexidade* e *Emergência* estão, também, ligados à auto-avaliação e podem ser também considerados critérios para que se possam conhecer as características e qualidades do profissional-emergencialista no professor-cursista ou no egresso. Em destaque, a *Emergência*, porque poderá vir a substituir a autonomia e a emancipação, pois, comporta na sua natureza aspectos que revelam características natas do *profissional emergencialista* que poderão ser compreendidas pelas palavras de Steven Johnson (2003):

Local é o termo ideal para compreendermos o poder da lógica do enxame. Vemos comportamentos emergentes em sistemas como os de colônias de formigas, onde os agentes individuais dos sistemas prestam atenção a seus vizinhos mais próximos em vez de ficarem esperando por ordens superiores. Eles pensam localmente e agem localmente, mas sua ação coletiva produz comportamento global

A compreensão da *Emergência* transforma o/a professor/a em um profissional capaz de ver o “não visto”, de enxergar na opacidade, de agir nas imprevisibilidades. O professor-cursista torna-se um profissional com tantas habilidades que poderia ser capaz de realizar quantas ações fossem necessárias para abarcar diferentes situações. É o professor-cursista cedendo lugar ao profissional-emergencialista.

As pesquisas que antecederam este trabalho e que acompanharam a itinerância do Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê foram feitas por profissionais ligados direta ou indiretamente ao Programa – professores do curso, bolsistas, professores orientadores e coordenadoras do curso. Vinham de dentro para dentro do curso, mas com um

olhar de fora que podia voltar, deliberar, avaliar... e, novamente voltar para dentro. Esses profissionais viviam o curso. Isso seria o que, na linguagem cênica é chamado “fazer laboratório”, quando atores e atrizes precisam aprender sobre uma personagem. Estudam, (re)aprendem, (des)aprendem e retornam para trabalho, já centrado na personagem. Para este trabalho como egressa e pesquisadora não tive que chegar para fazer laboratório, estava já no laboratório, era laboratório. Era o contrário agora, os pesquisadores seriam os pesquisados. Logo, percebi que se não estivesse olhando para a **dimensão presença do Caos, da Emergência e da Complexidade** não veria as atualizações como aspectos necessários para o a-con-tecer de um curso experiencial que foi sendo construído na sua itinerância.

Ao referir-me a itinerância do curso tento mostrar o quanto foi complexo, caótico e emergencialista o seu a-con-tecer. A itinerância aqui dá idéia da *Complexidade* que existe em um currículo não linear e rizomático o que se pressupõe um a-con-tecer caótico. Como egressa do curso poderia estar com um “olhar viciado” e não perceber a **dimensão presença do Caos, da Complexidade e da Emergência**, mas apenas facilitou saídas da condição de egressa para agir como pesquisadora e poder ver o curso por vários olhares. Desse modo, reporto-me às instalações⁶ no final do curso, quando eu e alguns professores-cursistas construímos uma grande caixa de madeira, pintada de preto com dois metros de altura e dois de largura aproximadamente, que possibilitava ao visitante olhar para dentro utilizando variados recursos. Podia olhar por olhos mágicos, entrar pela porta, usar um telescópio, subir uma escada e olhar por cima. Dentro da grande caixa estava uma colcha de retalhos com excertos de alguns memoriais. O curso estava representado pela grande caixa de madeira, cada pessoa estava livre para olhar por vários ângulos. Era o *eu pesquisadora* procurando olhar o curso com múltiplos olhares. O que se tornava difícil a visualização do curso em alguns momentos, em outros, dava margem a novas interpretações. A cada instante meu olhar se juntava aos olhares das idealizadoras do curso; momentos silenciosos de dúvidas ou discordâncias foram trazidos para este trabalho como fonte de reflexão ou como indicadores de emergências.

Hoje, posso até dizer que o “olhar viciado” me permitiu perceber a **dimensão presença do Caos, da Complexidade e da Emergência** com mais segurança, uma vez que, as atualizações são imprevisíveis, não sabemos onde vão surgir e a partir de que surgirão. As incertezas

⁶ Fazer artístico encontrado como meio para apresentação dos memoriais no final do curso.

acerca das atualizações são esperadas, pois um curso que foi acontecendo na sua itinerância não poderia ficar estanco como estava no papel, a sua itinerância demonstra todo seu movimento, toda sua estrutura rizomática.

As imprevisibilidades, as incertezas do processo educativo, se valorizadas, fazem com que o professor-cursista ou qualquer outro professor aceite a ordem/desordem como princípio que originarão novas oportunidades de aprendizagem – será o *Caos* como princípio na vida do profissional da educação, que foi e/ou que será formado em um curso que motivou um olhar diferente para o trio de termos complementares nortearam e orientaram a pesquisa que originou esta dissertação.

SESSÃO 2

INTERLÚDIO

COMPLEXIDADE...

Como falar da *Complexidade* a partir da simplicidade? É o exercício que tento fazer, apoiada pelas ideias de Edgar Morin, Fernando Kokubun, Izabel Petraglia, Gilles Deleuze e Ricardo Tescarolo.

Começo com uma interrogação não é porque queira obter respostas, mas pensar complexo, uma vez que, a *Complexidade* segundo Morin (2005) não é uma palavra-solução, é uma palavra-problema. Como problema, faz-se necessário que seja pensada sob a óptica do que ela comporta: imprevisibilidade, ordem, desordem, incerteza... Edgar Morin (2005) nos alerta que, para falar da *Complexidade*, devemos lançar mão do pensamento complexo. Já Ricardo Tescarolo (2002) nos afirma que, *Complexidade* é a qualidade do que é complexo, do “latim *complexus*, cercado, compreendido, abrangido; trançado, tecido; enlaçado, entrelaçado, cingido”, ou ainda, segundo o autor “o substantivo complexo deriva do termo latino, *plicare*”, que se traduz por dobrar, o mesmo que se desdobra como acontece com os “adjetivos duplo, dobrável, triplo, quádruplo, múltiplo, de modo que, todos estes termos se referem, ao mesmo tempo, a grandes números e a formas duplicadas” (TESCAROLO, apud SERRES, 2002, p. 01). Complementando, Deleuze (1986) cita literalmente quatro tipos de dobra. A saber:

- 1ª Dobra - Parte material de nós mesmos que vai ser cercada, apanhada na dobra;
- 2ª Dobra - Regra singular pela qual a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo – tais regras poderão ser divina, racional ou estética;
- 3ª Dobra - Maneira pela qual se constitui uma relação entre saber e verdade;
- 4ª Dobra - Aquilo que o sujeito espera do exterior

Então, como pretendo falar da *Complexidade* a partir da simplicidade, entendo que não é o mesmo que partir do simples ao complexo, mas falar compreendendo que do simples ao complexo existem interdependências. Assim, penso que, a *Complexidade* não poderia ser reduzida para sua compreensão, então, por que não começar a pensar na *Complexidade* a partir da “ligação” de saberes defendida por Edgar Morin e do “dobrar” defendido por Ricardo Tescarolo e Giles Deleuze? Enquanto, Morin (2005) nos diz que o pensamento

complexo busca ligar, distinguir e não separar; Tescarolo (2002) defende que o termo simples tem a mesma origem do complexo, ou seja, tem a origem comum no dobrar, naquilo que se dobra. Já Deleuze (1986) apoiado nas idéias de Heidegger nos diz que tudo que existe no mundo é dobrado. Ainda conceituando dobrar, o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004) traz a seguinte definição: “é a parte da matéria flexível, que voltada fica sobreposta à outra”; “sobreposta sobre”, nos leva a pensar que, quando algo se dobra as duas faces se encontraram: a de dentro com a de fora ou a de fora com a de dentro.

Posso aqui, concordar que algo quando se dobra gera infinitas possibilidades de outras dobras mais e infinitas maneiras de dobrar, então, cada face da dobra se mistura a outra face. O dentro e o fora da dobra não quer dizer que a dobra acaba em si, pois a cada dentro e a cada fora surge uma nova dobra que se mistura. Esse dobrar, me impulsiona uma viagem até um passado recente, lembrando de algumas “embalagens” que eram confeccionadas com dois tipos papel: um macio e outro laminado e, muitas pessoas juntavam essas “caixinhas” e iam dobrando, ligando... a primeira vista pareciam um amontoado de dobras sem forma alguma, mas, depois de muitas dobras ligadas a outras, começavam aparecer formas mais visíveis, como suportes de copos, tapetes, cortinas... das “embalagens” ficavam apenas algumas figuras aleatórias, como riscos, contornos, triângulos... elas não desapareciam, estavam ali, apenas estavam dobradas sobre si. Assim, a *Complexidade* entendida como aquilo que dobra sobre si nos leva ao encontro de mais uma das afirmações de Morin (2005):

Complexidade é um tecido [...] de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. [...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acaso, que constituem nosso mundo fenomênico.

Partindo do que foi explicitado, as infinitas dobras estão ligadas entre si e, assim, far-se-á necessário que nos atentemos para o significado do “ligar”, lembrando que, esse é também complexo, porque não é apenas ligar algo a outro aleatoriamente; é um ligar observando as várias dimensões inter-relacionadas entre si. Recorro ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004) que traz como significado de ligar – verbo transitivo direto e indireto – significa reunir, juntar, deixar junto, unir prender, por em comunicação, misturar. Percebemos, então, que ligar e dobrar comportam quase que os mesmo significados. Portanto, “dobrar” e “ligar” serão as duas palavras que nortearão a reflexão inicial para que compreendamos a *Complexidade*.

Entendo que, *Complexidade*, poderá ser o dobrar e o ligar ao mesmo tempo, em que, lados opostos se misturam. Por esse veio, a *Complexidade* poderá ser considerada a ligação de saberes e conhecimentos, antes soltos e fragmentados. Para Tescarolo (2002) “[...] a complexidade do pensamento se relaciona ao valor e a significação da mensagem, destacando mais a informação tácita (exformação) do que a explícita”, enquanto, que, para Morin (2005) a *Complexidade* “implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e incerteza” Ainda, para Edgar Morin, podemos pensá-la em três etapas:

1. Temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as prosperidades do conjunto – um todo é mais do que a soma das partes que o compõem;
2. Algumas qualidades poderão não aparecer – o todo, então, será menor do que a soma das partes;
3. O todo pode ser ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes.

Lembrando que, as etapas supracitadas se fundamentam nas ideias pascalinas citadas por alguns autores, a exemplo de Edgar Morin e Izabel Petrágria ao defenderem que só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam e, só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. O ligar, então, faz parte do cenário da *Complexidade*, pois junta o conhecimento a vários contextos que se relacionam entre si, a outros mais, também, interligados. Tescarolo (2002) defende que a

complexidade lógica, então, integraria um modo de pensar que assume o desafio de reunir o conhecimento ao contexto e aos diversos contextos entre si para enfrentar as incertezas, os paradoxos, as antinomias, as contradições e os antagonismos lógicos da realidade.

Para fazer um contraponto com as ideias de Edgar Morin e Ricardo Tescarolo, trago, então, agora um conceito da física para *Complexidade* pelas palavras de Fernando Kokubun (2004) ao defender que:

Em alguns casos o termo complexo é atribuído para sistemas com muitos graus de liberdade e elementos que interagem de alguma forma entre si. Mas nem sempre a presença de muitos graus de liberdade é um requisito para um comportamento complexo e nem a presença de interação entre as partes pode ser considerada como um requisito suficiente para definir ou obter Sistemas Complexos.

Partindo do que foi exposto até aqui, compreendo que a *Complexidade* não poderia ser reduzida para a sua compreensão. O seu dobrar e o seu ligar facilitam o enxergar da simplicidade que ela comporta. Pode ser também, considerada como uma visão de várias dimensões, não só em, mas de; não tão somente, olhar de várias dimensões, mas olhar em várias dimensões.

Pensemos na *Complexidade* a partir da frase de Constantin Brancusi (1876-1957) “A complexidade é a simplicidade resolvida”; é a explicação do dobrar, do *plicare* em partes que estão relacionadas entre si em vários contextos, é o quantitativo, mas que não adiciona, porque é mais que uma adição, é a ligação, é o imbricamento de partes das partes de um todo, é a presença das partes, quando estas em seu contexto se apresentam maiores que o todo, mas que não foram reduzidas em si.

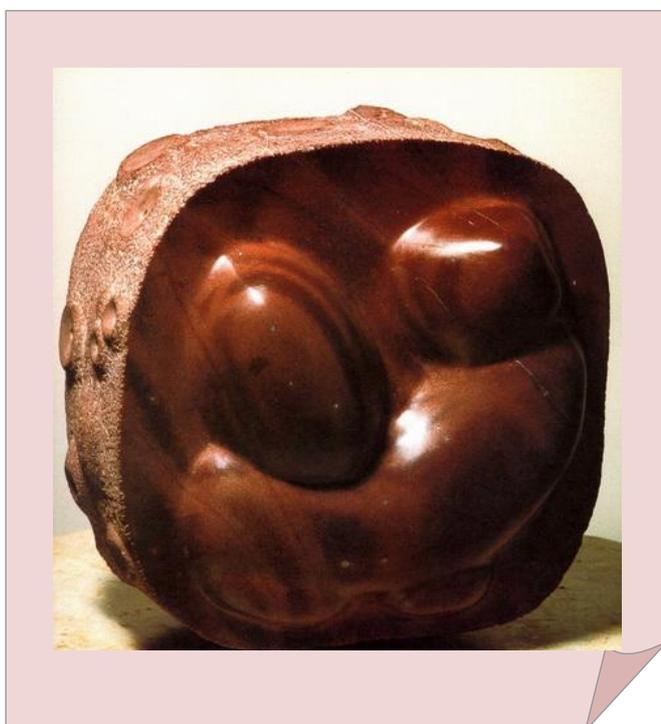
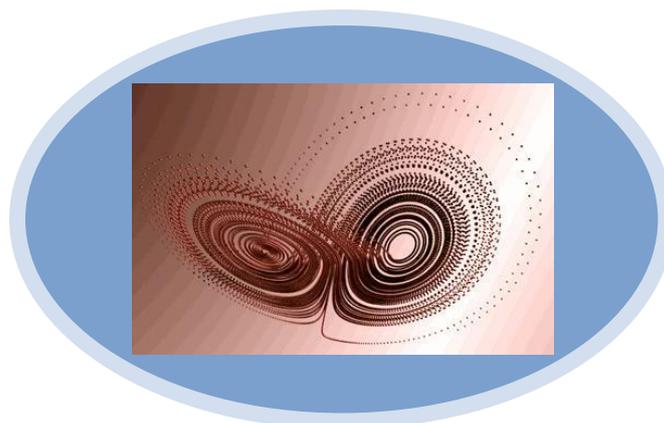


Figura 05 - <http://www.mauricio.bastos.nom.br>

Ainda podemos explicar a *Complexidade* a partir das obras abstratas de Brancusi, uma vez que, ele deseja mostrar não apenas a aparência da superfície, mas a beleza que intrinsecamente existia nos materiais utilizados, como vemos na imagem acima.



Uma palavra, uma letra, uma frase, uma ilustração... qual seria melhor utilizado como título⁷ para se falar da Teoria do Caos? Façamos uma comparação: “Teoria do Caos” e a imagem do título. O que nos faz lembrar a imagem? E a palavra? A palavra caos nos leva a pensar em desordem, incertezas, desarrumação... Enquanto que, a ilustração nos faz pensar em atratores, fractais e a cada palavra relacionada à imagem nos leva ao encontro de novas imagens.

Portanto, inicio minhas considerações tendo como título uma imagem, para mim, a ilustração contém infinitas possibilidades de interpretação, não que, as palavras não tenham, mas a meu ver, os sistemas dinâmicos não-lineares são historicamente compreendidos a partir de ilustrações. Interessante, o quanto as imagens nos levam a estabelecer relação com os sistemas complexos. A figura, de imediato (para quem conhece o efeito borboleta) nos reporta ao “Efeito Borboleta”, “Atrator de Lorenz”, “Teoria do Caos”... Mas, que relação tem o Efeito Borboleta, Atratores e Fractais têm com o Caos? A resposta bem que poderia ser a imprevisibilidade ou a incerteza...

A partir da frase interrogativa de Edward Lorenz, citada no título de um artigo de 1972: “O bater de asas de uma borboleta no Brasil desencadeia um tornado no Texas?” procuro destacar que, para muitos estudiosos o Efeito Borboleta seja o mesmo que o Atrator de Lorenz. Faz-se necessário pontuar que no decorrer da tessitura deste texto não usarei a palavra “teoria”, somente, “Caos”. É uma tentativa de usar *Caos* como conceito e não como teoria. Assim, importa-me destacar a diferença entre conceito e teoria. Conceito segundo Nicola Abbagnano (1998, p. 167)

⁷ Procurei usar uma figura com o título para o Caos por achar que esse é melhor demonstrado por imagem.

os conceitos são os elementos últimos de todos os pensamentos. Nesta caracterização está implícita uma radical distinção entre o conceito entendido como uma entidade lógica e o conceito tal como é apreendido no decurso dos actos psicológicos. A doutrina do conceito é, neste caso, unicamente uma parte da lógica e nada tem a ver com a psicologia. O conceito distingue-se assim da imagem, bem como do facto da sua possibilidade ou impossibilidade de representação. Por outro lado, deve distinguir-se entre o conceito, a palavra e o objecto. Se os conceitos podem ser o conteúdo significativo de determinadas palavras, essas palavras não são os conceitos, mas unicamente os signos, os símbolos das significações.

e teoria é um

termo que possui os seguintes significados principais: 1 Especulação ou vida contemplativa. Esse é o significado que o termo teve na Grécia. Nesse sentido, Aristóteles identificava Teoria com bem-aventurança (opõe-se então a prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo. 2º Uma condição hipotética ideal, a qual tenha pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente. Este significado está presente quando se diz: "Teoricamente, deveria ser assim, mas na prática é outra coisa". [...] "Chama-se Teoria um conjunto de regras também práticas, quando são pensadas como princípios gerais, fazendo-se abstração de certa quantidade de condições que exerçam influência necessária sobre a sua aplicação.

As ideias aqui estão fortalecidas nos argumentos, quer seja implicitamente, quer seja, explicitamente de Edward Lorenz, Ilya Prigogine, David Ruelle, Fritjof Capra, Jules Henri Poincaré e Benoît Mandrelbrot. Assim, tecerei algumas idéias acerca do Efeito Borboleta, dos Fractais e dos Atratores, mas sem me deter por muito tempo em cada um, uma vez que, meu maior interesse é o *Caos* por ser o segundo conceito estruturante e fundante de minha dissertação.

O conceito de Efeito Borboleta foi criado por Edward Lorenz (1972) a partir de uma simulação do comportamento da atmosfera e dos oceanos que fornecia informações em forma de números a um computador, fazendo previsões meteorológicas. Em um determinado momento, devido à falta de algumas casas decimais, a máquina imprimiu resultados diferentes. No primeiro momento Lorenz digitou 0,506127, no segundo, ele digitou 0,506, talvez a falta de algumas casas decimais não iriam fazer a menor diferença, engano, somente comprovou que, pequenas diferenças produzem grandes efeitos, não a pequeno, mas a longo prazo.

Lembremos então, do filme “Efeito Borboleta” que já chegou a sua versão de número três. Filme lançado em 2004, sob a direção de Eric Bress e J. Mackye Gruber, conta a história de um garoto que herda uma doença hereditária do seu pai, que está em uma prisão psiquiátrica.

O garoto sofre lapsos de memória e não consegue lembrar-se de alguns fatos que aconteceram na sua infância. Depois de um sério acidente com uma bomba provocado por ele e seus três amigos, ele muda de cidade e, como sempre escreve diários para relembrar fatos esquecidos, em uma dessas idas e voltas ao seu diário ele se descobre um manipulador do passado ao perceber que não pode modificar o futuro. O título do filme é baseado na célebre fase da teoria do caos: “O bater de asas de uma borboleta pode provocar um tufão do outro lado do mundo”.

Atrator é o subconjunto dos espaços de fase – um espaço matemático abstrato que serve para revelar os padrões ordenados e exibir as variáveis de um sistema complexo. (CAPRA, 1996, p. 111) Os atratores são os responsáveis pela ordem do caos, chamados atratores caóticos. Segundo Fritjof Capra (2001) Existem três tipos de atratores: atratores puntiformes – correspondem aos sistemas que atingem equilíbrio estável. Atratores periódicos – que correspondem mudanças periódicas. Atratores estranhos – que correspondem aos sistemas caóticos.

Já o **Fractal** foi descoberto/conceituado por Benoît Mandelbrot em 1975. Fractal é derivado do latim *fractus*, adjetivo de *frangere* que significa quebrar e fragmentar. Os fractais têm como principal característica a auto-semelhança. Necessário lembrar que os fractais foram descobertos com uma finalidade: para ilustrar as formas da natureza em que a geometria matemática não dava conta por mais que chegasse perto, a exemplo de: um tronco de uma árvore é semelhante a um cilindro, a lua a uma esfera... ou seja, não se tinha algo de concreto na geometria para se ilustrar as formas da natureza. “Portanto, Mandelbrot criou a geometria fractal — "uma linguagem para falar de nuvens— para descrever e para analisar a

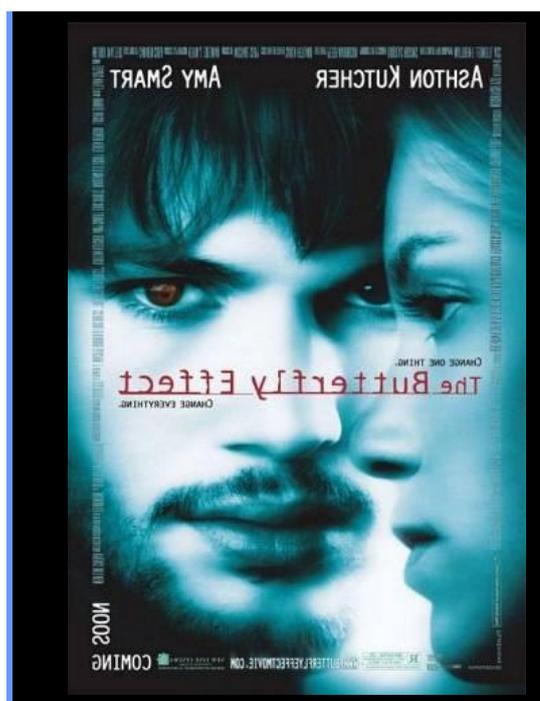


Figura 06 – <http://www.vilamulher.terra.com.br>

complexidade das formas irregulares no mundo natural que nos cerca”. (CAPRA, 2001, p. 107) Vemos abaixo a imagem de um fractal, demonstrando toda a sua beleza, possuidor de forma geométrica abstrata e complexa.

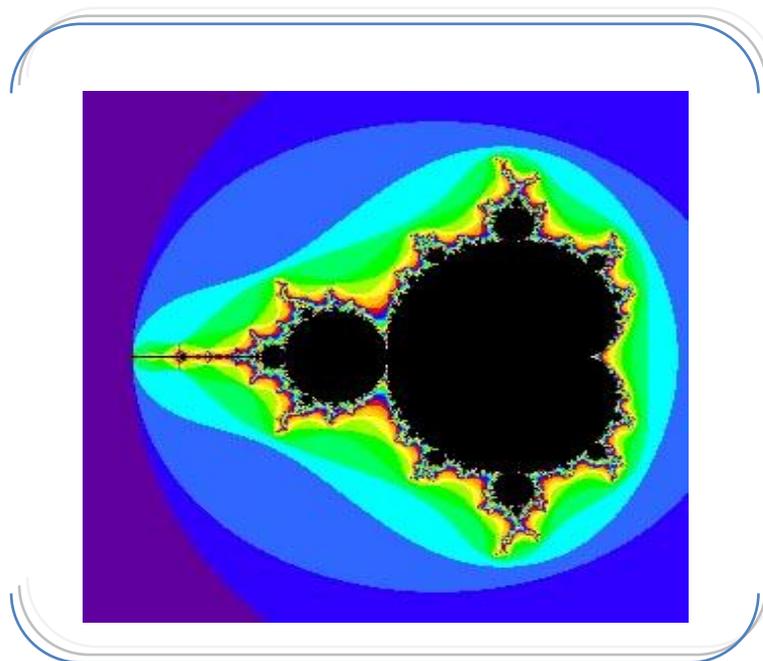


Figura 07 – <http://pianoestranho.blogspot.com>

Voltemos ao *Caos*, agora, com o reforço dado pelas palavras de David Ruelle (1993) quando afirma que caos é “uma evolução temporal com dependência hipersensível das condições iniciais”. Fernando Kokubun (2004) historiciza que, no final do século XIX a Gravitação Newtoniana reinava absoluta no meio científico e possuía poder ilimitado para efetuar previsões comportamentais do passado e do futuro, mas que ainda não respondia sobre a estabilidade do sistema solar. Somente no final do século XIX que Jules Henri Poincaré veio demonstrar a impossibilidade de se fazer previsões sobre o comportamento futuro do Sistema Solar. Nas palavras de Kokubun (2004) “a estabilidade do Sistema Solar não poderia ser respondida”: era o surgimento do Caos!

Assim, torna-se imprescindível destacar que, *Caos* aqui será considerado conforme as palavras de Fritjof Capra (2001), como um movimento irregular aperiódico, no qual as trajetórias são caracterizadas pelas propriedades limitadas completamente aperiódicas e sensíveis às condições iniciais. Lembrando que caos não foi sempre conhecido por tal nome; o primeiro cientista a usar a palavra caos foi James Yorke na década de 1970, apoiado pelos trabalhos de Edward Lorenz. Conforme a Teoria do Caos, nos sistemas complexos não

existem quaisquer identificações diretas entre causas e efeitos, ou seja, pequenas causas podem levar a grandes efeitos; não existe a idéia de previsibilidade, o que poderá existir é a dinâmica da compreensão dos sistemas complexos.

O *Caos* se dá a partir de três os aspectos observados nas descobertas feitas por Poincaré e Lorenz:

1. Pequenas causas podem levar a grandes efeitos;
2. A sensibilidade às condições iniciais;
3. As repetições em um mesmo tipo de estrutura chamado bifurcação.

Vale destacar que a palavra caos era usada pelos gregos, como significado de grande abismo ou fenda, ou ainda, conforme as crenças cosmológicos/ religiosas, como espaço vazio que existia antes do universo ordenado. Para o pensamento reducionista, o universo era linear e ordenado, era o *Kosmo* como ordem em oposição à desordem *chaos*. Mas para Fritjof Capra (2001) o comportamento de sistemas caóticos não é meramente aleatório, neles exibem uma ordem padronizada.

Vejo, portanto, o caos como o elo central de uma corrente, os fractais e os atratores como os demais elos. Salientando que, um atrator é um importante fractal. Todos são necessários para que a corrente seja de fato uma corrente e, quando esta corrente é dobrada sobre si formando um elo somente, é a vez dos atratores entrarem em cena, porque eles se dobram sobre si em cada “asa” (facilmente observável na imagem do Atrator de Lorenz).



Figura 08 - <http://www.arthurbighead.wordpress.com>

Essa explicação poderá ser facilmente compreendida através das palavras de Fritjof Capra (2001) quando afirmou que:

Quando se tenta representar a figura formada por essas duas curvas e sua infinidade de intersecções... [descobre-se que] essas intersecções formam uma espécie de rede, de teia ou de malha infinitamente apertada; nenhuma das duas curvas pode jamais cruzar consigo mesma, mas deve dobrar de volta sobre si mesma de uma maneira bastante complexa a fim de cruzar infinitas vezes os elos da teia.

São muitos os conceitos e metáforas inseridos no campo dos sistemas dinâmicos que tentam explicar toda a complexidade existente, desde a metáfora do “Efeito Borboleta” à metáfora da “Transformação do padeiro” (CAPRA, 2001, p. 97):

Uma iteração desse mapeamento resultará em repetidas operações de estender e dobrar, de maneira muito parecida com aquela pela qual um padeiro estende e dobra repetidas vezes, a massa de farinha. Por isso, essa iteração é denominada, muito propriamente, a "transformação do padeiro".

Lembrando que iteração é uma palavra que veio do latim e significa repetição. Para Fritjof Capra (2001) “A transformação do padeiro é um protótipo dos processos não-lineares, altamente complexos e imprevisíveis, conhecidos tecnicamente como caos”. Assim, não poderia falar do Caos deixando para traz os atratores ou os fractais, pois todos fazem parte de um mesmo ramo: o das teorias dos sistemas dinâmicos. Lembrando que, os sistemas dinâmicos lidam com qualidade e com padrões, não com quantidades.

EMERGÊNCIA E EMERGÊNCIA: QUAL A DIFERENÇA?

Quando comecei a pensar na *Emergência* percebi que seria necessária uma explicação primeira para que esta não fosse confundida com a emergência de ordem comum. Emergência e emergência: qual a diferença entre as duas? São palavras homônimas perfeitas? Para chegarmos a um pensamento mais consistente, faz-se necessário uma reflexão mais acurada de alguns significados que nos aproximem da situação – antes, devemos saber que os homônimos se dividem em dois grandes grupos: homônimos perfeitos e imperfeitos. Os perfeitos são idênticos na escrita e na pronúncia, mas, possuem significados diferentes e os imperfeitos, para se conhecer os significados é importante destacar que eles se subdividem: homófonas e homógrafas. As homófonas possuem mesma escrita e a mesma pronúncia,

exceto a abertura da vogal tônica. E as homógrafas possuem a mesma pronúncia, mas escrita diferente.

Para facilitar a compreensão entre Emergência e emergência, faz-se necessário destacar o significado entre palavra e conceito. Segundo Nicola Abbagnano (1998, p. 167)

os conceitos são os elementos últimos de todos os pensamentos. Nesta caracterização está implícita uma radical distinção entre o conceito entendido como uma entidade lógica e o conceito tal como é apreendido no decurso dos actos psicológicos. A doutrina do conceito é, neste caso, unicamente uma parte da lógica e nada tem a ver com a psicologia. O conceito distingue-se assim da imagem, bem como do facto da sua possibilidade ou impossibilidade de representação. Por outro lado, deve distinguir-se entre o conceito, a palavra e o objecto. Se os conceitos podem ser o conteúdo significativo de determinadas palavras, essas palavras não são os conceitos, mas unicamente os signos, os símbolos das significações.

Ainda para Abbagnano,

O termo Palavra tem uma ambigüidade evidenciada pelos lógicos: por um lado, pode ser um evento individual, novo a cada vez que se repete (neste sentido dizemos, p. ex., que um livro é composto por cinquenta mil palavras), por outro, pode significar a Palavra. -significado, que é a mesma, por mais que se repita (neste sentido, sobre o mesmo livro, podemos dizer que é composto por cinco mil palavras). No primeiro sentido, p. ex., se a Palavra. *Está* for repetida dez vezes numa página será dez palavras; no segundo sentido, é uma palavra só. Peirce propôs chamar a palavra no primeiro significado *token* (ocorrência) e no segundo significado *type*.

Podíamos, então, adiantar que Emergência é um conceito científico e emergência é um substantivo que, em alguns contextos fica mais parecendo uma ordem explícita. Vamos pensar em duas situações, na primeira vê-se uma placa em que está escrito: “Em caso de emergência quebre o vidro” e na segunda, uma revoada de gansos no céu e, em um determinado momento um ganso toma a frente dos demais e forma um “V” (veja imagem).



Figura 09 – <http://reuel-amigosdedeus.blogspot.com>

Algum líder ordenou que eles voassem dessa maneira ou lhes disse que se assim fizessem eles cansariam menos, pois o vácuo que se forma atrás possibilita o bando inteiro aumentar em 71% o alcance do vôo em relação ao de um pássaro voando sozinho? Certamente ninguém ou nenhum líder fez isso!

Duas situações diferentes, mas que tem em comum a “emergência”. Na primeira, percebemos que existe uma ordem explícita, pois o verbo “quebrar” está no imperativo afirmativo, enquanto que, na segunda, não percebemos nenhum sinal de ordem, mas uma auto-organização; assim, fica evidente que, emergência possui um significado diferente para cada utilização. Ou seja, na ordem explícita não foi oportunizada nenhuma construção de um sistema não-planejado, mas já no vôo dos gansos percebemos a construção de um sistema não-planejado.

Vejamos também o conceito de *Emergência* segundo Steven Johnson (2003): “são complexos sistemas adaptativos que mostram comportamento que reside em uma escala acima deles [...]”. Compilando as palavras de Steven Johnson usando a mesma defesa, dizemos com ele que Emergência “é o movimento das regras de nível baixo para a sofisticação do nível mais alto” (JOHNSON, 2003, p. 14). Pensemos, então, a *Emergência* como um dos ramos da teoria dos sistemas auto-organizativos não-lineares. Assim, a revoada dos gansos está para os sistemas emergentes porque eles se auto-organizam. Paremos um instante na palavra sistema que, segundo o dicionário Houaiss (2004) é um substantivo masculino – conjunto de elementos, concretos ou abstratos, relacionados entre si, ou ainda, qualquer conjunto natural de partes interdependentes... ou ainda, para Fritjof Capra (2001) “[...] a organização do sistema é independente das propriedades dos seus componentes, de modo que uma dada organização pode ser incorporada de muitas maneiras diferentes por muitos tipos diferentes de componentes”.

Ainda falando sobre *Emergência*, recorro a Edgar Morin (2008) para me auxiliar nesta tentativa de explicá-la. A maneira como o autor refere ao reducionismo e ao sistêmico, facilita, então, a compreensão do termo ao afirmar que:

[...] Durante muito tempo, a ciência ocidental foi reducionista (tentou reduzir o conhecimento do conjunto ao conhecimento das partes que o constitui, pensando que podíamos conhecer o todo se conhecêssemos as partes); tal

conhecimento ignora o fenômeno, mas importante que podemos qualificar de sistêmico, [...] conjunto organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas das outras. É isto que podemos chamar “Emergências”.

Para dar o seu conceito de *Emergência*, Steven Johnson, (2003) estabelece uma relação, procurando características comuns entre o *Dictyostelium discoideum* (organismo semelhante a uma ameba) às comunidades urbanas e nas redes do cérebro humano:

Que características comuns têm esses sistemas? Em termos simples, eles resolvem problemas com o auxílio de massas de elementos relativamente simplórios, em vez de contar com uma única “divisão executiva” inteligente. São sistemas bottom-up, e não, top-down. Pegam seus conhecimentos a partir de baixo. Em uma linguagem mais técnica, são complexos sistemas adaptativos que mostram comportamento emergente. Neles, os agentes que residem em uma escola começam a produzir comportamento que reside em uma escala acima deles: formigas criam colônias; cidades criam comunidades; um software simples de reconhecimento de padrões aprende como recomendar novos livros. O movimento das regras de nível baixo para sofisticação do nível mais alto é o que chamamos de emergência. (JONHSON, 2003, p. 13)

Ainda pensando *Emergência* conforme a visão moriniana, vale destacar que:

As emergências são propriedades ou qualidades oriundas da organização de elementos ou componentes diversos associados num todo, que não podem ser deduzidos a partir das qualidades ou propriedades dos componentes isolados, irreduzíveis aos seus elementos [...] são qualidades superiores originárias da complexidade organizadora. Podem retroagir sobre os componentes conferindo-lhes as qualidades do todo (MORIN, 2005, p. 207)

Percebemos que *Emergência* é a qualidade de quem se auto-organiza para chegar a ser o que já se é - Nietzsche (1844-1900) – buscando seus esquemas de conhecimento de modo a se fazer conhecido por aquilo que é desconhecido a outrem, mas que virá a ser conhecido a partir do que não foi visto em um primeiro olhar, mas que estivera todo tempo presente. É um ser presente-ausente. O ser emergencialista é um ser presente-ausente porque ao sobressaírem as suas qualidades, ele continua presente, mas sua presença é ofuscada pelas suas qualidades. Para Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 102)) o “objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transforma ausências em presença”.

É nesse instante, na *Emergência* que as partes que se perdem no todo, mas esse todo está relacionado às partes. Não existe momento para que aconteça cada coisa. O todo pode se fazer

menor que as partes ao mesmo tempo em que estas se fizerem maior. Nem o todo desaparece para que as partes se façam presentes, nem as partes desaparecem para que o todo apareça. Na metáfora do teatro é somente um “fechar de cortinas para preservar a privacidade do ator”. Na cena o ator fica presente-ausente para que as personagens tenham vida e se façam presentes nesse cenário de presença-ausência, de igual modo, quando o ator retorna para agradecer ao público, as personagens ficam ausentes-presentes.

Assim, percebemos que Emergência e emergência são homônimos homófonos. Emergência é o conceito científico de natureza *bottom-up* não teleológica, ou seja, não existe uma liderança para organizar, ou para delegar funções, a exemplo um formigueiro em que todas as formigas trabalham sem ter ninguém para ordenar o que devem ou não fazer e nem para ordenar que o lixo e o cemitério devem ficar distantes um do outro e distantes do formigueiro, ninguém lhes ensinou a noção de espacialidade. Enquanto que a segunda emergência, a de ordem comum, escrita com a inicial minúscula (proposital) é de natureza top-down e teleológica, foi uma ordem dada, vinda de cima para baixo, planejada com um objetivo definido. Assim, como terceiro conceito fundante deste trabalho, usarei a *Emergência* – conceito científico de natureza *bottom-up*, por fazer parte dos sistemas dinâmicos complexos não-lineares referendada por Steven Johnson e Edgar Morin.

ITINERÂNCIA

Para analisar compreensivamente a **dimensão presença** dos três conceitos propostos como fundantes: *Emergência, Caos e Complexidade* no a-con-tecer pedagógico do/no Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê usei a pesquisa qualitativa, estruturada na etnopesquisa. Para tal utilizei o *dia-gnóstico* como princípio metodológico considerando-o de base hermenêutica fenomenológica e, assim, garantir uma análise, que efetivamente se coadunasse com a estrutura do projeto de pesquisa que originou esta dissertação.

Faz-se necessário uma explicação primeira sobre os motivos que me levaram a considerar o *dia-gnóstico* como princípio metodológico, base fenomenológica hermenêutica. Começarei explicando o porquê da grafia da palavra *dia-gnóstico*, usando o hífen para separação do “DIA” do “GNÓSTICO”.

Senti a necessidade de “cavoucar” as palavras “dia” e “gnóstico”, quase que, como querendo, buscar a essência de tais palavras, como teóloga, segui meus próprios exemplos: buscar algo começando pelo grego (não foi a teologia quem me ensinou isso, mas a necessidade no estudo da teologia bíblica), fazendo um casamento deste com a Astronomia e assim... começou o nascimento do *dia-gnóstico*!

Dia no grego corresponde à transliteração. Dia – día s.m. O espaço de tempo que vai do nascer ao pôr do sol. Duração de vinte e quatro horas, regulada pela rotação da Terra sobre si mesma. (O ano dura trezentos e sessenta e cinco dias e um quarto.)

No grego “Dia” é correspondente a “por que”; pode representar termo com acusativo – tempo grego; por causa de, com base em..., com genitivo – através, por meio de, após; dativo – é usado para indicar a pessoa a quem algo é dado, é usado para indicar a coisa com a qual se faz algo...; vocativo – forma usada quando chamamos alguém.

Gnóstico adj. e s.m. Adepto do gnosticismo –s.m. Sistema da filosofia religiosa surgida no início do cristianismo, cujos adeptos acreditavam que a chave do

segredo da vida estava no conhecimento, e não na fé cega. — Os gnósticos achavam que o conhecimento não vinha do estudo científico, mas da introspecção espiritual.

Partindo da explicação acima, levantei aspectos que são únicos apenas no *dia-gnóstico*, tais aspectos são referentes à sua estrutura, a saber: o caráter longitudinal cíclico e o caráter experiencial. É longitudinal cíclico porque tem início e fim coordenados pelas medidas de tempo em cada etapa da pesquisa durante toda sua itinerância, destacando que “início” e “fim” não se traduzem por momentos estanques e acabados, mas como indicadores de novas oportunidades como o pôr e o nascer do sol. É experiencial, porque conforme sua etimologia, o *dia-gnóstico* é feito a partir de uma tomada de decisão com aporte inicial na experiência do pesquisador conforme o objeto a ser pesquisado, do senso comum.

Portanto, aqui está este trabalho que defende um novo significado para *dia-gnóstico*, chamando a atenção para o uso do hífen na palavra como sendo o aspecto que mais evidencia o caráter longitudinal cíclico e o caráter experiencial deste recurso metodológico, destacando a sua dimensão complexa e rizomática, uma vez que, o complexo usado aqui precisa atender as expectativas do sentido rizomático e, para tanto, será necessário entender para compreender estas duas dimensões. Assim, as presenças de Edgar Morin, Gilles Deleuze e Félix Guattari são essencialmente imprescindíveis, porque o primeiro vem para assegurar a presença da complexidade sinalizando que a

complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo [...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acaso, que constituem nosso mundo fenomênico. (2005, p.13)

A dimensão rizomática, parte do pressuposto defendido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) quando estabelece alguns princípios rizomáticos que poderão ilustrar a importância do *dia-gnóstico* para a pesquisa científica. Os princípios a que me refiro são:

- Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.

- Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.
- Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e, também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.
- Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda.

O *dia-gnóstico* nos permitiu identificar informações relevantes para elaboração do projeto de pesquisa que originou esta dissertação. Assim, o *dia-gnóstico* é um princípio metodológico que deverá ser usado a cada nova etapa de um trabalho, que tem como elemento de coordenada o momento do planejamento/estudo. É este um princípio metodológico norteador do trabalho científico, orientando o pesquisador, lhe indicando os aspectos a serem priorizados ou a serem descartados.

Portanto, *Dia-gnóstico* é um princípio metodológico que não se deve aplicar, mas servir-se, lançar mão, utilizar-se dele para o acompanhamento de todo o processo e, que seja algo planejado, sistematizado para que se saiba realmente o que se quer desse instrumento e que ali esteja claro os indicadores que ele precisa para (res)significar seu trabalho.

Como o sol nos orienta conforme sua posição, assim também, é o *dia-gnóstico*: orienta todas as tomadas de decisões do pesquisador. Sol orienta o surgimento de uma nova etapa do dia, assim também, o *dia-gnóstico*, a cada nova etapa ele quem dá as coordenadas para novos surgimentos, novas descobertas.

O dia não acaba apenas é iluminado por outra estrela de menor grandeza, assim também, as etapas de avaliação *dia-gnóstica*: elas não se acabam, apenas dão lugar a outras novas, é um processo cíclico.

O *dia-gnóstico* como princípio metodológico para busca de (des)informação auxiliará o pesquisador tanto para buscar o que conhece confirmando ou negando seus preconceitos, bem como aquilo que está presente, mas invisível aos olhos do estudioso, pois do conhecimento do senso comum advêm os demais conhecimentos e, posteriormente, após, sucessões de estudos investigativos, são transformados em estudos científicos, como defende Boaventura de Sousa Santos quando esclarece que:

A ciência moderna constitui-se em oposição ao senso comum, que considera superficial, ilusório e falso. A distinção entre ciência e senso comum ficou a dever-se àquilo a que chamo a primeira ruptura epistemológica, que define dois tipos de conhecimentos: conhecimento verdadeiro e senso comum. Embora opostas entre si, estas duas entidades epistêmicas implicam-se reciprocamente, pois uma não existe sem a outra. Com efeito, fazem parte da mesma constelação cultural que hoje em dia dá sinais de exaustão e extinção. Em suma, o senso comum é tão moderno quanto a própria ciência moderna. (2005, p. 107)

Assim, após estas sucessões de vaivéns, saindo do senso comum, para o conhecimento científico, este passa novamente para sua “estrutura original”: a do senso comum. Uma vez mais, faz-se necessário, tecer um comentário usando, oportunamente, as palavras de Boaventura Sousa Santos quando alude que

[...] o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. (2005, p. 107)

Portanto, o *dia-gnóstico*, vem servir de detonador para que tal atividade aconteça - senso comum para o científico, do científico para o senso comum, aconteça “diariamente” e “sincronicamente”. Observando que o *dia-gnóstico* permite ao “curioso” observar, analisar e a refletir sobre todo o processo de tal sua atividade, ele acompanhará todos os pontos, pólos, após ter construído a sua visão da construção, (des)construção, (des)ordem. O *dia-gnóstico* oportuniza a compreensão partindo do pressuposto de que “o senso comum é construído a partir de três dimensões: solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer (dimensão estética)” (SANTOS, 2005, p. 111)

O *dia-gnóstico* acompanha o surgimento da nova ética não antropocêntrica, não individualista, da nova ética que não busca apenas a responsabilidade pelas conseqüências

imediatas (SANTOS, 2005, p. 112) porque ele acompanha três conceitos do pós modernismo (*Caos, Emergência e Complexidade*), que, por serem conceitos complementares ajudarão e facilitarão o *dia-gnóstico* dos/nos contextos. Para compreender o que aqui pretendo defender, trago, então, a presença do professor Roberto Sidnei para definir contexto dentro de uma linguagem fenomenológica da produção científica. Para o professor contexto é um termo que “nasce do latim, *contextus*, do verbo *contexture* (entrelaçar, reunir tecendo)” (2006, p. 33). E ainda para o professor

[...] os contextos não são equivalentes aos meios físicos; eles são construídos por pessoas. Pessoas em interação servem de ambiente uns para os outros; assim, o contexto é uma construção na qual intersubjetividade é condição incontornável. (MACEDO, 2006, p. 34)

O levantamento de aspectos significativos do *dia-gnóstico* evidenciou também a sua contribuição para o surgimento de mapas imaginários necessários à construção do conhecimento científico, pois as linhas traçadas e construídas ao longo do processo pelo *dia-gnóstico* facilitam tal construção, a qual é dada a conhecer por Boaventura Sousa Santos (apud PESSOA, 2005, p. 200) como sendo “o esplendor dos mapas, caminho abstracto para a imaginação concreta, letras e riscos irregulares abrindo para maravilha”.

Assim, a principal característica estrutural dos mapas reside em que, para desempenharem adequadamente as suas funções tem que, inevitavelmente, distorcer a realidade (SANTOS, 2005), bem como o caráter longitudinal do *dia-gnóstico* que reside em “cavoucar” o conhecimento a ponto de esmiuçar todas as camadas, sejam elas do senso comum, quanto da ciência. Ao retratar a realidade do processo, depende, então, de mecanismos que ajudem a “cavoucar” a realidade a ser conhecida, analisada e/ou interpretada, é nesse instante que o *dia-gnóstico* lança mão da cartografia, tomando-lhe emprestado o mapa, pois este

para ser prático [...] não pode coincidir ponto por ponto com a realidade. No entanto, a distorção da realidade que isso implica não significa que a representação seja arbitrária, desde que os mecanismos de distorção da realidade sejam conhecidos e possam ser controlados (SANTOS, 2005, p. 2001)

Para tanto, o *dia-gnóstico* é o princípio metodológico que facilita o conhecimento de mecanismos que distorcem a realidade, uma vez que, o seu caráter experiencial necessita desses mecanismos para transformar o senso comum em científico e vice-versa. Os mapas

fazem parte do cenário do *dia-gnóstico* porque distorcem a realidade requerida pelo pesquisador e, ainda detêm três mecanismos essenciais, conforme, Sousa Santos (2005): “a escala, a projeção e a simplificação”. Ainda, segundo Boaventura Sousa Santos (2005) a escala, a projeção e a simbolização são “mecanismos autônomos que envolvem procedimentos distintos e exigem decisões específicas”.

O *dia-gnóstico*, a partir do exposto poderá ser considerado um princípio metodológico completo de base fenomenológica por comportar as dimensões básicas defendidas por Sousa Santos (2005) o mapa, a escala e a projeção, ele também comporta os recursos metodológicos essenciais evidenciados pelo professor Roberto Sidnei Macedo (2006), a saber: observação, notas de observação, observação participante, entrevista, análise de documentos, história de vida, grupo nominal, técnicas projetivas.

Assim sendo, o *dia-gnóstico* não vem somente “diagnosticar” como é equivocadamente compreendido e simplificado a sua utilização, parecendo que, só se tem como norte a linguagem médica que define o termo como sendo, segundo o Dicionário de Termos Médicos e de Enfermagem (2002), diagnose, o ato de diagnosticar, reconhecer a natureza de diferentes doenças, diferenciar doenças cujos sinais e sintomas são parecidos, faz-se necessário lembrar que este tipo de diagnóstico, já tem objetivos ou um fim previamente definidos, ou seja, identificar uma causa e um sintoma com o objetivo de por fim ou exterminar um problema, quase sempre de caráter negativo, enquanto que o *dia-gnóstico* aqui referido, não tem a intenção de por fim ou exterminar algo, mas sim, oportunizar correções, ativar sugestões, construir conhecimentos e/ou conceitos, através de um movimento cíclico e longitudinal, imitando assim, o nascer e o por do sol, portanto, significando o nascimento de novas fases e/ou de novas oportunidades. Assim, a dimensão básica denominada escala vem assumir um importante papel, pois ela “é o primeiro grande mecanismo de representação/distorção da realidade. A escala é relação entre a distância no mapa e a correspondente distância no terreno” (SANTOS apud MONMONIER, 2005, p. 201)

O *dia-gnóstico* enquanto princípio metodológico necessário á produção científica vem requerer mecanismos que possam abarcar características que impliquem em estudos tanto em grande escala como em pequena escala. Assim, como “existem fenômenos que só podem ser susceptíveis quando representados em pequena escala, como é o caso das condições climáticas e outros em grande escala como é o caso das erosões” (SANTOS, 2005, p. 202),

assim também, acontece com alguns aspectos do conhecimento que precisa de um diagnóstico minucioso, sistemático e processual para que possa ser compreendido e/ou dialogado.

A dimensão da projeção ofusca a visão de linearidade passada pelo caráter longitudinal e cíclico, pois ao facilitar e assumir as tarefas de manuseio (compreensão e análise) e armazenamento (arquivamento e fichamento) das informações facilitadas pelo *dia-gnóstico* mostrará que o princípio metodológico não seguiu uma rota ordenada e linear, mas uma itinerância complexa e rizomática.

O caráter longitudinal do *dia-gnóstico* permite ao pesquisador aproximação e distanciamento para que se possa compreender fatos que estão inseridos no seu objeto de estudo. Tais fatos poderão ser visíveis ou invisíveis, compreensíveis ou incompreensíveis, porque para serem estudados implicarão em uma rede de conhecimentos a ser buscada e/ou “usada” pelo pesquisador, tendo como exemplo pertinente O Programa de Formação Continuada de Professores em Nível Superior do Município de Irecê (2003) que visa à integração

em rede, tecnológica ou não, diferentes projetos que irão incrementar, em diversas vertentes, o processo de formação dos professores disponibilizando-lhes uma estrutura pedagógica, comunicacional e administrativa, interativa e flexível.[...] O Programa, constitui-se, então, de diversas vertentes interdependentes que articulam a educação, a cultura, a comunicação, a saúde, o ambiente, a arquitetura e o urbanismo, entre tantas outras áreas.

Nesse sentido, por se perceber o grande hipertexto que é o programa, o pesquisador terá que buscar um princípio metodológico que contemple toda a complexidade do programa, a meu ver, o *dia-gnóstico* é este princípio metodológico por abranger em sua estrutura, características próprias que facilitarão múltiplos olhares e ajudarão na análise, identificação, observação, interpretação e compreensão das multirreferencialidades que, certamente, surgirão na sua itinerância de pesquisador de um programa experiencial, dinâmico, rizomático, pautado em uma perspectiva deliberatória e horizontal, como o Programa UFBA/Irecê, Sendo assim, o *dia-gnóstico*, enquanto princípio metodológico de base fenomenológica e hermenêutica terá sua presença garantida para o estudo dos aspectos desenvolvidos nas atividades de formação de professores, na sua relevância para prática de sala de aula, isso partindo do pressuposto, que o processo ensino aprendizagem requer

mudanças conscientes para que seja de fato significativo, é como defende o professor Celso dos S. Vasconcellos:

Toda ação humana consciente, toda prática é pautada por algum nível de reflexão. [...] analisar não só os produtos simbólicos, mas também seus modos de produção, tanto do ponto de vista de sua vinculação como a base material da existência quanto com um funcionamento da própria subjetividade – (sensibilidade, percepção, memória, pensamento, linguagem, emoção; reflexos, esquemas, habitus, funções; lógicas, estruturas, princípios, regras, quadros, estratégias, categorias de pensamento etc.) (apud VASCONCELLOS, 2003, p. 22)

Assim, o caráter longitudinal do *dia-gnóstico*, na sua estrutura cíclica no ir e vir dos diálogos; diálogo do pesquisador com os diálogos com as personagens da itinerância, diálogo consigo próprio... Não será aqui um “mero convidado, nem um simples articulador de conversas alheias. [...] Não pode deixar de conversar consigo mesmo e com os outros”. (MARQUES, 2001, p. 99) Portanto, o *dia-gnóstico* facilitará a intervenção do pesquisador na realidade pesquisada; fazendo-o sair da mera condição de espectador para a condição de pesquisador que intervém na realidade pesquisada, partindo para a ação concreta e efetiva.

Para utilizar o princípio metodológico *dia-gnóstico* em uma pesquisa, o pesquisador precisa estar atento na sua construção cartográfica, pois este princípio metodológico estará facilitando uma construção de vários links, formando, então, um hipertexto rizomático. Portanto, o *dia-gnóstico* requer ação do pesquisador; ação entendida aqui como a definida por José Ferrater Mora (2001) ao esclarecer que o processo é também o resultado, como consequência de uma escolha deliberada, assim a perspectiva deliberatória presente e comportada pelo *dia-gnóstico* descortinará em várias possibilidades, fazendo com que situações investigadas e a serem investigadas tentem sair da opacidade.

Uma característica marcante e, talvez, somente presente no *dia-gnóstico* é que, ao lançar mão do seu caráter longitudinal cíclico e do seu caráter experiencial ele “abraçará” a fenomenologia, pois como defende o professor Roberto Sidnei de Macedo, é “na fenomenologia que a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado” (2006, p. 15).

Partindo do exposto, poderei, então, defender que o *dia-gnóstico* é um princípio metodológico de relevância significativa para a pesquisa de base fenomenológica. Outra vez, faz-se necessário utilizar das palavras do professor Roberto Sidnei (2006) para demonstrar como *dia-gnóstico* se faz presente na pesquisa fenomenológica como princípio metodológico. Para ele na “pesquisa fenomenológica [...] o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisador por uma relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito”. Assim, *dia-gnóstico* representa essa ligação, porque pode comportar em seu corpo, vários aspectos necessários, como o discurso, diálogo, o pensar, a reflexão, a ação... é a característica da interação, fazendo-se ativa para consumir a sua presença multirreferencial.

A dimensão complexa e rizomática presente e comportada pelo *dia-gnóstico* é responsável pela tessitura hipertextual que vai assumindo esta forma à medida que o pesquisador vai se aprofundando nas suas descobertas, levando este princípio metodológico a estabelecer uma relação de cumplicidade com a Fenomenologia. Esta relação é reforçada pelas palavras do professor Roberto Sidnei de Macedo (2006) quando sinaliza que “[...] O modo fenomenológico de pesquisar nos dá uma fecunda possibilidade de ultrapassagem do modo formalista de conhecer as complexas realidades humanas e educacionais, por consequência.”

Quando percebi que a análise dos documentos que norteariam a tessitura do *Cenário* e do *Contexto* desta dissertação, também seria mediada pela memória e, como sei que nem sempre o memorizado é lembrado, optei pelo *dia-gnóstico*, valendo-me do seu caráter experiencial e da sua característica deliberatória, haja vista, precisaria lembrar fatos, baseando-me na experiência como egressa e como professora da Rede Pública Municipal de Irecê desde 1989, comparando-os aos documentos existentes, às vezes levando-os, também para momentos de discussão com egressos e/ou professores-cursistas da segunda turma. Assim, minha experiência foi reforçada pelo caráter experiencial e as deliberações pela característica deliberatória.

O *dia-gnóstico* como princípio metodológico foi o responsável pela minha opção em dividir e organizar os procedimentos metodológicos em três movimentos, a saber:

- **1º movimento** – Esse movimento foi comandado pela minha memória como egressa do curso. Algumas vezes a memória foi auxiliada por anotações de aula, meu memorial do curso, diários... eram os momentos de conversa comigo mesma quando

voltava para as lembranças da professora-cursista. Muitas vezes, vivi momentos de confusão e de incertezas, pois o que o vi naquela época, agora, via ou percebia de outra maneira. Tive que recorrer muitas vezes ao meu memorial de final de curso, uma vez que, esse também foi alimentado pelas minhas memórias. O caráter longitudinal do *dia-gnóstico* permitiu-me compreender o ontem com o olhar de agora, facilitando o diálogo das minhas lembranças com a minha realidade. A cada ida e vinda tinha a sua itinerância acompanhada pelas as anotações, o que demonstrava que a cada diálogo existia uma pausa comandada pela discussão reflexiva entre o que pensava antes e o que pensava agora sobre os pensamentos e ações passadas.

- **2º movimento** – encontro para conversas e/ou observações, entrevistas com o grupo formado por professores-cursistas e egressos, coordenadores, professores e orientadores do Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê.
 - Tais encontros, na maioria das vezes não aconteceram de forma tão organizada como é o comumente esperado, mas aconteceram de forma emergencialista em que, nas minhas visitas às escolas como coordenadora técnica da Secretaria Municipal de Educação, observava sempre o comportamento de cursistas ou egressos a procura de características que poderiam estar ligadas a dimensão presença dos conceitos estudados.
 - As escolas por mim visitadas sempre contribuíam de forma significativa para o meu trabalho, pois nessas, encontrava sempre uma quantidade considerável de profissionais que estavam no curso ou egressos, bem como, outras pessoas que cursaram ou cursavam outras universidades e, então, auxiliada pelo diagnóstico era me facilitado um dialogo entre todos, transformando o emaranhado de conversas em uma tessitura de fácil compreensão.
 - As entrevistas foram enviadas via *e-mail*. Para minha surpresa apenas dois não responderam, mas esperava por isso, até já tinha em vista outras pessoas para responderem a entrevista. As pessoas que não enviaram suas respostas por *e-mail* foram pessoalmente levá-las e outros faziam questão de me procurar para dar seus depoimentos.

- Fiz visitas a vários locais do curso, como seminários de encerramento e de abertura da segunda turma, reunião da equipe do Projeto Irecê em Salvador, aulas do projeto... sempre colhendo informações pertinentes para este trabalho, usando como princípio metodológico o *dia-gnóstico* para me auxiliar na análise compreensiva da **dimensão presença** do *Caos, da Emergência e da Complexidade*.
 - O segundo movimento foi auxiliado pelo caráter longitudinal do *dia-gnóstico*, uma vez que esse foi o responsável pela contextualização da tessitura facilitada pelos diálogos travados ao longo desses dois anos de trabalho. O caráter longitudinal também facilitou as minhas saídas da condição de egressa do curso para a condição de pesquisadora crítica que poderia compreender cada instante como momentos que poderiam ajudar em futuras intervenções do cenário pesquisado.
- **3º movimento** – análise dos documentos: Proposta Curricular do Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê; Parecer do MEC e Relatório da Primeira Turma.

Ao postar falas, escritos e/ou depoimentos dos egressos, professores-cursistas, professores orientadores, coordenadores pensei na possibilidade de não chamar atenção para a sua pessoa ou que, tais pessoas não fossem relacionadas a um ou outro aspecto da graduação, mas o que fazer? Foi então, que me sugeriram dar uma olhada em um dos capítulos do livro “Fim de século: a escola e a Geografia” de Maria Inez Carvalho, no qual, a autora para preservar a identidade dos entrevistados, buscou nomes relacionados à sua pesquisa que revelassem o espaço geográfico.

Concordei com a idéia e assim, como vivo a “cata do Caos” e a partir do versículo primeiro do livro de Gênesis “no principio a terra era sem forma e vazia e o espírito pairava sob a face do abismo”, ou ainda quando vejo alguns significados dados à constelação Ursa maior - para os chineses, as sete estrelas representavam uma concha que oferecia comida nos tempos de fome - chamavam-lhe “Pei to”, concha medidora do norte; para os hebreus também se

assemelhava a uma gigantesca concha que media as quantidades de cereal; para os povos germânicos era uma carroça puxada por três cavalos, enquanto para os britânicos era a biga do Rei Artur; para os egípcios as sete estrelas representavam a imortalidade, porque são visíveis durante todo o ano; para os índios Cherokee as estrelas representavam um grupo de caçadores que perseguia um urso desde os princípios da Primavera, quando estas estrelas estão altas no céu, até ao Outono, quando aparecem junto ao horizonte, por gostar dos mitos da criação, por que não usar nomes relacionados ao universo, aos mitos e as flores como representação da terra para substituir os nomes dos entrevistados?

Como relacionar os nomes às pessoas? Lembrei-me, então, da professora Lícia Beltrão que dizia: “as palavras falam, gritam, alegram – tem cheiro, tem cor, tem sabor – eles falam falando, gritam gritando”... elas falam por si só! Pensando assim, percebi o quão fácil seria estabelecer uma relação entre a pessoa e o nome escolhido! Então, da estrela “Ursa Maior” à flor “Bromélia”; do “Cronos” ao planeta “Vênus”; de mim a ele – todos tínhamos alguma coisa em comum.

SESSÃO 3

MAKING OF

ESCARAFUNCHANDO

A primeira versão do Programa de Formação de Professores em Nível Superior – em formato de cartilha: trazia o poema “Vincent” de Micheline Verunschik como epígrafe. Fiquei matutando, indagando o porquê desse poema em um projeto experiencial... mas uma determinada explicação me veio à mente a partir da infinitude dos fractais que se assemelham ao giro cíclico e ao mesmo tempo, infinito que girassóis fazem em busca do sol.

Essa busca do girassol pelo sol poderá ser ilustrada no curso pela busca de cada professor-cursista por uma práxis significativa. Quando o professor-cursista relata a sua itinerância no curso ele implicitamente aponta todo o seu movimentar. Esse movimentar dado pela ideia de itinerância mostra o mover pela busca infinita, que não possui início, já foi iniciado alguma vez. Um fim que não representa finalização, mas uma parada para outro começo.

Em uma rede complexa cada fio poderá denotar um começo, recomeço, bem como também, uma parada... surge a pergunta: o giro do girassol tem fim? Evidentemente, que não, porque ele gira em busca do sol todo o tempo, mas o sol não muda de lugar, apenas movimenta-se respondendo aos movimentos da terra. Assim, tal busca não tem

Vincent

*...Então um girassol
Frenético e mais campos
Ruivos de trigo
Brotaram-lhe
Do profundo fosso
Do ouvido*

Micheline Verunschik

*Girassol – busca pelo sol...
...Símbolo da vida que busca a
luz...
...alimento de imortalidade...
...Ciclo que se repete todos os
dias...*



Figura 10 - www.mirianmenezes.wordpress.com

início e nem fim, o sol continua lá, mas é o girassol quem muda de posição...

A busca por uma práxis significativa... não que essa práxis não exista, ela continua lá, o professor-cursista e/ou egresso é quem, na sua itinerância do/no curso muda a sua maneira de vê-la como antes, pois quem aparece agora é o cientista, é o pesquisador...

A busca não cessará com o encerramento do curso? Digamos não a um encerramento que subentenda fim, mas uma parada combinada para que o profissional-emergencialista entre em ação. Este profissional-emergencialista disporá de mecanismos que impulsionarão a busca. A busca aqui fica entendida como uma procura incessante.

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004, p.115) buscar é verbo transitivo direto, esforçar-se por descobrir, encontrar, tentar obter, procurar... e procurar é também verbo transitivo direto, tentar encontrar ou conseguir; buscar. Enquanto buscar é esforçar-se por descobrir, procurar é tentar descobrir. Assim, procurar e buscar são sinônimos que nos dão a ideia do mover-se, do não estar parado. E, como nos afirma Martin Heidegger (2005, p. 30) “todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado a sua direção prévia”. Então, é infinita a busca/procura e a cada parada, nova direção surge e cada direção, nova busca/procura é iniciada. Esta busca está presente em muitas revelações de cursistas da segunda turma e egressos, vejamos algumas:

A minha itinerância no curso foi de idas e vindas, revi muitas certezas, cristalicei algumas convicções, entre cheia de questionamentos, em vários momentos duvidei do formato do curso, acreditava que poderia ser mais consistente teoricamente, mas, vivi intensamente e vorazmente tudo que me foi apresentado. (Tulipa)

O curso por possuir um currículo diferenciado não linear, rizomático me proporcionou o deslocamento para diferentes movimentos e lugares inesperados. Essa liberdade de movimentos entre as diversas áreas permitiu a conexão entre os diversos saberes. Sem falar que mesmo vivendo em tempos e espaços comuns, a singularidade de cada um foi respeitada. Assim, meu caminhar foi um dispositivo para construção da minha autonomia e, também o termômetro do meu processo de aprendizagem. (Flor-de-lis)

Esse meu percurso no curso tem me proporcionado a oportunidade de um novo olhar para minha prática e repensá-la de maneira mais crítica. Aprofundando meu conhecimento, percebo que a cada dia essa trajetória no curso me faz crescer mais profissionalmente mudando a minha prática. (Sempre Viva)

A espera... Esperança... O esperançoso...

Assim, como uma flor demonstra mais vida com os pingos de chuva, assim também, foi com a população ireceense. Uma população que vive olhando para o céu à espera das preciosas gotas transparentes que trazem vida e prosperidade para todas as pessoas que vivem da esperança de um dia melhor. Um dia... um dia Irecê já fora capital do feijão... da mamona – a valiosa “mãe preta” – a “pérola negra” do sertão da caatinga... do milho para seu poderoso cuscuz!

Os professores-cursistas também viveram uma espera... possuíam esperança... olhavam para o céu, não a espera das preciosas gotas, mas a espera de um sonho, um sonho coletivo que estava começando... todos olhavam para o céu a procura do pequeno avião que traria a concretização desse sonho, representado pelos professores da FACED: Nelson de Lucca Pretto, Inez Carvalho, ... nas ruas de Irecê já começava a chover, não a nossa chuva, mas a esperança de um novo futuro profissional para os professores de Irecê.

Um avião sobrevoava as ruas cheias de profissionais de educação e uma chuva de panfletos enfeitava o céu da cidade... as faixas contracenavam com os panfletos que mudavam de cor, devido ao sol quente...mas, que não impediam a marcha da esperança!

Chegada dos professores da FACED... chuva de papel...

A primeira aula... no auditório Hotel Golden Palace o sonho começou a tomar forma. A aula inaugural no dia 28 de janeiro de 2004 com todos os professores-cursistas e os professores da FACED – Nelson Pretto, Maria Roseli Sá, Maria Helena Bonilla e Maria Inêz de Carvalho. A rede começava a ser tecida com “todos os fios de ensinantes e aprendentes”... frase dita pela professora Roseli de Sá puxando um dos primeiros fios da rede!

Prelúdio

Raul Seixas

Composição: Raul Seixas

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se
sonha só*

*Mas sonho que se sonha
junto é realidade [...]*

Algo na turma de professores-cursistas indicava que todos eram os novos universitários do Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê: o “caderninho azul”⁸. O caderninho azul foi usado na produção dos memoriais para o ingresso dos professores no curso e, também como um diário de bordo por todo o curso para auxiliar cada um nas atividades de registro.

Ao começar escrever esta dissertação senti a necessidade de vasculhar o meu baú de memórias registradas, mas, muitos dos registros da graduação, como o inesquecível caderninho azul estavam no lixo. Na verdade, não era bem um lixo... em uma das minhas faxinas juntei tudo da graduação, como textos, diários de ciclo, memoriais... arrumei tudo em um cantinho no muro e lá deixei. Alguns textos, revistas e cadernos iriam para escolas e outros, certamente, iriam acabar molhados e destruídos pela chuva, ainda bem que isso não chegou a acontecer. Certo dia, minha vizinha, que seria possivelmente, professora-cursista da segunda turma ao pegar os cadernos e revistas que eu tinha separado para as escolas, começou a folhear as demais produções e, de imediato me disse que iria guardar tudo aquilo para quando começasse a segunda turma do curso de formação de professores (nem sabíamos ao certo se teria uma segunda turma). Quando, auxiliada pelo *dia-gnóstico* precisei de materiais para comprovar as lembranças de professora-cursista, tive que recorrer às minhas anotações registradas. Ainda bem que meu lixo memorístico foi aproveitado e guardado pela professora... fui à sua casa, vasculhei não mais o meu lixo, mas o nosso lixo, agora denominado de memórias do curso, estava muito bem guardado... lá encontrei um verdadeiro caderninho azul, o meu caderninho azul com uma anotação, ao que tudo indicava foi feita no primeiro dia de aula, estava datada de 06 de fevereiro de 2004 e com a seguinte pauta: - acertando os ponteiros; - preenchimento de ficha; - matrícula no curso de computação; - outras informações. Também pelo conteúdo, redação e marcas textuais a anotação em destaque, nos revela que foi feita nesse dia também:

O primeiro instante foi de angústia, mas agora, tenho grandes expectativas. Para isso estou sem saber como se dará a orientação e o quanto eu posso aproveitar desse espaço e de como será aproveitado pelo orientador. Quais os momentos? Tudo é dúvida, quanto tempo posso utilizar da orientação? Qual será o seu tempo? Ainda não consigo estabelecer uma relação do que está sendo oferecido com a aprendizagem. (Ieda - eu)

⁸ Cadernos que os professores-cursistas receberam nas oficinas de produção do memorial para o ingresso no curso.

A primeira aula com os orientadores aconteceu na Escola Municipal Tenente Wilson. Dia com chuva, chuva, muita chuva, a verdadeira chuva que batizava o início das aulas do Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê. Chuva... Chuva... a chuva... a chuva marcou a presença do curso de formação nos seus primeiros momentos em Irecê.

Busco aqui, não o início ou o fim de um curso de formação de professores, mas a sua itinerância, o seu a-con-tecer, o começar do meio, o “mover-se entre as coisas” (DELEUZE, 1969, p. 41) busco a ideia não de uma imagem cristalizada como uma foto sem legenda, mas todo o movimento de um curso que não acabou para os idealizadores e, muito menos para os egressos e para tanto apoio-me no *dia-gnóstico* no caráter longitudinal e estrutura cíclica para buscar referências, as quais demonstrarão esse começar do meio.

Como tudo começou... uma vez que,

o pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar [...] que nos traga visão (DELEUZE, 1992, p. 262).

Foi, então, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9394/96 – que estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores e professoras e tendo por base a referida lei, o Plano Nacional de Educação estipulou o prazo de dez anos para que a determinação fosse cumprida e, assim, o Gestor Público Municipal de Irecê para fazer cumprir essa obrigatoriedade da lei procurou a FACED. Segundo relatório para reconhecimento da Primeira Turma

A Universidade Federal da Bahia engajou-se no projeto de qualificação docente através de inúmeras iniciativas. Na Faculdade de Educação foi gestado um vasto programa de formação que integrou várias das demandas contemporâneas para educação, a saber: formação técnica, inserção tecnológica, difusão cultural, ampliação de acesso ao acervo bibliográfico etc., através de diferentes projetos integrados. Processo esse que se iniciou em novembro de 2002. (Relatório da Primeira Turma, 2008, p. 03)

Fica, portanto, subtendido que, os estudiosos em currículo da FACED já tinham a ideia de uma proposta inovadora para formação de professores e que foi posta em prática nos anos de 2002 e 2003, sendo assim,

a parceria firmada pela UFBA com a Prefeitura Municipal de Irecê consistiu no compromisso formal de qualificação e formação em nível superior de

todo o contingente docente oficialmente vinculado à Rede Municipal de Educação, exercendo as funções de professor de ensino fundamental, gestores e coordenadores escolares (idem)

A Educação Pública Municipal de Irecê foi o campo adubado que a FAGED/UFBA encontrou para plantar a sua semente – que, aliás, é demonstrada por uma frase plagiada da carta de Pero Vaz de Caminha “[...] em se plantando tudo dá” que está visível em uma das praças de Irecê. Certamente, quando os professores da FAGED aceitaram o convite para pensar em uma formação em nível superior para os professores públicos municipais, não tinham conhecimento da frase destacada em um monumento da Praça do Banco do Brasil. Eles sabiam sim, que Irecê era nacionalmente conhecida como a “capital do feijão”, “[...] terras dilaceradas pelo arado bem feitor. São orgulho e a esperança desse povo trabalhador” como alude o hino de Irecê.



Figura 11 – acervo pessoal

Aqui a “semente” de um currículo experiencial e inovador foi lançada; não tão somente brotou, também vingou na forma de uma segunda turma do curso, com início em 2008, e de uma especialização em currículo para 75 docentes, 2009.

A especialização também possui uma organização diferente apoiada em ciclos. Segundo a proposta para especialização *lato-sensu* (2009)

A opção por esta divisão em Ciclos ocorre por este ser um termo que, concomitantemente, possui um caráter de finitude — os ciclos têm um começo e um fim — e de infinitude — a repetição do ciclo nunca se realiza da mesma maneira apesar das intensas relações com o ciclo anterior.

Assim, em 2009 aconteceu a seleção para a turma de especialização em currículo para professores, coordenadores e gestores escolares que tivessem graduação e não precisaria ser egresso do projeto UFBA/Irecê, foi aberto a todos graduados da rede. Era mais uma proposta inovadora, só que desta vez, não tinha como professores locais profissionais ligados diretamente a UFBA como foi à graduação. Como a especialização é em currículo, nada mais oportuno do que estudar Propostas Curriculares tendo como concepção de Formação em Ciclo. Foram estudadas as propostas de São Luiz do Maranhão e a de Vitória da Conquista, além, da Rede Municipal de Educação de Irecê. Não direi aqui que seu produto final seja a reformulação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental 1 do município de Irecê, direi sim, que, o mover da especialização é a Proposta Curricular.

O terreno adubado quando bem cuidado, não pára de dar frutos e, esses quando sadios são estocados para que possam dar vida a outras novas árvores frutíferas. Assim, vejo no curso de Formação de Professores UFBA/Irecê essa frutífera árvore que não parou de dar frutos, mesmo sendo “enxertada”. Mas, para que ela continuasse dando vida, ainda precisava da sua aprovação, o que só veio a acontecer junto aos Departamentos, Colegiados, Congregações e Instâncias Superiores da UFBA no mês de junho de 2002 e enviado à Pró-Reitoria de Graduação em 09 de outubro do mesmo ano e aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação em 1º de julho de 2003.

Em 2004 foi iniciada a formação docente da primeira turma do Curso Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais; um curso experimental com um currículo fundamentado na Resolução 02/2000 do CONSEPE – UFBA “que faculta em seu Art. 8º § 5º, a composição de Atividades Curriculares” (ibidem)

Em junho de 2004 foi inaugurado o “Espaço UFBA”. Um espaço formado pelo Laboratório de Informática, Auditório, Biblioteca, Secretaria Acadêmica, Secretaria Municipal de Educação, Tabuleiros Digitais e o Ponto de Cultura. Assim,

as adaptações do espaço, as reformas e construções continuaram a se desenvolver, adequando-se às necessidades surgidas com o desenrolar das atividades do curso. Os móveis e os equipamentos também foram sendo adquiridos a *pari passo* com a realização dos ciclos. Desse modo, podemos afirmar que o espaço físico e material também foi formado pelo curso. O cotidiano tecido por ele foi moldando seu contorno e forma. (ibidem)

O Ponto de Cultura, um dos projetos do Programa é o responsável pela disseminação do software livre, inclusão digital, formação de jovens na área da cultura digital. Oferece cursos anuais, em manutenção e instalação de software e curso de informática básica. Foi inaugurado em 24 de março de 2006, juntamente, com a biblioteca Dr. Hermenito Dourado.

O espaço UFBA é ladeado por jardins, árvores nativas da região e viveiros de plantas, além de ferramentas da agricultura, como antigas prensas de engenho. Lembrando que o espaço funcionava e abrigava na década de 1970 o Projeto Rondon⁹ e ali ficavam hospedados os universitários e, ainda, ofereciam atendimento



Figura 12 – acervo pessoal



Figura 13 – acervo pessoal

⁹O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, foi um projeto de integração social que envolvia a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuíssem para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e buscava aproximar esses estudantes da realidade do

em saúde às pessoas da comunidade como tratamentos odontológicos. Os Rondons (como a população chamava os universitários) mantinham uma parceria com algumas escolas de Irecê e oferecendo atividades artísticas manuais e teatro. Era um espaço somente do Projeto Rondon, mas que integrava saúde e educação, o que hoje não é diferente.

Este espaço hoje, ainda abriga as Universidades Abertas do Brasil (UAB) que tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica e a Faculdade de Música.

A análise compreensiva dos documentos do curso sinaliza que os projetos demonstram em potencial a **dimensão presença** dos três conceitos pesquisados – *Complexidade, Caos e Emergência*, quer seja explicitamente, quer seja implicitamente, devido ao caráter rizomático do curso que traz em seu corpo textual, de forma implícita os princípios da Teoria Quântica: Incertezas, Superposição, Emaranhamento e Emergências.

Para falar de estudos e de características profissionais e/ou pessoais adquiridas pelos professores-cursistas usarei o Rapport¹⁰.

RAPPORT

Rua Mato Grosso 73 A, era o endereço que duas professoras-cursistas começaram os seus momentos de estudos – momentos que começavam todas as noites das sextas-feiras, depois de 8hs de trabalho na Secretaria Municipal de Educação e que se estendiam por todo final da semana, iniciando sempre às seis horas da manhã e indo até à meia noite, quando o cansaço pedia uma pausa.

País, além de contribuir, também, para o desenvolvimento das comunidades assistidas. O Projeto Rondon era realizado em estreita parceria entre diversos Ministérios e o imprescindível apoio das Forças Armadas, que proporcionaram o suporte logístico e a segurança necessária às operações. Contava, ainda, com a colaboração dos Governos Estaduais, das Prefeituras Municipais, da União Nacional dos Estudantes, de Organizações Não-Governamentais, de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e de Organizações da Sociedade Civil. As atividades realizadas pelos rondonistas, como eram chamados os professores e estudantes universitários que participavam do Projeto, concentravam-se nas áreas de comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção e trabalho.

¹⁰ Palavra francesa que significa padrão, padrão mínimo de estrutura de entrelaçamento de um tecido, harmonia, confiança, segurança e compreensão.

O local de estudo era formado por dois quartos grandes e arejados, equipados como mesa, cadeiras, computador, televisão e telefone. Era o conhecido “quartel general” e ali só entrava quem realmente tivesse disposição para enfrentar uma jornada de estudos de até 20 horas. No grupo começaram a ler desde Ilya Prigogine com “O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza”, partindo pelas Cidades Cérebros de Steven Johnson, pararam na “Modernidade Líquida, tiveram como companhia o “Mestre Ignorante” e seguiram em frente tecendo fios de ensinantes e aprendentes com Hugo Asmann e dispararam atrás de Edgar Morin com a “Cabeça-Bem-feita” e rumaram á procura do “Pensamento Complexo”.

O que seria apenas momentos de estudos entre duas pessoas, se transformou em um grupo de estudos onde as pessoas que se sentiam excluídas começaram a participar. Excluídas, porque não eram aceitas em grupos de trabalhos por acharem que não possuíam conhecimento suficiente para ajudar nos estudos e, outras por morarem na zona rural e, às vezes, teriam que dormir na cidade, lembrando ainda que, nem sempre elas estariam à disposição de estudos no turno noturno por falta de transporte, e ali teriam dormida garantida. De duas passaram a ser cinco. Cinco professoras-cursistas, esposas, mães, que se uniram pelas diferenças, diferenças que, em outros grupos não eram respeitadas, mas elas se sentiam apoiadas pela “Pedagogia das Diferenças”.

Uma que estudava muito era considerada louca; outra, que devido ao cargo que ocupava não era aceita pelos demais grupos; duas outras por participarem pouco com a voz, eram consideradas incompetentes; e ainda uma por ter problema no nervo ciático que a impedia de ficar em pé ou sentada por muito tempo, até mesmo caminhar... mas essas características faziam com que elas se complementassem, era a pedagogia das diferenças em ação: a que lia muito, revisava os textos, a outra disponibilizava uma biblioteca com um acervo com mais de 500 livros e corrigia os textos juntamente com a que tinha conhecimento das regras ortográficas enquanto a outra tímida tinha uma boa memória e assim memorizava tudo que elas precisavam...

Das cinco professoras-cursistas três tinham cargos comissionados, mas conheciam um pouco de Matemática, Química, Física e Língua Portuguesa. As outras duas trabalhavam respectivamente com Educação e Jovens e Adultos e Alfabetização. Nas suas diferenças elas se encontravam e se complementavam; ali não existia a melhor ou a pior. Todas eram realmente boas naquilo que tinham habilidades. Para outros grupos, aquele, quem sabe, era o

mais difícil de ser compreendido, mas um grupo nascido de sonhos: sonhos de se graduar, sonho de fazer mestrado, sonho de ser respeitada na educação e a educação era o que fazia delas mulheres guerreiras. Uma educação descrita por Inez Carvalho (2008, p.163) como

uma nova educação que, malgrado as permanências, não é mais a mesma. Uma educação plural que, embora pertencente a este nosso tempo/espço contemporâneo, se manifesta em ricas e singulares historias nos mais diversos locais. Histórias que estão para serem inventadas.

Em um desses momentos de estudos observei algumas conversas que achei que eram devido aos momentos que estavam passando no curso. Muitas vezes o foco das discussões eram a educação de Irecê ou o Curso, mas, dessa vez a conversa tomava um rumo diferente. Era sobre o que o curso estava fazendo com suas vidas pessoais. Elas estavam mudadas, as caladas conversavam mais; as que falavam demais estavam agora ouvindo mais e, citavam as pessoas que contribuíram para as mudanças: Edilene Maioli e Marcea Sales.

Hoje, três anos após o término do curso, estive conversando com duas das que faziam parte do “quartel general” e mais três egressos como se sentiam como pessoas, profissionais após fazerem parte de um curso considerado experiencial, elas me diziam:

Sou outra pessoa depois de uma tarde de choro e muita angústia, passei a perceber que antes eu não ouvia as pessoas e isso tinha me trazido muito sofrimento. Mas, hoje, procuro ouvir mais o outro (Orquídea).

Quando alguém fala de mim eu procuro saber o que estou fazendo para que o outro pense assim de mim e então, começo a me observar e a me policiar (Azaléia).

Não sofro mais quando falam de mim, procuro apenas ouvir o que estão falando para me melhorar (Sempre Viva).

Eu tinha medo de falar, só chorava, mas depois do curso, discuto, converso, defendo melhor minhas opiniões e sem medo (Flor-de-Lis).

O intencionado pelo curso era a mudança da prática, o pensar profissional... mas a mudança do eu-pessoa não estava no currículo. Foi o *Caos* com a imprevisibilidade e a incerteza a favor do eu-pessoa, um eu-pessoa transformado pela ordem e pela desordem. Não trabalhávamos pensando no rapport, mas o rapport aconteceu como característica do profissional-emergencialista. O rapport do professor-cursista para professor-cursista, do professor-cursista para com orientador e coordenador.

Rapport aqui não é sinônimo da técnica da Programação Neurolinguística e, muito menos como técnica de auto-ajuda. Rapport será tratado como sendo características necessárias ao profissional-emergencialista adquiridas durante o curso.

Em uma das aulas do GEAC – Concepções do Ciclo Dois foram apresentados mecanismos que nos ajudaram na nossa auto-avaliação e na avaliação que fazíamos dos colegas. Pensamos nos nossos temperamentos e personalidades, bem como, na nossa mudança de postura no curso e fora dele. Hoje, relembro a atividade, vejo-a como uma das cinco dobras apresentadas por Deleuze (1986) como uma “regra singular pela qual a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo”.

Essa mudança de postura que nos leva a pensar na dobra, nos lados da dobra (dentro e fora) que se misturam ao dobrar, assim, podemos pensar que nossas certezas e incertezas quando se deparam com mecanismos de conflitos se misturam de maneira que as certezas e incertezas não serão mais as mesmas. Lembrando que tal mistura não nos leva a chegar a um denominador comum, mas nos leva ao encontro de outra dobra em que as misturas dos lados provocam mais certezas e incertezas. É a metáfora da “transformação do padeiro”... dobras sobre dobras... certezas e incertezas das certezas e incertezas. As dobras aqui deram origem à rinha e a rinha cria um novo título nesta dissertação para caber as “lutas pedagógicas”.

AS RINHAS

Rinha é o local onde acontecem brigas entre animais ou seres humanos. Aqui, neste texto, rinha não aparece como sinônimo de brigas e/ou lutas, mas, como um momento de discussão pedagógica, que afinal pode também conter disputas. Nas rinhas comumente, conhecidas, os lutadores (animais ou seres humanos) são incentivados a brigar de tal forma, a chegar um deles cair sem vida, ou desacordado. É o local onde prevalece a lei do mais forte. Mas, rinha neste texto é um local de discussão pedagógica que acontece no sentido de estimular uma reflexão e, que esta aconteça de forma a incentivar e a contribuir para a construção do conhecimento.

Precisava muito de um nome para essa sessão. Seria uma sessão que descrevesse as incertezas do curso e o nome teria que falar por si mesmo o que estaria representando. Assim, prestando

atenção em uma conversa de um dos Coordenadores-técnicos da Rede Pública de Educação, quando ele trazia à tona uma discussão que tinha tido com um professor que criticava uma atividade a ser apresentada pelo curso de especialização em Currículo, a qual tinha como nome “Rinha Acadêmica”. A atividade consistia em uma discussão sobre um determinado tema entre alguns professores convidados da FACED. Interessei-me pela conversa porque o professor, segundo o coordenador-técnico, não concordava com uma palavra que para ele era sinônimo de briga para denominar uma discussão, que aqui chamarei de discussão pedagógica. Assim, surgiu a idéia de chamar essa sessão de “As Rinhas”. Destacarei aqui sete rinhas organizadas, não pela ordem que aconteceram no curso, mas apenas por uma ordem ilustrativa organizacional.

Primeira Rinha

A nossa primeira rinha se deu a partir das discussões para implantação e implementação do curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê. Como o trâmite burocrático para a aprovação do curso se estendesse mais que o desejado, foi feita a proposta que o curso tivesse início antes da aprovação. Foi, então, sugerido o Ciclo Zero, caso o curso não viesse a ser implantado seria um curso de formação, tal idéia, apesar de nunca negada pelo Gestor Público Municipal, não vingou, mesmo com a aprovação do curso levando quase dois anos.

Segundo a proposta curricular do Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê (2003, p.38) o Ciclo Zero poderia acontecer como um ciclo piloto, assim

Antecedendo o início formal de todo o Programa será realizado como piloto experimental o ciclo zero. A intenção com a realização de tal ciclo, parte integrante do Projeto de Graduação em Ensino Fundamental do Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê, é ter a oportunidade de verificar no cotidiano pedagógico a plausibilidade das atividades propostas para o curso, tendo assim, a oportunidade de repensar algumas das propostas inserindo desde já o movimento —... saber, fazer, saber ... — considerado como estruturante do *Projeto*. Esse ciclo terá a mesma estrutura pensada para os ciclos formais, apenas com um número menor de atividades. Serão atribuídos certificados de participação e as atividades poderão ser aproveitadas como parte da carga horária do Projeto.

O proposto pelo curso, o Ciclo Zero como piloto experimental já explica o seu motivo. Mas, mesmo assim, ainda surgem outros questionamentos, como: por que o impasse entre

professores da FACED e Gestor Público Municipal sobre o acontecimento ou não acontecimento do Ciclo Zero, mesmo diante das explicações da proposta curricular? O que se estava escondido que teimava a aparecer? A quem mais interessava o acontecimento do Ciclo Zero? E o seu não acontecimento?

É o que hoje é traduzido pela coordenadora do curso como “ingenuidade política”. Segundo ela

a ingenuidade política foi da equipe da UFBA. O que percebemos hoje, é que, apesar das intensas negociações para o ciclo Zero, ele nunca aconteceria, pois o prefeito tinha total consciência de que, caso o curso não vingasse, mesmo que as horas do ciclo Zero fossem aproveitadas como formação continuada, seria muito negativo para a prefeitura. (Rosa Dália)

Segunda Rinha

O curso estava previsto para terminar em seis ciclos e já se aproximava o fim do ciclo seis e, conforme, avaliação de professores-orientadores e coordenadores do curso, alguns professores-cursistas não possuíam ainda condições de terminar o curso, assim surgia à proposta do Ciclo Sete.

O Ciclo Sete foi à oportunidade que alguns professores-cursistas receberam; no total 30 professores tiveram o seu tempo de aprendizagem respeitado, assim, eles precisaram de mais tempo no curso, ou seja, precisaram de mais um ciclo, o Sétimo Ciclo, terminado o curso apenas em julho de 2007. Assim, tal decisão “contemplou os princípios do curso de inclusão e do respeito às diferenças individuais em seus processos de aprendizagem” (idem) e o Ciclo Sete surge como confirmação da presença da *Emergência* no Curso de Formação de Professores em Nível Superior.

Terceira Rinha

Consideramos a nossa terceira rinha o processo que gerou o Parecer das professoras Cristina d'Ávila e Maria Inês Marques. As duas professoras foram indicadas pelo departamento II da FACED para analisar o projeto do curso, como um dos passos para a sua aprovação.

As professoras pontuaram questões como: falta de esclarecimento acerca do componente inter e transdisciplinar; falta de clareza na estrutura metodológica para explicitar a operacionalização do curso em termos da disposição da carga horária para as atividades que serão presenciais e as que poderão ser desenvolvidas a distância; ausência de definição quanto às competências e habilidades requeridas; ausência da menção quanto à concepção e implementação do estágio curricular...

Quarta Rinha

A rinha para a espera do Parecer Final do MEC para que o curso fosse reconhecido e os diplomas encaminhados. Depois de muita espera, no dia 04 de abril de 2008, a equipe de avaliação do MEC chegou à cidade de Irecê para reuniões com egressos, orientadores, professores e coordenadores do curso. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS que avaliou as condições de ensino do Curso Licenciatura em Pedagogia Ensino Fundamental/Séries Iniciais no parecer do Instrumento de avaliação para fins de Reconhecimento e Renovação de Rec. No seu parecer final o curso foi aprovado com conceito 5,0. Segundo avaliação código de número 55550, processo de número 20071450-1 de 12 de maio de 2008, assim concede:

A comissão de avaliação designada por meio do Ofício Circular Nº 0052 MEC/INEP/DAES, constituída pelas professoras Marlene Huebes Novaes e Célia Maria Fernandes Nunes, que realizou a avaliação para fins de reconhecimento de Curso 86724, Licenciatura Especial - Pedagogia Ensino Fundamental/Séries Iniciais, da Universidade Federal da Bahia- UFBA, com carga horária total de 3200 horas, com 150 vagas anuais, com regime de matrícula semestral, com integralização mínima de 6 semestres e a máxima de 8 semestres, coordenado pela docente Dra. Maria Inez de Souza Carvalho da FACED/UFBA, autorizado pelo Parecer CEG/UFBA no. 141 de 01/07/2003, localizada à Rua Coronel Terêncio Dourado, s/n, na cidade de Irecê, no Estado da Bahia, na visita in loco realizada no período de 27 a 30 de abril de 2007, apresenta o seguinte resumo da avaliação qualitativa em 3 (três) dimensões avaliadas: Dimensão 1 Organização Institucional Conceito 5.0.

Após analisar Parecer Final do MEC e Relatório Final da Primeira Turma, percebi que os cinco objetivos que demonstram as intencionalidades do curso de acordo às suas concepções e que seguiu toda itinerância e avaliados a sua consecução são aspectos necessários para um

novo olhar para o curso, que vai desde os seminários de encerramento do ciclo – que são os momentos destinados a avaliação do processo, estendendo aos demais processos avaliativos.

A reunião para o Parecer Final com algumas professoras do MEC pegou quase todos os egressos de surpresa, pois não sabíamos que seríamos avaliados e como seria a avaliação. Formos reunidos no auditório do curso aqui em Irecê e nos foram feitas perguntas em relação ao curso, como era organizado, o que achávamos do currículo, as dificuldades... vi aquele momento como a primeira oportunidade para começar a mostrar o quanto tinha sido significativo fazer parte de um curso que era referendado por um currículo experiencial.

Quinta Rinha

E as rinhas continuam aparecer, agora nas discussões pedagógicas das aulas de um curso diferenciado, quando alguns dos professores-cursistas declaram sentir falta das aulas ditas “normais”. Para ilustrar a quinta rinha e facilitar sua compreensão trago falas de cursistas e egressos que tiveram coragem e cuidado de avaliar o curso.

Sinto falta de aulas com disciplinas como didática e de leituras de autores específicos da área de Pedagogia. Aula como acontece todos os dias nas outras faculdades. (Cronos)

Como resposta, trago também a fala da coordenadora do curso e de uma bolsista:

Desde o início, sabíamos que estávamos criando com o Programa Irecê, um cenário repleto de zonas de tensão. É polemica Nacional a conveniência ou não do oferecimento de cursos de formação em exercício [...] – assim como não é, também, matéria pacífica, a expansão, notadamente a espacial – como forma de descentralização – da universidade. (Rosa Dália & Rosa Menina)

Em conversa com dois professores da rede – um cursista e um egresso - percebi a quinta rinha como sendo um aspecto avaliativo que muito poderá vir a contribuir para o projeto Irecê, uma vez que, as duas pessoas se encontram em situações opostas: uma é ex aluna de um curso tradicional e hoje cursa o Projeto Irecê, a outra pessoa é um egresso do curso que hoje, faz nova graduação em uma faculdade de currículo fechado. Vejamos suas falas:

Cursar até o quarto semestre em outra faculdade me fez sentir uma profissional completa. La via a teoria de um lado e nunca minha prática, só

estudava teóricos e teorias e no projeto Irecê eu vejo minha prática, trago ela para faculdade e levo a faculdade para dentro dela, estudo aquilo que estou precisando. As duas faculdades em completaram. Estudei lá até o quarto período do mesmo curso que estudo aqui no projeto Irecê. (Bromélia)

Hoje estou me completando, pois aqui nesta faculdade estou estudando todos os teóricos e vendo o que não vi no curso da UFBA. São dois currículos diferentes o que senti falta lá não sinto aqui e não é porque lá cursei Pedagogia e aqui curso Geografia não é porque aqui é tudo mais organizado. (Júpiter)

Sexta Rinha

A sexta rinha poderá ser reconhecida nos seminários de abertura e de encerramento dos ciclos. Começamos pelo seminário de encerramento do Ciclo Um, quando na apresentação da atividade de Polêmicas Contemporâneas, ao avaliar o trabalho feito por um grupo de professores-cursistas sobre “religiosidade”, o professor Nelson Pretto denominou-o de baboseira¹¹. O medo, o constrangimento, a euforia, a impulsividade... se misturaram cedendo lugar à incerteza, a imprevisibilidade... tudo isso contribuiu para o amadurecimento profissional e emocional de muitos professores-cursistas. E, aqui, de forma significativa a dobra aparece, precisamente a 3ª Dobra, que segundo Deleuze (1986) é a “maneira pela qual se constitui uma relação entre saber e verdade”. Já na segunda turma do curso a Sexta Rinha apareceu no Ciclo Quatro nas produções livres – a “baboseira” acompanhou a primeira turma e a segunda turma foi acompanhada pelo o “avacalhada”. Duas situações, dois momentos diferentes que contribuíram, fortemente para a **dimensão presença** da *Emergência, da Complexidade* e do *Caos*. Da *Emergência* porque novas providências precisaram ser tomadas, *Complexidade* porque novos aspectos foram inseridos ao projeto e *Caos* devido à “inquietação” gerada pelas duas palavras usadas que contribuíram para novas *Emergências* do/no curso. No seminário de encerramento do Ciclo Quatro da segunda turma, um grupo de professores-cursistas fez uma apresentação de cantigas de roda para ilustrar o ciclo, segundo eles, as cantigas de roda seriam uma alusão aos memoriais, uma vez que, esses sempre traziam as cantigas de roda. Foi dito, por uma das coordenadoras ali presentes e depois refutado para esclarecer que: “LIVRE não é sinônimo de avacalhado”. Mesmo dando outra compreensão a frase (para os professores-cursistas a produção foi chamada de avacalhada),

¹¹ Asneira, disparate, despropósito.

os professores-cursistas demonstraram que a “inquietação” gerada pela avaliação, cedeu lugar a momentos significativos de aprendizagem. Vejamos:

De boas intenções o inferno está cheio, foi com as melhores das intenções que procuramos realizar o seminário de encerramento do ciclo quatro. O objetivo era mostrar nossos avanços e nossas aprendizagens ao longo do ciclo. Não acredito que uma Universidade que preza tanto pela singularidade e pela construção autônoma do conhecimento queira exorcizar as etapas de desenvolvimento intelectual de seus universitários, querendo, dessa forma, padronizar o desenvolvimento de cada um, até porque isso nunca seria possível. Acredito honestamente que tudo o que ouvimos na hora da avaliação, seja digno de compreensão, discussão... Cada professor avalia utilizando os critérios de avaliação que julga apropriado para seus alunos, com o objetivo sempre de superação, de compromisso com o desenvolvimento intelectual desses alunos. (Camélia)

A livre escolha do professor-cursista não foi assim tão aceitável pelas coordenadoras do curso, por não refletirem as reflexões e ressonâncias do Ciclo. Melhor dizendo, a avaliação feita não foi à esperada pelos professores-cursistas narrada na fala dessa professora-cursista no seminário de encerramento do Ciclo Quatro:

Fomos surpreendidos na hora da avaliação, quando ouvimos o termo “avacalhado”. Fomos lavados com um balde de água, sem direito a escolher se queríamos quente ou gelada. Todos foram pegos de surpresa. O temporal que desabou não nos dava o direito a guarda-chuvas, porque era tão devastador que seria capaz de carregar-nos pelas ruas da cidade. Foi um seminário de revolta, entretanto, também foi um seminário envolvente, afinado de interrogações e desafios que, com certeza, foram superados nesse ciclo cinco. Cada um avalia da melhor maneira, de acordo com suas convicções, com seus níveis de escolaridades, mestrados, doutorados, enfim. (Camélia)

Penso que, quando compreendermos melhor o conceito de avaliar, palavras como “avacalhar”, “babozeira” terão o mesmo valor simbólico que um ótimo, um excelente... as críticas destrutivas não serão mais vistas de maneira negativa, serão também consideradas construtivas, pois em nenhum momento a avaliação poderá ser considerada uma destruição... pode ser destruição sim, porque o que é feito novamente somente possui alguns indícios do que foi anteriormente. Aqui podemos ver a **dimensão presença** do *Caos*. A desordem pela ordem.

Posso até aceitar que o termo livre deu margem a produções que não seriam aceitáveis para acadêmicos por possuírem características que as tornavam simplórias e insignificantes, mas

por outro lado, o termo livre facilitou produções que para época poderiam ser consideradas inéditas, como produções de vídeo em uma turma de mais de cem professores-cursistas em 99% não possuíam sequer um computador, quanto mais câmeras digitais, ou outros recursos tecnológicos (falando da primeira turma do curso). Mas será que os empecilhos didáticos para as produções livres da primeira turma não contribuíram para atualizações do curso no Eixo de Registro e Produção? Parece-me que as emergências só eram consideradas nos a-con-teceres do curso, mas que em nada contribuíram para um (re)planejamento ou (re) estruturação do projeto no papel, mesmo com atividades voltadas para o estudo do Projeto Irecê. Penso que isso levou as novas discussões sobre Produção Livre que aconteceu no Seminário de Encerramento do Ciclo Quatro, da segunda turma, quando as coordenadoras do curso, insatisfeitas com as produções livres sentiram a necessidade de se fazer algo para que as emergências fossem vistas com outros olhos e, que as produções fossem (re)pensadas pelos professores-cursistas. Assim, como um *aporte-emergencialista*, o “Laboratório Existencial” foi criado.

O Laboratório Existencial foi uma atividade oferecida no Ciclo Cinco com o objetivo de ajudar aos professores-cursistas nas produções da Produção Livre e que seria também a Produção Livre, mas essa característica ficou subtendida para os cursistas. A referida atividade/Produção Livre pegou a todos os professores-cursistas de surpresa, pois fora divulgada pela lista de discussão do *Yahoo-grupos UFBA/Irecê*, destacando que seria oferecida em um sábado e domingo com a possibilidade de todos dormirem na faculdade. De *Emergência* para outras emergências... ninguém queria dormir na UFBA! Assim, ficou decidido que apenas almoçariam na faculdade. O Laboratório Existencial aconteceu intermediado com ajuda de profissionais como Psicanalista, Psicólogo e professor de teatro da FACED.

Para surpresa geral, no Ciclo Cinco não se pediu Produção Livre, porque a Produção Livre foi o laboratório. Para os professores-cursistas da segunda turma do curso tudo que foi feito no laboratório foi o mesmo que eles tinham feito como Produção Livre no Ciclo Quatro. O Laboratório Existencial foi nada menos que uma “ilustração” do que vinham produzindo, nada foi diferente, apenas mudado de mãos: estava sendo propostos agora por especialistas e, isso que os deixou ainda mais frustrados, porém, mais tarde a frustração cedeu lugar a uma descoberta: eles agora poderiam produzir “livremente” porque tinha no Laboratório Existencial um referencial teorizado do que já vinham fazendo.

As primeiras produções da primeira turma do curso eram mais individuais, isso em pelo menos nos primeiros ciclos, Ciclo Um e Ciclo Dois, a partir do Ciclo Três já começaram a aparecer de forma coletiva e organizada nos grupos de orientação, o que se estendeu também com a segunda turma. O que no senso comum isso poderia ser coincidência, aqui podemos chamar de “emergência oficializada”. Ninguém orientou fazer as produções livres por grupos de orientação e, nem que seriam coletivas, mas isso está acontecendo, é a auto-organização.

Outro ponto, na primeira turma que merece uma referência foi à proibição do acróstico como produção livre por está acontecendo de forma simplória para atividade de graduação, mas para surpresa de todo um professor-cursista, que aqui denominarei de “O poeta” quebrou as regras de proibição e fez um acróstico com a proibição do acróstico. Vejamos:

ACRÓSTICO: POR QUE NÃO?																						
A		F	O	R	M	A		Q	U	E		E	X	P	R	E	S	S	A	M	O	S
	C	O	M	O		V	I	M	O	S		C	A	D	A		O	L	H	A	R	
P	O	R		C	I	C	L	O		E	S	T	U	D	A	D	O		N	Ã	O	
E	X	P	Õ	E		O		N	Í	V	E	L		D	O		S	A	B	E	R	
D	O		E	S	T	U	D	A	N	T	E		B	E	M		M	E	N	O	S	
P	E	R	M	I	T	E		U	M		J	U	L	G	A	M	E	N	T	O		A
	R	E	S	P	E	I	T	O		D	O		C	O	N	H	E	C	E	R		
A	C	R	O	S	T	I	C	O		É		I	N	S	T	R	U	M	E	N	T	O
	Q	U	E		T	E	M	O	S		E		S	E	R	V	E		P	A	R	A
E	X	P	L	I	C	A	R		P	O	E	M	A	S		S	O	B	R	E		O
	A	M	O	R		Q	U	E		T	E	M	O	S		P	E	L	O			
C	U	R	S	O		C	O	M	O		P	R	O	P	O	S	T	A		D	E	
I	N	O	V	A	Ç	A	O		C	O	M	O		F	A	C	U	L	D	A	D	E
O		M	O	D	E	L	O		C	O	M	P	R	O	M	E	T	I	D	O		E
L	O	U	V	A	V	E	L		D	E		C	A	D	A		M	E	S	T	R	E
	E		D	O	U	T	O	R		Q	U	A	L	Q	U	E	R		Q	U	E	
S	E	J	A		E	L	E		P	A	R	T	E		Q	U	E	R	E	N	D	O
U	M		D	I	A		A	Q	U	I		E	M		I	R	E	C	E		D	E
V	O	L	T	A		E	S	T	A	R		P	O	S	S	O		D	I	Z	E	R
D	E		F	O	R	M	A		V	E	E	M	E	N	T	E		A	N	T	E	
A		C	O	N	V	I	C	Ç	A	O		A		R	E	J	E	I	Ç	A	O	
V	E	R	S	O		É		F	E	I	T	O		D	E		S	O	N	H	O	
A	C	R	Ó	S	T	I	C	O	:		P	O	R		Q	U	E		N	Ã	O	?

As produções livres individuais e coletivas não foram proibidas, só que passaram a ser produções dos grupos de orientação, característica esta, que também não está registrada no projeto Irecê e nem em lugar algum.

Sétima Rinha

As rinhas pedagógicas não cessaram por todo o curso, elas teimavam em aparecer. Aqui elas aparecem como as rinhas das pendências. Um curso experiencial, tudo fazia parte das descobertas, as rinhas das pendências poderiam se tornar em excelentes possibilidades de atualizações. As pendências se resumiam em notas que faltava, carga horária inexistente como observaremos neste recorte enviado por *e-mail* ao Projeto Irecê. Ciclo Três – atividade 329 – Funcionalidade dos textos no contexto contemporâneo

Enviou o complemento do trabalho, jogou na rede por duas vezes, ligou para o professor, passou e-mail, mas não obteve resposta. Consta média 6,0 o que fazer para recuperar?

Oitava Rinha

A rinha dos seminários de final de ciclo que eram os momentos avaliação do ciclo. Esses seminários eram palcos de grandes discussões pedagógicas o que muito contribuiu para o sucesso do curso. No seminário o grupo era dividido em subgrupos e cada uma tinha na sua responsabilidade um aspecto do curso.

Nesse seminário acontecia uma verdadeira rinha pedagógica, aqui muitos sofriam se angustiavam, mas tudo acontecia de forma a ajudar o crescimento profissional e pessoal de todos, bem como o aperfeiçoamento do curso. Existiam avaliações positivas e, também aquelas que nos faziam repensar sobre a prática e sobre o curso.

Vejamos aqui excerto da avaliação feita dos grupos de estudos pelos professores-cursistas da primeira turma:

Falta de clareza nas observações feitas nas correções das atividades – escrita de difícil compreensão e códigos desconhecidos.

A crítica está se referindo as correções dos memoriais, uma vez que, muitas pessoas que corrigiam usavam “sinais” que somente eles e alguns dos orientadores conheciam.

Esta outra avaliação referente ao item *Impacto do curso de Pedagogia UFBA/Irecê*, também realizada pelos professores-cursistas da primeira turma no Ciclo Um:

O curso causou um grande impacto para os cursistas, valorização, capacitação profissional, autonomia e mudança de postura. Para algumas pessoas, nós estamos sendo cobaias ou servindo de escada para o crescimento de outras pessoas. Mas também há pessoas que acreditam no curso nos dando força. Então estamos entre duas correntes, mas para nós cursistas é muito bom está nesse curso, pois acreditamos bastante na nossa faculdade e no nosso potencial enquanto cursista.

Os professores-cursistas demonstravam certa maturidade para avaliarem o curso. O que antes era feito com acanhamento, como a avaliação do seminário de encerramento do Ciclo Um, quando o professor Nelson Pretto elogiou uma determinada professora-cursista quando essa teve a iniciativa de pedir o microfone ao colega e se colocar com segurança se opondo ao que estava sendo discutido pelo grupo, o que nos demais ciclos já se faziam de maneira mais espontânea, como até escrever simples frases sobre o curso, elogiando-o ou não. A avaliação das atividades temáticas demonstra a segurança dos professores-cursistas para falarem das atividades do curso:

As atividades temáticas propostas tem contribuído significativamente para nossa prática em exercício. A convivência com os professores da UFBA e com outros cursistas nos proporciona refletir na prática pedagógica, dando auxílio positivo na execução dos projetos e até mesmo dos conteúdos programáticos para o curso com o qual estamos trabalhando em sala de aula.

Mais uma vez o caráter emergencialista do curso é evidenciado nas falas dos professores-cursistas, através do seminário de avaliação. Na avaliação da Infra-estrutura a *Emergência* pontuou a sua presença de forma clara e explícita, vejamos:

A diferença organizacional e estrutural desse curso requer organizações atípicas daquilo que se faz nos cursos convencionais de Pedagogia, ausência de disciplinas, surgiu a necessidade de criar mecanismos em que todas as áreas de conhecimento fossem contempladas – os eixos temáticos despertaram-nos um olhar mais crítico, reflexivo, político, holístico em que a antropologia é analisada com mais profundidade nos constantes desafios da nossa prática pedagógica e formação social. (GT de Infraestrutura)

Assim, como no *Caos*, as rinhãs de discussões pedagógicas são valiosos momentos em que pequenas diferenças produzem grandes efeitos, não a pequeno, mas em longo prazo. Portanto, vejo a “baboseira” que naquele instante foi vista com uma conotação de negatividade, hoje, vendo o passado através do presente, ela poderá ser considerada como um mecanismo que desencadeou outras mais críticas características do campo das possibilidades.

Essas rinhãs poderão ser comparadas a uma obra apreciada por um observador. O que é visto na obra sem o artista para dar explicação de como foi idealizada e produzida? Não é aqui uma discussão visível do apreciador com o ausente/presente artista? É uma rinha artística, mas em maior potencial uma rinha das possibilidades.

O que estamos vendo neste texto? Certamente, o olhar de uma pessoa comum verá menos ou mais que o do artista da obra. A pessoa comum visualiza a obra pronta e acabada, enquanto que, o artista visualiza o inacabamento da obra; o que ele sente quando percebe que algo passou despercebido? Evidentemente, começará a obra em outra obra colocando as impressões que lhes passaram despercebidas, ou melhor, misturando impressões do observador. É a rinha das misturas. Para Deleuze (1992, p.24) quando o autor mostra sua discussão sobre a arte, quando faz as letras se unirem a um uníssono grito “audível na escrita”: o pintor pintará sobre cor, depois cor ao lado de cor, as cores se tornando cada vez mais relevos, a arquitetura sendo assegurada pelo “contraste dos complementares e a concordância dos análogos”.

COCHICHOS ESTROBOSCÓPICOS

O que vamos guardar de nós? de Maria Emilia Sardelich e Maria Inez de Carvalho é um livro em forma de diálogo travado entre autores e atores de um livro diferente, um livro que era nada mais, nada menos, uma conversa “digitada” entre professores acadêmicos; um livro que trazia para discussão vários temas, desde o “Manifesto antropofágico” ao “Demônio de Laplace”. Um livro em que na sua própria apresentação já diz tudo:

O que vamos guardar de nós? É um ensaio sobre as possíveis configurações das identidades, em nosso próprio espaço/tempo. Um ensaio que é o resultado do desejo de suas autoras de tratarem o tema junto a estudantes universitários. Por esse motivo, a forma/conteúdo do mesmo é um bom

exemplo do complexo mundo moderno. Esse mundo, chamado por alguns de globalizado e por outros de mundializado, que tem sido alvo de análises, a nosso ver, muitas vezes, simplificadoras. (SARDELICH & CARVALHO, 1999, p. 11)

O livro foi nos apresentado pelas professoras Lícia Beltrão e Inez Carvalho quando ofereceram em um dos ciclos do curso uma atividade que levava o mesmo nome do livro. *O que vamos guardar de nós?*, Talvez, a pergunta tivesse sentido para quatro anos atrás, hoje, seria mais ou menos assim: “o que fizemos com o que guardamos de nós?” A ideia de itinerância dada pelos questionamentos faz-me pensar no local, onde “guardamos o que ficou de nós”, vejo-o com sendo o a-con-tecer pedagógico. É mais uma vez a itinerância nas ideias de movimento, desse mover que acompanha todo este texto dissertativo.

Penso que é nesse a-con-tecer que os três conceitos – *Complexidade, Caos e Emergência* mostram o que têm em comum: a dobra. Na *complexidade* a dobra surge como sinônimo do *plicare*; no *Caos* a dobra aparece como a transformação do padeiro e na *Emergência*, aparece, quando a “relação das forças é vergada para tornar-se relação consigo” (DELEUZE, 1986, p. 111), ou seja, na *Emergência*, o profissional emergencialista surge para substituir o sujeito autônomo, uma vez que, o adjetivo emergencialista, torna-se uma qualidade completa do docente. Vejamos um vendedor ambulante é um profissional autônomo, mas, certamente, ele só conhece a mercadoria que vende, ele não precisou, necessariamente, conhecer características de outras, ou ainda, ele não cursou nenhuma faculdade de Economia ou de Ciências Contábeis para estar ali como cidadão autônomo, então, como poderei considerar um professor também autônomo que precisou de uma graduação, de muitas leituras, ou ainda, de especialização, que constrói conhecimento a partir de outros, que constrói conhecimento em rede? Não que autonomia seja inferior ao emergencialista, mas é que ela é qualidade para aspectos que terminam por diminuí-la ou inferiorizá-la. Por que não analisá-la através das palavras de Cornelius Castoriadis (1982, p. 52) quando afirma que “nenhuma autonomia individual pode superar as consequências deste estado das coisas, anular os efeitos sobre nossa vida, da estrutura opressiva da sociedade na qual vivemos”

A denominação desta sessão: *Cochichos estroboscópicos*¹² foi uma alusão feita à escrita estroboscópica, na qual a “narrativa se anima e os diferentes temas entram em conexão e as

¹² Estroboscopia – método que consiste em iluminar uma cena de maneira descontínua. O efeito produzido depende da frequência das cintilações e dos movimentos que animam a cena.

palavras formam figuras variadas, segundo as precipitadas velocidades de leitura e de associação”. (DELEUZE, 1972, p. 93). Convém, aqui, ressaltar que, do mesmo modo que os conceitos – *Emergência, Caos e Complexidade* se articulam entre si, assim também, é o Curso de Formação em Nível Superior UFBA/Irecê. Os eixos temáticos (Educação e Conhecimento ao Longo da História; Educação e Práticas de Ensino/Pesquisa; Educação e Linguagens; Educação e Práticas Docentes; Educação e Políticas Públicas), bem como, todas as atividades que foram oferecidas nas 3 200 horas de curso.

A articulação entre atividades realizadas pelo próprio cursista fazia com que o caráter emergencialista do professor-cursista sobressaísse na tomadas de decisões, quando pensava nas diferenças, nas incertezas e nas possibilidades que poderiam emergir; assim, o professor-cursista se transformava potencialmente, em um professor- emergencialista.

Ao se observar o hipertexto que forma o Curso de Formação de Professores em Nível Superior, as suas características, nuances..., percebemos nitidamente a articulação entre eixos e atividades, bem como, voltamos o nosso olhar para o princípio da organização recursiva que, segundo Edgar Morin (1998, p. 82) “é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e sua própria produção. É exatamente, o problema da autoprodução e de auto-organização”. Problemas que tentei compreender através do *diagnóstico* me valendo da sua dimensão rizomática apoiada pelos princípios de conexão, ruptura a-significante, cartografia, decalcomania heterogeneidade e multiplicidade.

O olhar avaliativo para o curso já era pensado pelo fato de ser um curso experiencial, sem modelo pronto. É um curso que vai se formando na sua itinerância, no seu a-con-tecer, são os relevos, os altos e baixos, que servem como parâmetros para os três outros cursos semelhantes: a segunda turma do Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê, O Curso de Formação de Professores de Tapiramutá e o Curso de Formação de Professores de Salvador.

Ao conversar com uma professora da Rede Municipal de Educação de Irecê, que não fez o curso, trazia à tona à questão da construção do conhecimento no coletivo. Para ela essa construção já é difícil em uma turma de uma faculdade dita “normal” formada por alunos e alunas de diferentes lugares, quanto mais em uma faculdade em que todos os alunos e alunas

são de uma mesma rede de educação, para ela é uma turma muito “homogênea”. Como pedagoga formada pelo curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê não senti essa dificuldade no curso e como pesquisadora, também percebi, porque, penso eu, que em nenhum lugar iremos encontrar pensamentos/conhecimentos homogeneizados, mas sim, uma diversidade que nos encoraja a levar nossas discussões para outras instâncias fora dos muros das universidades.

O pensar emergencialista, complexo e caótico nos leva a perceber a diversidade na opacidade. Ser formada em um curso “diferente”, não impede a construção de conhecimento, ao contrário, impulsiona a busca incessante para essa construção. É como se você traçasse a sua itinerância formativa posterior ao curso de formação; não terá certeza dos caminhos que deverá seguir, mas terá a certeza das incertezas, das possibilidades, das desordens... assim

quer dizer que, as diversas complexidades citadas [...] formam o tecido da complexidade: o *complexus* [...] o tecido formado por diferentes fios que transformam numa só coisa. [...] tudo isso se entrecruzando, tudo isso se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade da complexidade não destrói a variedade e a diversidade da complexidade que o teceram. (MORIN, 1998, p. 188)

Fazer um curso e, ao mesmo tempo refletir sobre a prática no a-con-tecer foi outro aspecto relevante. Todo tempo o professor-cursista estava sendo chamado a refletir sobre o que fazia enquanto fazia. Ora era professor-cursista, ora cursista-professor, ou ainda, professor-cursista-avaliador e auto-avaliador. Em algumas situações ele precisou sair da condição de professor-cursista para ser seu próprio avaliador e avaliador do curso que se formava e estava se formando através do seu parecer.

O formato do curso foi outro aspecto considerado por muitos como uma desarrumação, que atribuía falta de credibilidade ao curso, considero tal desarrumação como dimensão presença do *Caos*, uma vez que, por trás da desarrumação existia toda uma desordem ordenada, o que para mim, como egressa, percebo que o formato foi o que mais contribuiu para minha evolução dentro do curso e como resposta aqui está uma dissertação de mestrado produzida por mim. Ao pensar no que pensam sobre o curso me reporto às palavras de Edgar Morin (1998, p. 191-192) quando afirma:

A arte da guerra é estratégica porque é uma arte difícil que deve responder não só a incerteza sobre o que o inimigo pensa, incluindo o que ele pensa nós pensamos. A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem

na ação de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar as incertezas.

Ao analisar monografias, teses, artigos e dissertações fiquei satisfeita por estar investigando o curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê por outra prisma. De fato

“ver o que ninguém viu” necessita da nova concepção (“pensar o que ninguém pensou”) que determina a integração na percepção, e assim a sua modificação do que era antes invisível, mesmo visto. Em outras palavras, há interdependências entre “ver o que todo mundo viu” e “pensar o que ninguém pensou”; o “e” que associa os dois enunciados deve ser concebido como um vínculo estabelecendo um circuito, em que a visão de uma evidência não vista determina a criação de uma concepção de forma alguma evidente. (MORIN, 1999, p. 229)

Em uma das minhas andanças Irecê x Salvador e Salvador x Irecê, a cada oito dias, comecei a observar as janelas do ônibus, todas embaçadas pelo contato do frio do ar condicionado com o ar quente em cada uma das nove ou mais paradas, tal detalhe levou-me a pensar na opacidade do/no curso. O que via, mas não “enxergava”? E, foi assim que comecei a pensar no que aqui passarei a chamar da/na “política da opacidade” do/no curso e a primeira, *política da opacidade*, encontrei no Ciclo Zero, o ciclo não acontecido.

Conversando com uma das coordenadoras do curso consegui limpar um pouco as janelas embaçadas da opacidade. Pelo que observei o acontecimento do Ciclo Zero seria um aspecto necessário e relevante para, caso, o curso não fosse aprovado ele seria considerado uma formação e, assim, não geraria prejuízos políticos nem para FACED e nem para Irecê. Entendendo que, o prejuízo político seria gerado, caso, o curso não acontecesse, porque esse era o fator de extrema importância para os professores e professoras de Irecê.

Assim, o acima explicitado, a meu ver, responde o que aqui traduzo como uma das três facetas da Emergência: a Emergência Gestora/Política. A segunda Emergência – Emergência Institucional se encontra, quando, no momento, em que a Lei de Diretrizes de Bases - LDB 9393/96 imposto uma década para que todo professor tivesse nível superior e, com isso começa a busca da Prefeitura Municipal de Irecê por um curso diferente, então, nasce o contato de Irecê com os professores da FACED.

A terceira faceta da Emergência é a Existencial. Na Emergência Existencial podemos visualizar o professor-cursista, através do que aqui chamarei de “três eus” – eu pessoa, eu profissional, eu cursista. Tudo começa quando os docentes são chamados a participar do processo seletivo. O processo seletivo consistia na produção de um memorial que também serviu como trabalho de avaliação do final do curso. O memorial estava dividido em três temas: Eu Estudante, Eu Professor e Eu no Programa de Formação. Na verdade, tais aspectos foram se perdendo com a escrita, uma vez que, cada professor-cursista começou a deixar a aparecer o seu “eu pessoa”

O “eu pessoa” aparece melhor quando o professor-cursista começa a escrever o seu memorial. É ali que ele busca o que já foi, o que é, e o que pretende se tornar. É o momento em que ele filtra os aspectos que acha possível e viável a sua publicitação. Ali se esconde, se mostra, só aparece o “eu” possível de ser visto e de ser mostrado. É um “eu pessoa” que escreve apoiado pela memória do “eu pessoa” que rememora um passado no presente e um passado para o futuro.

Na escrita do memorial o “eu cursista” só aparece como autor e ator sustentando pelas memórias do “eu pessoa” e do “eu profissional”. O “eu pessoa” é mostrado no memorial pelo “eu cursista” e o “eu cursista, é também responsável pelo “eu profissional”, personagem este que aparece mais explicitamente na escrita dos diários de ciclo, porque nessa atividade de escrita é a profissão – a práxis quem dá as coordenadas e comanda a escrita desses. Vejamos comentários de alguns professores-cursistas e egressos ao relatarem com escolhiam as suas atividades:

Escolho as atividades, as quais o tema me chama a atenção. Ex. aquelas que considero indispensável para o curso o qual estou inserida e também aquelas atividades que ao apresentar você percebe que trará uma contribuição positiva para sua formação e também para sua prática docente. (Sempre Viva)

Lia atentamente todas as ementas, selecionava as que se aproximavam das minhas necessidades de formação e com o cuidado de contemplar todos os eixos, mas nem sempre fui atendida nas minhas escolhas. (Tulipa)

Para se inscrever nas atividades os “três eus” se transvestem, porque nesse caso, os eus profissional, pessoa e cursista aparecem com mais intensidade.

Já para os professores-orientadores fiz a seguinte pergunta: “como via a escolha das atividades pelos cursistas?” e a resposta obtida foi muito mais além que as colocadas pelos cursistas vejam:

No início do curso, por ser um processo novo, alguns escolhiam as atividades das seguintes maneiras:

1. *pelo tema*
2. *pela necessidade de formação naquele tema*
3. *pela carga horária*
4. *pela escolha em grupo (professores de uma mesma escola, de um mesmo povoado, do mesmo turno de trabalho, etc)*

Porém, à medida que iam se familiarizando melhor com a dinâmica do curso, passavam a escolhê-las pela necessidade de formação na área em que atuam, para ampliar os conhecimentos nos cinco eixos norteadores do curso e também para suprir algumas deficiências que sentiam. E essa dinâmica é muito interessante, por possibilitar que o cursista faça suas escolhas de acordo com o percurso que considera importante para a sua formação, mesmo havendo a necessidade de algumas interferências/orientações em alguns momentos para alguns alunos, de acordo com o acompanhamento de seu percurso.

Outro ponto significativo desta questão é a possibilidade de o cursista sugerir atividades novas e a continuação daquelas mais significativas, de acordo com a sua opinião. (Anunnaki)

Ora transparente, ora opaco, os três eus – eu pessoa, eu cursista e o eu profissional se misturavam. Essa transparência, essa opacidade e essa mistura se assemelham com as dobras da Complexidade e as dobras da “transformação do padeiro” na Emergência. “Dobrar-desdobrar já não significa tender-distender, contrair-dilatar, mas, envolver-desenvolver, involuir-evoluir” (DELEUZE, 1991, p. 21)

SESSÃO 4

FECHAM-SE AS CORTINAS

*Reconheço hoje que a infinitude
está presente em cada um de
nós, enquanto potências, o que
nos possibilita sermos iguais e,
ao mesmo tempo, a finitude
expressa-se em cada um de nós,
enquanto acontecimento, o que
nos faz singulares e únicos*

Felippe Serpa.

Fecham-se as cortinas! Os atores voltam para agradecer a platéia!... todos estão sem maquiagem, eles se dobram... é o vergar da 2ª dobra nas palavras deleuzianas - Regra singular pela qual a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo (DELEUZE, 1986).

Que seja apenas um fechar de cortinas para “troca” de personagens que participarão do segundo ato. Quando algo é tecido junto... dobrado...dobra sobre dobra...estendido e dobrado novamente, ele não poderá finalizar, uma vez que, a cada tecido junto aparece outro que será também tecido; tecido que tece outro tecido, são os tecidos e as dobras de um currículo rizomático. É a Complexidade voltando para demarcar o seu lugar no palco!

Optei começar este texto ilustrando o fechar das cortinas em um cenário porque, entendo eu, que ele não está concluído porque conclusão se refere ao acabado, pronto. Segundo o dicionário de filosofia conclusão - (lat. *Conclusio*, in. *Conclu-sion*; fr. *Conclusion*; ai. *Schluss-*, it. *Conclusio-nè*). Enquanto, em Apuleio e em Boécio *conclusio* é o termo mediante o qual se designa a totalidade de um discurso demonstrativo, nos lógicos medievais é usado

como tradução do cruLutépaOLia aristotélico e da èmcpopá estóica, isto é, para indicar a proposição final do próprio discurso demonstrativo (cf. PEDROHISPANO: "*Est enim conclusio argumento vel argumentis approbata propositio*"; *Summ. log.*, 5.02). Na filosofia moderna e contemporânea, manteve-a o mesmo sentido.

Esse abrir e fechar de cortinas em que se descortinam em muitas interrogações não terminaria em desordem? Evidentemente, que sim, uma vez que, a desordem é o “embrião do caos”, e é também a **dimensão presença** da *Emergência*, pois a ela está atrelado o profissional-emergentista. Um profissional que saiba lidar com a *Complexidade e o Caos* de um currículo hipertextual, rizomático e complexo.

Enquanto que a *Complexidade* tece a rede, o *Caos* aponta a caoticidade deste cenário e para compreendê-lo a *Emergência* se mostra com os seus cinco princípios fundamentais destacados por Steven Johnson (2003), a saber:

5. **Mais é diferente:** dez mentes pensando isoladamente não serão precisas nas atividades e as necessidades requeridas para o momento, mas mil farão este trabalho com admirável aplicabilidade. Achei meio progressista
6. **A ignorância é útil:** a ignorância subtende-se aqui, como característica necessária ao desenvolvimento e construção de conhecimento. Não somos conhecedores do tudo; é como se disséssemos que o senso comum é necessário à construção da ciência; então, assim, também a ignorância é matéria-prima para construção do conhecimento. Pode parecer que senso comum é ignorância
7. **Encoraje encontros aleatórios:** a descentralização e a interação aleatórias em prol da exploração de determinados espaços sem seguir uma ordem.
8. **Procure padrões nos sinais:** aptidão para detectar padrões que permita a circulação de metainformação.
9. **Prestar atenção nos vizinhos:** a frase segundo Johnson (2003) “informação local pode levar a sabedoria global”.

Podemos pensar nos conceitos *Caos*, *Complexidade e Emergência* como lâminas transparentes que poderão ser colocadas em um fundo furta-cor deixando os raios solares incidirem diretamente sobre elas, suas cores misturadas aos raios solares moverão como se

tivessem vidas, mas o que muda na verdade são as cores, os conceitos quando identificados no curso, eles se movem como se cada pessoa soubesse de suas presenças em cada ponto.



Imagem de . 14 - fonte: <http://www.google.com.br/images>

O mover dos conceitos dentro do curso muda o rumo desse e o rumo do que estiver a ele ligado, como foi o caso do ciclo sete. O ciclo sete foi a **dimensão presença** da *Emergência*. Os professores-cursistas bem que poderiam até ser reprovados, não lhes aconteceria nada, como também, nada aconteceria ao curso, mas ao sobressair a **dimensão presença** da *Emergência* novas atualizações surgiram e outras atitudes foram tomadas. O ciclo sete, pode até ter tido uma estrutura igual aos demais, mas ele em si não foi igual, devido à presença da *Emergência*. Assim, vemos que,

O campo das possibilidades pensadas como desencadeador do campo das atualizações. Portanto, abandonava-se a ideia de aplicação/execução direta de um curso “pré-pensando”: a opção foi pela formulação de um campo das possibilidades pensadas mais como propiciador de uma construção curricular em processo e menos como um modelo a ser aplicado. (CARVALHO & MOREIRA, 2009, p. 13)

Os conceitos fundem em si, não sabemos onde começa um e termina o outro, eles se transmutam, perdem em si, mas podemos observá-los nas atualizações e nas possibilidades dadas e permitidas pelo curso. Hoje, os egressos da primeira turma poderão expor o eu-profissional depois do eu-cursista, porque, como a máxima bíblica, já não sou mais eu que vivo, já não mais eu-cursista que vivo, mas o eu-profissional que vive em mim, o que

podemos estender: eu-profissional-cursista, porque o eu-cursista não deixará de aparecer para que possa dar lugar ao profissional-emergentista, é o profissional que como o *Dictyostelium discoideum* é um ser auto-organizador.

Dimensão presença e não **dimensão de presença**, uma vez que, as duas frases não têm o mesmo significado e nem a mesma conotação. A preposição faz toda diferença, mas para perceber é preciso analisar etimologicamente o significado de *dimensão*. Sabendo, que *dimensão* está relacionada aos fractais, aos sólidos geométricos, aos termos matemáticos e não matemáticos.

Segundo o dicionário Houais da Língua Portuguesa, *dimensão* está relacionada à “extensão mensurável que determina o espaço ocupado por um corpo em largura, altura, comprimento ou profundidade; caminho, proporção, importância e valor”. Já para o minidicionário Aurélio da língua Portuguesa, *dimensão* refere ao sentido que se mede a extensão para avaliá-la – importância. Mas uma explicação que mais cabe para a *dimensão* referida nesta dissertação se encontra no dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (1998) que define *dimensão* como - (in. *Dimension*; fr. *Dimensional*. *Ausdehruung*; it. *Dimensione*). Entende-se por esse termo todo plano, grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação. [...] "Dimensão de uma pesquisa" para designar os vários planos ou níveis nos quais ela pode ser conduzida.

Assim, neste “fechar de cortinas”, trago novamente ao cenário as principais personagens deste texto – a **dimensão presença** dos três conceitos – *Caos, Complexidade e Emergência*. Para uma análise compreensiva, urge a necessidade de uma explicação do porquê de *dimensão presença* e não *dimensão de presença*. Com a preposição **de** *dimensão* estaria relacionada à quantidade, seria uma *dimensão* relacionada aos termos matemáticos, ao caráter quantitativo da *presença* impulsionado pela preposição, o que não é a intenção deste trabalho. Com a supressão da preposição, acentua-se o caráter qualitativo da *dimensão presença* uma adjetivação e, assim, os três conceitos ocupam a importância que lhes é devida.

Para a análise compreensiva da **dimensão presença** do *Caos, Complexidade e Emergência*, os significados que mais se aproximaram foram os descritos pelo dicionário de filosofia e *dimensão* como sendo a importância de algo. Assim, não é a grandeza ou extensão da

presença, mas a sua importância e, também “*grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação*”.

LONGE DO FIM

Em uma palestra no grupo FORMACE da FACED o professor Álamo Pimentel nos dizia que uma tese, uma dissertação não tem fim, elas são abandonadas... assim, tomando as palavras do professor como aporte, trago aqui o *Longe do Fim* como alusão a um texto que será continuado por mim, pelos leitores, uma vez que, cada leitor enxergará um “não final diferente”, sugestões dadas ou não dadas continuarão a cada leitura e, como este trabalho parte da **dimensão presença** do *Caos* com o Efeito Borboleta, da Complexidade com as Dobras e da *Emergência* com a auto-organização, assim, percebemos que o Efeito Borboleta, as Dobras e a Auto-organização são palavras que dão a ideia de infinito, não são palavras conclusivas e, assim sendo, se coadunam com o “Longe do Fim”. O que é, então, um fim? Para Nicola Abbagnano (1998, p. 457)

Esta palavra tem as seguintes significações principais: 1a limite, no sentido com que Aristóteles diz: "a natureza procura sempre o F.", ou seja, "foge do infinito" (*De gen. an.*, I, 1, 715 b, 16, 15). Dewey usou essa palavra no mesmo sentido: "Podemos conceber o F. como devido ao cumprimento, à consecução perfeita, à saciedade, à exaustão, à dissolução, a alguma coisa que diminuiu ou cedeu"; em outras palavras, os F. são só "termos ou conclusões de episódios temporais" favoráveis ou desfavoráveis, bons ou ruins (*Experience and Nature*, pp. 97 ss.); 2a término ou perfeição, com o sentido que freqüentemente tem a palavra grega *télos*. Neste sentido diz-se que uma coisa "chegou ao F." sobre uma coisa que foi terminada; 3a motivo ou causa final, no sentido da quarta das quatro causas aristotélicas (v. CAUSALIDADE). Neste sentido a palavra italiana *scopo*, a francesa *but*, a inglesa *purpose* são mais bem empregadas, pois têm caráter objetivo, quer se entenda o F. como imanente à natureza, quer se entenda como motivo de um comportamento humano: é o termo final do projeto ou do plano ao qual se refere; 4a intuito ou alvo, ou seja, F. em seu aspecto subjetivo, como aquilo que tem em mira certa intenção, mas que pode ser diferente do alvo atingido na realidade.

A ideia de “não fim”, de “não conclusão” dada pelo Efeito Borboleta, Dobras e a Auto-organização, fazem-me dizer que aqui não é uma conclusão e, muito menos o final desta dissertação, mas o fim do tempo da sua escrita, um chamado para continuação da tessitura que é todo este trabalho, que continuará em outro momento com outra teorização.

As atualizações concordam com o Efeito Borboleta, com as Dobras e com a auto-organização traçando a itinerância do Curso de Formação de Professores em Nível Superior UFBA/Irecê com a **dimensão presença** do *Caos, da Complexidade e da Emergência* que foram analisados compreensivamente, mas, outros olhares poderão analisar a **dimensão presença** em outros momentos diferentes dos aqui encontrados. São as *Emergências Alheias* buscando outros rumos... novas atualizações como os aspectos semelhantes ou diferentes entre a primeira e a segunda turma do curso. Para tanto, perguntei: “Quais aspectos observados que poderão ser considerados semelhantes/diferentes entre a primeira e a segunda turma?” O que a coordenadora me respondeu com palavras que poderão ilustrar de modo significativo a **dimensão presença** dos conceitos de *Caos, Complexidade e Emergência*, vejamos:

Segundo relato na própria segunda turma, eles “fizeram o curso com a primeira turma”. Quando ouvi isso, fiquei pensando nas ressonâncias que curso teve/criou desde sua primeira turma e que nunca se repetiriam na segunda – o que confere, na verdade, identidades “semelhantes/diferentes entre a primeira e segunda turma”. Na primeira o número de pessoas era maior, a equipe experimentava o currículo junto aos cursistas a cada ciclo (e continua assim!), a infraestrutura foi implantada aos poucos, os estudantes da rede apareceram mais nos espaços do curso, inclusive, presencialmente. Na segunda turma as relações horizontalizadas parecem estar mais constituídas/consolidadas, o aprofundamento das discussões, muitas vezes, pode ser maior (“fizeram o curso”), a autonomia também parece mais presente – trabalhos e encontros de grupos nos finais de semana, feriado; a lista online é mais “frequentada”. Destaco que não há méritos nem deméritos, mas diferenças, contaminações, implicações, troca de experiências, cumplicidades..., enfim, a cultura do curso está mais instalada, sete anos depois. (Sirius)

Os conceitos se atualizavam em momentos diferentes, mas, os seus a-con-teceres foram percebidos no todo, atualizavam em partes que atualizavam o todo, ou atualizavam o todo que atualizava as partes. O não a-con-tecer do Ciclo Zero e o a-con-tecer do Ciclo Sete foi a *Emergência*. Que também foi a *Emergência* do curso e o curso em si foi o a-con-tecer da *Complexidade*. O que fazer com o Ciclo Zero ou o que fazer com o Ciclo Sete? Era a *Emergência*, mas que também seria a **dimensão presença** do *Caos*, bem como, da *Complexidade*, era todo o curso se atualizando, ou, o “efeito borboleta” do/no curso. Em um questionário que enviei aos coordenadores do curso fiz a seguinte pergunta: “O não acontecimento do ciclo zero ajudou ou dificultou o andamento do curso?” Recebi de uma das coordenadoras, “Crisântemo”, uma resposta, que traduzi como sendo a **dimensão presença** da *Emergência da Emergência* quando ela diz que “cada ciclo tem sua etapa zero”, vejamos:

Não saberia dizer, ao certo... às vezes penso que cada ciclo iniciado tem sua “etapa zero”, considerando que não temos, nem buscamos, nada garantido. É muito difícil falar do que não aconteceu. Por exemplo, o ciclo sete, que não estava previsto e aconteceu, foi algo que o próprio curso nos levou em seu PerCurso (Crisâtemo).

A escolha das atividades pelos cursistas, as avaliações nos seminários, a prática... são sempre atualizadas, uma vez que, cada um terá um olhar diferente para cada atualização. Algo poderá não se atualizar para mim, mas já outro olhar verá sua atualização... assim, a **dimensão presença** dos conceitos complementares – *Caos, Complexidade e Emergência* poderão também ficar na opacidade ou na transparência a depender de cada olhar.

Não tive e não tenho intenção de quantificar a **dimensão presença** dos conceitos analisados mesmo que tivesse, seria certamente, muito difícil ou até impossível, porque percebi que em muitas vezes, os conceitos se misturam de tal maneira que não sabemos onde começa ou termina, tive em muitos momentos a impressão que o conceito começava com um e terminava com outro, ou parecia que eles se fundiam em um único. Em vários momentos as características eram semelhantes que não podia dizer se ali seria a **dimensão presença** da *Emergência, do Caos ou da Complexidade*, por isso que considereei estes conceitos como complementares em todo trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ASSMANN, Hugo. **Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação**. In: VIII Encontro Nacional da Didática e Prática do Ensino. Florianópolis, 1996.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. **O Tao da Física: um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix LTDA, 1983.

CARVALHO, Inez Maria de. **Por uma perspectiva deliberatória**. SAEB. Salvador. p. 15. 1996.

_____. **Fim de século: a escola e a Geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1982. (coleção Rumos da Cultura Moderna; v. 52)

DELEUZE, Gilles & Guattari, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 1

_____. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 2

_____. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 3

_____. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 4

_____. **Mil Platôs**. São Paulo. Editora 34, 1997. V. 5

DELEUZE, Gilles. **A Dobra: Leibniz e o Barroco**. São Paulo: Papyrus, 1991.

_____. **Cinema a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense. 1985.

_____. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

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

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meus. Petrópolis: Vozes, 1997.

GLEICK, James. **Caos: a Criação de uma Nova Ciência**. Ed campus. São Paulo. 1989

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. De Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário de Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JOHNSON Steven. **Emergência a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 2003.

KOKUBUN, Fernando. **Complexidade versus simplicidade na física**. Revista Eletrônica do Mestrado em educação Ambiental. V. especial, out. 2004.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

Lenda da constelação Ursa Maior. http://teknospace.no.sapo.pt/lenda_Ursa_Maior.htm> acessado em 15 de novembro de 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, entonopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. **A Etnopesquisa crítica multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MATOS, Rúbia Margareth Dourado de Oliveira. **Tertúlias literárias e dialógicas no projeto Irecê**. Dissertação de Mestrado. UFBA – Faculdade de Educação. Salvador, 2009.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. (trad.) Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOREIRA, Antonia Flávio. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papyrus. 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2005.

_____. **O Método 1 – Natureza da Natureza**. Porto Alegre: Sulina. 1999.

_____. **O Método 2 – A vida da Vida**. Porto Alegre: Sulina.

_____. **O Método 3 – O Conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina.

_____. **O Método 4 – As Ideias**. Porto Alegre: Sulina.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Os sete Saberes necessários à Educação do Futuro**; trad. Catarian Eleonora e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Da necessidade do pensamento complexo**.

<http://www.eternoretorno.com/2008/08/17/a-necessidade-do-pensamento-complexo-de-edgar-morin/>. Acessado em 28 de junho de 2009.

_____. **Ciência com Consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

_____. **As dez novas competências para ensinar**. Tradução; Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRAGLIA, Izabel. **Estudos da Complexidade**. São Paulo: Cortez, 2006

_____. A complexidade em tempos incertos. **Notandum Livro 11 2008 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto**.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Trd. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1996. (Biblioteca básica)

RUELLE, David. **Acaso e Caos**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1993. (Biblioteca básica)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SADERLICH, Maria Emilia. CARVALHO, Maria Inez de. **O que vamos guardar de nós?** São Paulo: Cone Sul, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino - Irecê/Ba**. 2000. v. 1

_____. **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. Município de Irecê/Ba. 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TESCAROLO, Ricardo. **A complexidade e o magistério da ação**. <http://www.nilsonmachado.net/lca2.pdf>. Acessado em 26 de junho de 2009.

UFBA-FACED/Prefeitura municipal de Irecê. **Relatório da Primeira Turma** – Município de Irecê/Bahia. – junho de 2008.

UFBA-FACED/Prefeitura municipal de Irecê. **Programa Formação Continuada de Professores** – Município de Irecê/Bahia. – março de 2003.

UFBA-FACED/Prefeitura municipal de Irecê. **Especialização em Currículo** – Município de Irecê/Bahia. – 2010.

UFBA-FACED/Prefeitura municipal de Irecê. **Parecer crítico a propósito da proposta do Programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê** – Salvador/Bahia – 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: libertad, 2003. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6)