

## CAPÍTULO V

### 5

### TENTANDO ACERTAR CONTAS COM O PASSADO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Optar pela pesquisa qualitativa foi quase que uma imposição do próprio objeto investigado, visto que não consigo perceber outra maneira de fazer um exercício de compreensão em relação aos fenômenos educacionais, senão através de métodos que tenham uma preocupação genuína com a maneira própria como as pessoas vêem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca. Acredito que esta afirmação em grande parte já diz de minhas opções teórico-conceituais e as indicações metodológicas subjacentes ao objeto pesquisado. Segundo (ANDRÉ, 1995, p. 64) “uma das principais características desse tipo de pesquisa é a preocupação com o significado”.

A pesquisa proposta tomou como elemento motivador a existência e emergência de um curso de formação de professores, do qual fui sujeito participante desde sua implementação, elaboração e dinamização, até o ritual de formatura de sua primeira turma.

Foi feito um estudo analítico dos elementos formativos de um curso de Pedagogia, onde junto aos formadores e aos alunos e alunas do curso, buscou-se hermeneuticamente uma compreensão ampla e detalhada da produção simbólica que cria e recria uma cultura acadêmica em torno do ser professor em exercício na escola, e ser aluno-docente na universidade.

Nesse estudo de inspiração etnográfica, já que lançou-se mão de técnicas que tradicionalmente estão associadas à etnografia, a Etnopesquisa-formação foi tomada como perspectiva política de análise de práticas formativas dos envolvidos, e se comprometeu com um rigor pautado na explicitação de todo processo de pesquisa,

juntamente com a ética criadora que o envolveu.

Este estudo se insere na ordem das pesquisas exploratórias, e foi através da observação participante e do grupo focal como possibilidade metodológica de produção de dados, que provoquei manifestações discursivas entre as professoras e professores-cursistas, convidados intencionalmente como colaboradores, perfazendo um total de doze cursistas, professores e professoras, que aceitaram participar de chats de conversação, responder às entrevistas e instrumentos escritos, ceder documentos e imagens para realização deste trabalho. Segundo Macedo (2000) “O grupo focal é um recurso de coleta de informações tradicionalmente organizado a partir de uma discussão coletiva sobre um tema preciso e mediado por um animador ou mais de um” (MACEDO, 2000, p. 103).

Este recurso qualitativo, que a princípio pareceu inadequado inclusive pela distância física que caracterizou a existência do grupo, acabou demonstrando ser um excelente instrumento de produção de sentidos, principalmente quando inaugurei a possibilidade de realizá-lo através dos chats de conversação via Web.

O autor acima citado corrobora estas informações ao levantar a principal característica sobre o que é necessário para a melhor utilização do grupo focal: uma certa atitude de tolerância com relação às ambigüidades, contradições, insuficiências, impaciências, e compulsões, que compreende, em sua totalidade, o domínio de técnicas não-diretivas. Evidentemente que a informalidade e espontaneidade criadas com o uso desses métodos não garantem por si só o surgimento ou a constatação de unidades de significação para a análise, mas na forma de abordagem, contudo, busquei a pertinência das questões e seu encadeamento. Segundo teóricos que discutem hoje a questão da pesquisa do tipo etnográfico em educação, por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, “é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que envolvem o dia-a-dia da prática escolar”. (ANDRÉ, 1995, pg.135).

Portanto, ousou afirmar, pautada nos autores investigados, que a esse tipo de pesquisa interessa

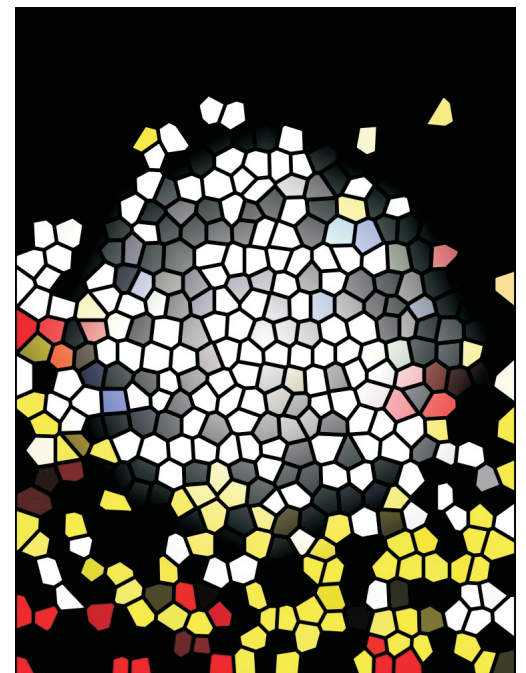


Figura 14 - Bricot  
<http://farm1.static.flickr.com>

muito mais o processo do que o produto. Tendo como base teórica da Pesquisa Qualitativa o aporte crítico fenomenológico, tentei empreender o que os fenomenologistas chamam de “atitude compreensiva fenomenológica”, que consiste no exercício de ouvir o outro mediante a tentativa constante de suspensão temporária de preconceitos que porventura possam existir do pesquisador para com o objeto pesquisado.

Não se trata aqui de defender uma posição neutra do pesquisador, a exemplo das clássicas pesquisas positivistas, mas perceber essa suspensão como um exercício dialético, que consegue conceber movimento e contradição no bojo de todo e qualquer processo de conhecimento ou vivência social, até mesmo por se tratar de meu próprio ambiente de trabalho cotidiano.



Figura15 - Imersão in  
[www.digitaldrops.com.br/drops/2007/04/](http://www.digitaldrops.com.br/drops/2007/04/)

Dentre as muitas maneiras de abordar a formação de professores, escolhi como

vetores da análise a cultura institucional, a identidade profissional, as práticas formativas e os elementos que mobilizaram formadores e cursistas na integralização de um curso, considerado fruto de um currículo impreciso. Isso porque, além de encerrarem perspectivas inteiramente interdependentes são, a meu ver, esses elementos os que melhor permitem o conhecimento tácito dos projetos de formação que efetivamente estão sendo desenvolvidos em cursos de licenciatura para professores em exercício.

Inicialmente sei que as perguntas que mobilizam esse estudo são inúmeras, mas comecei indagando dos cursistas como e o que pensavam sobre esta formação institucional; Que impactos são percebidos por esses/essas profissionais em sua docência cotidiana, que por sua vez podem ser atribuídos por eles/elas a essa formação? De que maneira o ato formativo institucional que buscaram causar transformações em suas escolas, principalmente no que diz respeito à melhoria na aprendizagem dos alunos e alunas da rede pública de ensino? Que modalidade curricular melhor se adapta a uma formação para professores em exercício? O modo como são

tratados/as no espaço acadêmico mantém uma relação direta com a maneira como eles/elas vêem sua profissão e o papel que ocupam na docência? E ainda, a cultura universitária existente respeita seus saberes e contempla suas expectativas e diferenças?

Optar por pesquisar a construção identitária dessas professoras frente à vivência e ao percurso acadêmico que perfizeram, parece ser a contribuição para uma cultura de formação universitária comprometida com o professor e sua profissão, na íntegra.

Foi dada especial atenção aos sentimentos que esses professores-cursistas nutriam frente a situações acadêmicas de investigação e a aprendizagem dos conteúdos da docência na Educação Básica, já que eram eles/as, os atores e autores dessa epistemologia na prática, mesmo que no fundo não percebessem o valor de sua própria contribuição. Foi importante investigar formadores e cursistas, para saber de que maneira têm participado (ou participaram) das discussões ampliadas que tratam da avaliação do currículo e da inserção acadêmica de questões referentes aos cursos de formação inicial de professores em exercício.

Para isso fez-se necessário examinar constantemente a representação construída sobre esses cursos dentro das universidades, considerando aspectos relacionados ao trato social que esses sujeitos sociais dizem receber, tanto no meio universitário, quanto em seus ambientes de trabalho, trato que, inicialmente, eles mesmos adjetivaram de “diferenciado” e “discriminatório”.

Apesar de constatar a existência de um grupo de *reconhecíveis* no curso UFBA/IRECÊ, podemos afirmar que isso aconteceu em menor escala e menor intensidade neste curso devido ao fato de não terem os alunos e alunas da Licenciatura UFBA/IRECÊ um grupo que lhes servisse de antagonista, ou seja, a quem eles seriam comparados? Só o fato de serem os únicos alunos da Universidade Federal da Bahia naquele município já lhes lançavam num patamar de respeitabilidade e empoderamento diferente por exemplo, dos professores em exercício que eram alunos da rede UNEB das cidades vizinhas, que tinham o curso de Pedagogia regular da UNEB de Irecê para lhes servir de comparação.

A análise contrastiva promovida entre os currículos dos cursos de formação em exercício mantidos pela UEFS, UNEB e UFBA foi um recurso metodológico que buscou elementos significativos que os diferenciasse e ao mesmo tempo os aproxi-

masse entre si, logo não teve qualquer intenção de ser um estudo comparativo, até porque me parece inconcebível a idéia de comparar coisas distintas.

Qualquer tentativa de comparação entre coisas de natureza distinta induz, mesmo que de forma subliminar, a uma perda dos termos comparados e uma incapacidade de rigor descritivo, que tende a culminar numa valoração negativa em torno de um dos elementos analisados.

Espero ter empreendido significatividade suficiente na captura do movimento dialético e dialógico que tem marcado a trajetória das docentes nas séries iniciais, principalmente em relação ao imaginário que toma como extremamente “árduo” e “difícil” o caminho que percorrem até as Universidades, o que, algumas vezes, leva os formadores a tratar essa iniciativa unicamente como fruto de uma postura “voluntarista” que depende do “interesse” e “vontade” de cada um dos cursistas.

Ser elemento atuante nessa tentativa de materialização dos discursos que defendem a articulação entre Teoria e Prática, estando implicada diretamente em um processo formativo experiencial, dentro de uma instituição pública e federal de ensino superior, foi muito mais do que sempre desejei como pesquisadora e professora.

Num primeiro olhar percebe-se que esse trabalho não trata unicamente de uma exploração teórica, cujo objeto é o currículo de um curso de formação de professores que aconteceu em um determinado contexto acadêmico. Trata-se da descrição de um processo de crescimento pessoal e intelectual de uma professora, que foi profissional atuante na educação básica, e que durante essa atuação adentrou a paisagem da universidade, e se dispôs a compreender como funcionam os mecanismos que fazem com que esse espaço institucional se torne hermético e inacessível a alguns sujeitos que se mostram, ou que são considerados, elementos destoantes neste cenário.

Existem opções político-filosóficas que embasam o modelo curricular aqui discutido e que, emblematicamente, se interseccionam com as orientações desta pesquisa. Nenhuma pesquisa é neutra e nenhum objeto nasce do acaso, logo, é preciso falar dos caminhos que eu já incursionava e que me fizeram acreditar ser possível contribuir com a implantação e dinamização do currículo deste curso de formação de professores em exercício.

Inicialmente me seduziram os escritos sobre currículo de autoria de Michel Young, Michel Apple, Teresinha Froés Burnham, Sandra Corazza, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira e Roberto Sidnei.

No campo da filosofia, as influências foram inúmeras e das mais diferentes, desde a Escola de Frankfurt, até as provocações de Derrida, Maffesoli, Deleuze e Foucault. Eram autores que, com pensamentos e críticas a um modelo estabelecido de ciência, me faziam acreditar ser capaz de formular conceitos próprios. Aliás, Deleuze (1995) já afirmava ser essa a função da filosofia. De qualquer forma, a tentativa de formular conceitos, ou até mesmo a releitura de alguns deles, a exemplo de *desterritorialização*, *agenciamento*, *estética*, *acontecimento*, *imanência* e *implicação*, entre outros ajudaram a reestruturar inúmeras práticas em minha ação de formar



Figura 16 - Deleuze alone praia de Big Sur, California, 1975, foto de Jean-Jacques Lebel

professores. Na escola eu vivia plenamente o conceito de práxis, e no seu cotidiano exercitava minha capacidade de mudança e de me implicar em processos de formação e auto-formação continuada, tentando no mínimo, me entender.

Desde meu ingresso no curso de pedagogia, no início dos anos noventa, percebo que os currículos oficiais adotados no Brasil são fortemente influenciados pela idéia de construção. Essa idéia se tornou bastante ampla, dando lugar a vários fazeres, inclusive no âmbito científico e tecnológico. Entretanto e apesar de sua amplitude, o que se percebe é que a arquitetura que lhe dá sustentabilidade continua sendo a mesma: o conhecimento vem sendo “construído” através de um currículo fragmenta-

do, disciplinar, linear, e descontextualizado da vida e do desejo dos sujeitos que o vivenciam, e creio que por isso mesmo esse currículo está sendo posto em xeque. Tal afirmativa nos leva a questionar, não só as arquiteturas curriculares, mas suas materializações e seu significado como processo social que se realiza em espaços concretos de formação.

Numa dessas materializações foi possível constatar que é na interação entre um coletivo de sujeitos-alunos-professores e sujeitos-formadores que o currículo se desnuda e nos deixa saber de suas intenções e do seu significado social, político e cultural, pois enquanto sua existência se dá unicamente no plano burocrático da formalidade, é impossível dizer de seu alcance e eficácia. O currículo não tem pretensões escondidas, ele acontece e é o jogo vivido, um jogo onde não se tem o resultado escondido, ele simplesmente acontece. É nesse nexos que se concretiza a articulação teoria-prática na formação de professores.

Essa interação, mediada por uma multiplicidade de linguagens e referenciada por muitas leituras e escrituras do mundo, possibilita que os sujeitos construam e reconstruam a si mesmos e ao conhecimento, intersubjetivamente. Segundo Froés Burham (1993)

Considerar currículo sob essa perspectiva [de prática social implicada] pressupõe a assunção/reconstrução de uma rede de referenciais, a partir da qual seja possível analisá-lo, compreendê-lo, segundo um compromisso com a sua transformação (...) (FROÉS BURHAM, 1993, P. 74)

Tratando especificamente do modelo de currículo adotado no curso de Pedagogia Ufba-Irecê, e para melhor descrever sua constituição de currículo circunstanciado, não foi suficiente apenas dissecar seus referenciais filosóficos e metodológicos, mas fez-se necessário viver à exaustão o cotidiano do grupo que deu vida a esse currículo e suas intenções formativas, até porque esse currículo não preexistia à formação de sua primeira turma de alunos. Diferentemente dos grupos que nascem para viver um currículo pré existente em sua formalidade, esse grupo de alunos primeiro existiu enquanto grupo, para depois, ele mesmo, pensar seu percurso formativo e, portanto, a sua formalidade.

O grupo de cento e cinquenta professores foi inserido virtualmente em uma

paisagem muito diferente do habitual cenário de capacitações e cursos de formação com que estava acostumado, e mesmo espacialmente distantes do contexto acadêmico que lhes propiciaria a formação, foram convidados a compartilhar o campo simbólico e material de uma instituição universitária, portanto sua paisagem, e em sua grande maioria, se imiscuíram na paisagem, conformizando-a.

Mas, por que alguns não conseguiram viver plenamente sua condição de aluno universitário, mesmo com a possibilidade de uma cultura acadêmica diferenciada? Porque os cursistas que tentaram tenazmente construir uma identificação com a vida acadêmica, e usufruir de uma identidade institucional, às vezes foram rechaçados pelos colegas, como se estivessem querendo “ser melhores” do que os outros? Por que o insucesso, inclusive na conclusão dos ciclos que compuseram a primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, ficou limitado a cursistas que desde o início apresentavam características que os enquadrava na categoria que aqui denomino de *reconhecíveis*?

Enfim, essas e outras questões fazem parte daquelas que não são pensadas ou lançadas para serem respondidas, mas para nos fazer melhores pensadores. Inquietaram-me porque as percebi latentes e importantes para pensar o percurso formativo neste currículo, e dessas outras questões foram medrando outras: O que pode significar para cento e cinquenta professores e professoras do sertão da Bahia, a oportunidade de cursar uma graduação semipresencial, na única Universidade Federal do Estado? Que cumplicidade e senso de pertencimento são possíveis entre cursistas, formadores, orientadores e outros envolvidos no processo, diante das diferenças culturais, da distância espacial e das características que os constituem? Em que tal formação poderá mudar o itinerário da carreira desses cursistas?

Corro o risco de ter refutada tal inquietação com outra pergunta, “Então o que se pode dizer dos cursos à distância”? Pois é, diria que tais cursos estão inseridos em outra lógica de dinamização curricular. Existem cursos à distância onde os alunos jamais terão um único contato com seus formadores ou sequer saberão como é fisicamente a instituição que lhes oferece o curso de formação, algumas inclusive não possuindo mesmo existência física.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO			
NOME	Márcia		
RG	2.640.876	CPF	297.100.045-87
TELEFONE	Residencial	Contato	Trabalho
	791611-1494		1741-641-527
Endereço Residencial	Rua Angélio Ferreira, Várzea		
	CEP: 44300-000	Bairro: Centro	Cidade: Ilheus
Endereço Trabalho	Rua São Francisco, 511		
(Nome da Escola)	Escola Sílvio Wilson Afonso Monteiro		
SITUAÇÃO PROFISSIONAL			
Professor	Coordenador	Diretor	Outro
<input checked="" type="checkbox"/>			
Se lecionar, indique o ciclo:			
3º e 4º Ciclo			
Trabalha com portadores de necessidades especiais?			
Sim	<input type="checkbox"/>		
Não	<input checked="" type="checkbox"/>		
Quais:			

Figura 17 - Eletronicamente Feito à mão



Qual a importância desses detalhes para a materialização e dinamização de um currículo?

No caso do Curso de Pedagogia UFBA-IRECÊ, trata-se de compartilhar valores, tradição e símbolos de uma instituição, mantendo-os, influenciando-os e até mesmo modificando-os, sem ao menos conhecê-los. É difícil conhecer uma instituição universitária por dentro sem compartilhar de momentos comuns da cultura que aí se institui, a não ser que os sujeitos promotores dessa cultura tenham uma preocupação inclusiva em relação aos novos atores que possam vir a vivenciá-la. Essa perspectiva não deve se aplicar unicamente à universidade e aos cursistas de um curso de formação de professores, mas diz respeito a todo e qualquer espaço e sujeitos cuja diferença possa caracterizar essa necessidade de incluir, de se modificar em favor da diversidade humana.

Intitular de diferente esse grupo de professores e formadores a que eu também pertencço pode parecer inicialmente mera arrogância, até porque atualmente há certo modismo em ser diferente, logo estaria caindo numa falaciosa contradição em relação à própria diferença. Afinal o que há de diferente em se auto-declarar igualmente diferente como outros (já) o fazem?

Minha proposta foi dar conta de outro rigor, diferente do compromisso da ciência moderna com a verdade. Pesquisadora participante fui produzindo ao longo dos três anos e meio em que participei do Projeto Irecê, os sentidos que agora compõem essa tese.

A busca monológica de ordem, tão desejada por muitos pesquisadores das áreas social, política, psicológica e educacional, está baseada na crença cartesiana de que todos os fenômenos devem ser desmembrados em suas partes constituintes para facilitar a investigação. Tudo é estudado de forma separada em nome do rigor. Formas de fazer uso do conhecimento específico são vistas como irrelevantes, e o envolvimento criativo com as compreensões conceituais é caracterizado como fútil. A *bricolagem* nesse trabalho subverte o caráter conclusivo do ato empírico. A pesquisa empírica nesse trabalho, considerado uma *bricolagem*, é marcada em todos os níveis pelos seres humanos.

O uso que faço do termo *bricolagem* vem da obra de Denzin e Lincoln (2000) na qual os autores utilizaram o termo no mesmo espírito de Claude Lévi-Strauss (1966) que traz uma extensa discussão sobre isso em *o pensamento selvagem*.

A palavra francesa *bricoleur* descreve um faz-tudo que lança mão das ferra-

mentas disponíveis para realizar uma tarefa.

Analisar o acontecer do Projeto de Formação UFBA-IRECÊ exigiu uma narrativa de pesquisa que avançou para o domínio da complexidade, deu-se aí a opção pela *bricolagem*, já que esta existe a partir do respeito pela complexidade. Ela vê os métodos de pesquisa de forma ativa, ou seja, como algo que é construído ativamente a partir das ferramentas que temos, em lugar de receber passivamente as metodologias universalmente aplicáveis. Ao admitir a complexidade, a *bricolagem* constrói um papel ativo para os seres humanos, atento ao moldar a realidade quanto ao criar os processos e as narrativas de pesquisa que a representam.

A *bricolagem* tem uma dimensão desprovida de pudores, e essa falta de pudor é baseada em uma postura que despreza a idéia dos métodos tradicionalmente utilizados que nos conduzem ao “lugar certo” na pesquisa acadêmica. Segundo Kincheloe (2007) “devemos usar os métodos que melhor possibilitam responder a nossas perguntas sobre um determinado fenômeno” (KINCHELOE, 2007, P. 47).

Para que um bricoleur use os métodos de pesquisa que tem à mão, os que existem, é preciso conhecê-los, e isso não se consegue num programa de Doutorado, ou com uma bolsa de pós-doutorado. Para Thomas (1998) tornar-se um bricoleur informado sobre múltiplas metodologias de pesquisa e sua utilização é um empreendimento para toda uma vida.

Outros analisarão essa narrativa e empenharão outro processo interpretativo, e num trabalho fruto de uma *bricolagem* isso é perfeitamente admissível, afinal a produção de conhecimento sempre envolve múltiplos atos de seleção. Os princípios de seleção que guiam uma determinada interpretação são inúmeros, entretanto a posição de fazer uma *bricolagem* é uma posição contrapositivista, logo não se pode admitir de um bricoleur a presunção de que sua interpretação do fenômeno seja a “mais verdadeira”.

A interpretação é sempre uma atividade criativa aberta à especialização hermenêutica, logo as estratégias metodológicas empreendidas na compreensão do fenômeno que dá origem a esta narrativa de pesquisa teve como pressuposto maior propiciar aos implicados no fenômeno esta atividade criativa. Sendo assim, segundo

Kincheloe (2007) “Os bricoleurs entendem que qualquer ato de interpretação envolve a consideração de um processo orgânico ontológico que está sempre em mutação, sempre avançando rumo a novas formulações” (KINCHELOE, 2007, p. 62).

Na perspectiva da *bricolagem* o Projeto de Formação de Professores de Irecê foi o texto de entrada, foi o currículo que tomou forma interpretativa porque foi a experiência que inspirou a necessidade de narrar o diferente, e que motivou a pesquisadora dando tónus a pesquisa.

## CAPÍTULO VI

## 6

**NÃO HÁ NADA DE NOVO SOB O SOL, PORÉM NADA MAIS SERÁ COMO ANTES EM IRECÊ**

Tradicionalmente sabe-se que existe uma lógica esquizofrênica que guia a busca pelo novo e pelo diferente na universidade, até porque parte da própria universidade a idéia de que é sua obrigação produzir e disseminar novos conhecimentos.

Apesar de identificar que existe um certo orgulho plasmado à oportunidade de vivenciar um curso de formação considerado diferente, ousado e de vanguarda, é importante denunciar também a resistência de seus atores, cursistas e formadores, em viver e assumir as imprecisões de um currículo sem prévia definição.

Existem de fato e materialmente elementos que diferenciam esta experiência de formação, que a faz realmente nova e que por sua constituição e intenção formativa merecem destaque para que sejam analisados, reapropriados por outros espaços formativos, e assim ressignificados em seus intentos. Mas como dar forma a essa diferença? Insistindo na idéia da forma como elemento problematizador e propiciador de aprendizagens em percurso.

São muitos os caminhos utilizados com o intento de desenvolver os elementos que considero inovadores e potentes nesse currículo e que podem servir de inspiração na revitalização de outros currículos e práticas acadêmicas que se considerem de fato implicadas com uma formação em exercício. Dois elementos, entretanto ganharam notoriedade, eles pertencem ao campo das atualizações do curso e têm dado consistência e inspiração a alguns Projetos de trabalho e pesquisa na área de formação de professores, e têm se mostrado notadamente bem sucedidos. Esses projetos de alguma maneira estão relacionados aos dispositivos e artefatos que ganham notoriedade neste trabalho e que serão tratados mais adiante.

A descrição que se segue tem a pretensão de caracterizar os elementos levantados, muito embora pela autenticidade dos mesmos e pela inédita materialização destas práticas, muitos detalhes precisam ainda ser densamente analisados, por outros trabalhos e investigações<sup>5</sup>. As descrições que se seguem são descrições-relatadas que tentam trabalhar com a idéia de concepção/materialização dos elementos, tomando como referência minha visão de pesquisadora e orientadora do curso, a visão dos formadores e dos professores cursistas.

Ao longo do curso de Licenciatura em pedagogia UFBA/IRECÊ fui observando atentamente as estratégias formativas que iam sendo utilizadas e a partir dessa

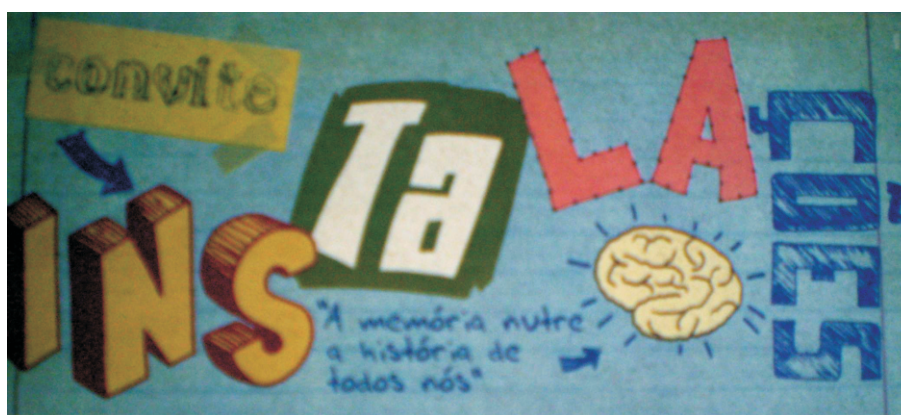


Figura 18 - Convite - Instalações/2007  
O meu, por Fabrizia

observação cunhei os nomes dos elementos abaixo descritos, assim como a classificação que agora dão conformidade a essa análise. Assevero que esses termos não são encontrados no texto curricular pois os mesmos são de minha autoria, fruto da pesquisa em torno da materialização desse currículo.

### 1. Dispositivos formativos de primeira ordem

Os dispositivos formativos de primeira ordem são elementos curriculares que têm sua existência intimamente ligada a uma conquista dinâmica e gradativa de autonomia intelectual, ética e estética dos cursistas. Seu objetivo tácito é a viabilização e ampliação de outras dimensões da vida do sujeito que não só a dimensão

<sup>5</sup> 08 Projetos de pesquisa - Iniciação Científica e Apoio Técnico; 02 teses de Doutorado, 04 dissertações de Mestrado, 04 Monografias de Conclusão de Curso de Graduação na Lic. em Pedagogia, além de inúmeras- 31 catalogadas- publicações em Anais e Revistas da área de

profissional, muito embora seus efeitos sejam perfeitamente identificáveis nesta esfera e determinantes para uma formação integral. A preocupação na proposição de materiais que dêem vida e dinamizem tais dispositivos, está ancorada na provocação estética como fim em si mesma, com a pretensão de que o sujeito tenha oportunidade de se tornar um sujeito de cultura, e não simplesmente um sujeito culto à moda das universidades ocidentais do último milênio.

Os elementos delineados na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/IRECÊ e que dão conformidade aos dispositivos destacados são os Grupos de Estudos Literários, os Grupos de Estudos Cinematográficos e as Produções Livres, incluindo nessas produções as apresentações dos memoriais de conclusão de curso, em forma de instalações artísticas. No enquadramento conceitual que este trabalho tem defendido ao tratar da questão da estética e da formação, os dispositivos de primeira ordem apresentados neste currículo são sem sombra de dúvidas os elementos responsáveis por essa manifestação autônoma do poder criativo, inclusive no trânsito entre as diversas linguagens utilizadas.

Apesar de se caracterizar por investidas individuais, as atividades relacionadas aos dispositivos formativos apresentavam maior ressonância no desempenho acadêmico, quando realizadas de maneira coletiva. O experimento com os dispositivos de primeira ordem no Curso de Pedagogia UFBA-Irecê, mostrou que proporcionar experiências estéticas por meio da arte, da literatura e do cinema num curso de formação para professores em exercício pode ser um meio pelo qual se torna possível fazer esses professores-cursistas pensar em si mesmos como pessoas que trabalham com a arte de ensinar e que por isso lidam diretamente com a formação humana de seus alunos, e com a sua própria. Segundo Amorim (2007)

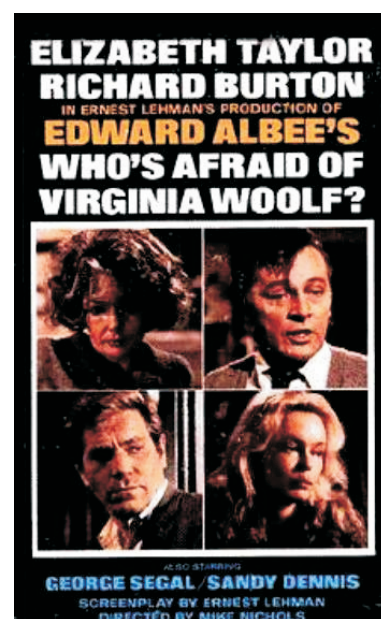


Figura 19 - Em cartaz  
<http://www.adorocinema.com.br>

a experiência estética pode promover rearranjos subjetivos no universitário, instigando-o a pensar, e conseqüentemente, a formar-se sujeito (e dono de sua prática), ao invés de consumista de modos-de-ser pré-concebidos (AMORIM, 2007, P. 37)

Para discutir os dispositivos de forma individualizada e tecer impressões sobre sua atualização no currículo, faço abaixo uma exposição ordenada, muito embora seja uma ordem totalmente aleatória, já que a numeração atribuída não implica numa categorização quanto à sua importância ou qualquer outro tipo de valoração ligada a seqüência em que aparecem neste texto.

### **Dispositivo 1: Grupos de Estudos literários - GELITs**

Tão importante quanto a apreciação de quem vivenciou essas experiências como aluno, é a avaliação de quem propiciou-as do lugar de formador. Por ocasião do processo de reconhecimento do curso pelo MEC - colhi o relato de uma das Orientadoras, ao apreciar os Grupos de Estudos literários:

“As viagens realizadas pelas incursões literárias permitiram aos professores cursistas do projeto UFBA-Irecê navegar por águas não reconhecidas nos currículos formais dos cursos de Pedagogia. Foi e está sendo uma experiência surpreendente, pois tanto para os cursistas como para orientadores é um desafio capturar o professor(a) para a leitura de obras que não são comuns ao público de leitores graduandos em pedagogia”. Aí vale a metodologia(...) (M.D, Relatório para Reconhecimento, 2007)

*E nunca me  
apresentaram  
Baudrillard...*

(...) Já me cobraram um livro sobre o Brasil. Cito-o em minhas *Cool Memories* (trabalho no quinto volume) e em outros textos, mas a cultura brasileira é muito complexa para meu alcance teórico. Ela não se enquadra muito em minhas preocupações com a contemporaneidade, não tem nada a ver com a americana, com seus dualismos maniqueístas, um país que se construiu a partir das simulações, um deserto da cultura no qual o vazio é tudo. Os Estados Unidos são o grau zero da cultura, possuem uma sociedade regressiva, primitiva e altamente original em sua vacuidade. No Brasil há leis de sensualidade e de alegria de viver, bem mais complicadas de explicar. No Brasil, vigora o charme."

(Jean Baudrillard (1929 – 2007), em entrevista à revista *Época*, Junho de 2003)

O grupo de discussão como recurso para a formação de professores interessados em leitura literária foi muito pertinente, pois ao sentirem-se interlocutores e tendo onde e com quem discutir o que liam, os professores mostraram-se bastante animados aventurando-se em novas e diferentes investidas no campo da leitura. Isso pode ser facilmente verificado quando alguns livros precisaram ser oferecidos mais de uma vez para contemplar todos que queriam participar das discussões em torno de um autor/obra escolhida.

Inicialmente no ciclo I do curso, um único livro foi oferecido, e sem exceção, nenhum dos cursistas o conhecia. Foi a obra de *Irvin Yalom*, intitulada “Quando Nietzsche chorou”, texto ambientado em fins do século XIX que procura vincular a psicanálise, que emergia por aquela época, à filosofia. São temas que resultaram em uma boa mistura para discutir a mudança paradigmática da ciência na contemporaneidade. Como forma de apreensão e vivência dos conceitos trabalhados, a primeira leitura desse título resultou em um Chá Literário, evento pensado pelos participantes do grupo onde seus integrantes tiveram a oportunidade de apresentar apreciações pessoais sobre o livro e sugerir outras leituras onde o pensamento de Nietzsche fosse alvo de apreciação.

De uma maneira ou de outra, leituras como “O Mundo de Sofia”, de *Jostein Gaarder* e “Raízes do Brasil”, de *Sérgio Buarque de Hollanda*, mesmo através de abordagens históricas diferentes, uma remonta a história da filosofia e a outra a história do Brasil, acabam repercutindo nas atividades em exercício, o que permite afirmar que há uma rede de conhecimentos literários se estabelecendo para além da mera operacionalidade, ou seja, as leituras não são mais buscadas ou sugeridas unicamente pelo conteúdo que podem transmitir mas também pelo prazer da narrativa em si e por abrir possibilidades de discussões em várias áreas do conhecimento, sem que para isso necessariamente tais atividades tenham que aparecer “adaptadas” em forma de atividades no exercício da função docente.

Isso demonstra um avanço em relação as primeiras investidas nas leituras, já que inicialmente os cursistas buscavam essa articulação direta entre atividade oferecida e sua aplicação em suas classes de Ensino Fundamental. Isso foi francamente abordado quando se deu o oferecimento de “O homem que calculava” de *Malba Tahan*. Esse título sugeria a possibilidade de, através da leitura, o cursista descobrir a beleza da matemática e a poesia dos números, em contraponto a aridez que domina o ensino desta ciência.



Ao mesmo tempo que lidava com estereótipos e mitos ligados ao ensino da matemática, no sentido de ser propalada como uma disciplina difícil de aprender, os cursistas puderam fazer uma inter-crítica de como conduziam o ensino em suas aulas, ao abordar essa área de conhecimento.

Dessa forma os GELITs - Grupo de Estudos Literários - notabiliza-se pela sua capacidade de dialogar tanto com as Atividades em exercício, que por sua constituição são atividades que desfrutam de maior potencial de ressignificação e tencionamento nas práticas, quanto com os GECIs - Grupo de estudos cinematográficos, considerado como lugar da prazerosa provocação estética onde se pode experimentar outras narrativas possíveis. Graças ao cultivo dessa fecundidade para o diálogo foi que o “Código da Vinci”, no ciclo III e “Olga”, no ciclo IV foram lidos e assistidos sem o crivo da similaridade e sem a busca da substituição de uma linguagem (fílmica) por outra, (literária).

Aos poucos os leitores foram se autorizando a falar sobre o que liam e assumindo suas escolhas. Essa autonomia foi sendo percebida pela maneira como começaram a ensaiar timidamente suas críticas, pela coragem de enfrentar leituras como, “O Nome da Rosa” de *Umberto Eco*, “O Emilio”, de *Rosseau*, obra que pela sua densidade necessitou ter sua leitura prolongada por mais de um ciclo, assim como pela ousadia de sugerir o estudo de obras extremamente intimistas a exemplo da obra de *Clarice Lispector*. Até as recusas, ou a baixa procura por algumas obras oferecidas, configurou-se em indicadores que puderam ser traduzidos como itens interessantes para pensarmos na formação desses leitores-professores.

Evidente que as resistências existiram e foram se transformando em problemas para serem resolvidos pela equipe de orientação do curso, surgiu o dilema de como fazer os professores-cursistas se interessarem por leituras literá-

*Saudade é um pouco como fome. Só passa quando se come a presença. Mas às vezes a saudade é tão profunda que a presença é pouco: quer-se absorver a outra pessoa toda. Essa vontade de um ser o outro para uma unificação inteira é um dos sentimentos mais urgentes que se tem na vida.*

Clarice Lispector

as que aconteciam em forma de atividades coletivas se estas não eram obrigatórias? Tal como aconteceu com atividades ligadas às Novas Tecnologias, lançamos mão da lista dos altamente recomendáveis, dessa vez para buscar os leitores em potencial, ou melhor aqueles que no quarto ciclo do curso ainda não haviam freqüentado os GELITs, ou que haviam freqüentado apenas um dos treze grupos oferecidos até aquele momento, pois isso também era considerado uma performance insatisfatória dada a importância da provocação estética no empreendimento de uma cultura acadêmica diferenciada em torno de cursos de formação dessa natureza.

O Grupo focal mais uma vez aparece como elemento metodológico potente para discutir a relação entre pertencimento estético versus postura intelectual, pois novamente a maioria dos sujeitos identificados na lista dos altamente recomendáveis no caso dos GELITs, pertenciam ao grupo caracterizado como dos *reconhecíveis*.

O que chama a atenção nesse grupo e que me parece contraditório é que ao serem questionados a respeito dos valores culturais adquiridos e que acreditam ter sido fomentados pelo fato de ter freqüentado a Universidade, esse mesmo grupo de altamente recomendáveis dos GELITs, informam valores como Leitura de diversos teóricos da educação, o estudo literário e o despertar para o mundo da leitura. É como se soubessem a receita para dar certo e por isso introduzem-na no discurso, mas ao mesmo tempo não conseguissem transformar essas mesmas receitas em atitudes e atividades práticas.

### **Dispositivo 2: GECIs - os Grupos de Estudos Cinematográficos**

Esse tipo de atividade foi pensada para possibilitar que o professor-cursista estude/reflita sobre temáticas vinculadas, direta e indiretamente, à educação contemporânea, a partir de exposições, estudos teóricos e reflexões críticas de filmes e/ou documentários de longa e/ou curta duração.

Os estudos dessa atividade curricular abrangem tanto os campos específicos desta estratégia de leitura



Figura 20 - Produção - TUDO

imagética, a exemplo da Estética cinematográfica e Percepção Estética, até conteúdos multidisciplinares como Contextualização sócio-geo-histórica, Sociologia e Historiografia.

É incontestável que o cinema, ou até mesmo o próprio filme, entendido aqui como expressão de arte, é uma excelente fonte de conhecimentos, de expressão e de leituras sobre vários temas.

Há ainda a perspectiva ideológica que acompanha a idéia do filme como obra de arte, já que este pode ser simplesmente uma visão de mundo que nos é transmitida, mas que, num outro entendimento possível, pode também servir de base para desencadear um debate fértil sobre o caráter semiótico das próprias mensagens que nos são transmitidas e que no caso do cinema, conta com o poderoso impacto da imagem. É neste sentido que a experiência estética se encontra permeada de elementos éticos, ou melhor, da formação e do exercício da ética.

No centro das discussões sobre a materialização e utilização desse dispositivo como elemento formativo, surge a primeira preocupação, que contraditoriamente, diz respeito ao risco da “didatização” e “escolarização” em relação a esse tipo de atividade no interior dos currículos de um modo geral. Entende-se que isso empobrece e nega a natureza da arte cinematográfica.

É inegável que o Cinema, como dispositivo de provocação estética pode ajudar-nos a compreender certos problemas do dia-a-dia, refletindo aspectos marcantes de determinada época e que nos ajuda a distinguir e valorizar o belo e o bem, não como normas fixas e imutáveis, mas como possibilidades cognitivas. Isto reafirma a necessidade do cinema e filmes deverem ser apresentados como obras que valem por si só, devendo ser conhecidos e apreciados por si mesmos, livrando-os assim do caráter terminal e único de “ferramenta pedagógica” que o campo educacional vem lhes impondo.

Nessa linha Teixeira & Lopes (2003) reconhecem que

A constatação da importância do cinema por si só, qual seja, a necessidade de "formarmos" a sensibilidade e as capacidades das crianças e jovens para melhor usufruírem e sentirem esta arte e outras, não desconhece nem desconsidera seu caráter pedagógico e até mesmo didático. (TEIXEIRA E LOPES, 2003, p. 11)

O aproveitamento interdisciplinar da leitura fílmica é mais que legítimo, diria até desejável, haja vista que a arte não existe de forma isolada, mas está indissociavelmente ligada a tudo, como tudo o mais.

Algumas questões se revelaram diante da utilização desse dispositivo – os GECIs - no Currículo do Curso de Pedagogia UFBA-Irecê. São questões de natureza diversa que vão desde a preocupação da equipe com a escolha dos filmes, pois a escolha dos filmes como objeto de análise teria implicações diretas na formação de platéias, até mesmo porque a cidade de Irecê não possui um cinema, o que de alguma maneira dificultaria a percepção dos resultados dessa atividade como hábito cultural incorporado; até os conflitos gerados no grupo diante da necessidade de intervir nos momentos de exibição dos filmes, já que talvez por não possuírem essa vivência coletiva, os cursistas conversavam durante o filme, entravam e saíam no auditório, dormiam durante a sessão e na maioria das vezes, manifestavam desagrado quanto à exibição de filmes legendados.

Dialogar sobre os aspectos comportamentais que interferem na vivência coletiva de uma leitura fílmica, vão além do hábito em assistir filmes, ou ir ao cinema, mas pode inclusive oportunizar uma discussão sobre aprendizagem, já que essa indubitavelmente envolve a natureza atitudinal do conhecimento.

A discussão em torno das leituras cinematográficas e as várias interpretações feita pelos espectadores da obra nem sempre eram guiadas pela funcionalidade que costuma se encontrar nesse tipo de atividade. Buscar a dimensão “ensinante” do filme realmente não era o objetivo, mas oportunizar a troca de impressões em torno da produção artística e aproveitar ao máximo a experiência de vivenciar coletivamente uma obra que na maioria das vezes, já não se encontra mais no circuito comercial era uma provocação que

*Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada.*

Clarice Lispector

ampliava sensivelmente a capacidade de argumentação dos sujeitos envolvidos, a elaboração de idéias, a criatividade e o gosto estético por esse tipo de atividade. Em que outras oportunidades poderia um professor da rede pública de Ensino do município de Irecê, vivenciar experiências coletivas e dialogar em torno de obras como *Colcha de retalhos*, *A festa de Babette*, *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, *O Incrível destino de Amélie Poulain*, *O jarro*, *A língua das mariposas*, *Janelas da Alma* ou *Tiros em Columbine*.

Que dimensões ensinantes e aprendentes estiveram em jogo na vivência dessas experiências cinematográficas? Eu diria que as possibilidades cognitivas são inesgotáveis inclusive porque elas entram em interação com outras vivências individuais e coletivas, até mesmo vivenciadas no próprio projeto como é o caso do Grupo de Estudos - Jornada de Cinema: Memória e Educação, alerta entretanto, que a possibilidade pedagógica contida na estratégia é apenas uma delas. O filme, ou o documentário deixa de ser apenas uma estratégia para se discutir um determinado assunto que se quer abordar, mas entra em cena a possibilidade formativa de se discutir o filme por ele mesmo e tudo que (n)ele comporta.

### **Dispositivo 3: As Produções Livres**

Dentro do Eixo dos Tipos de Atividades encontram-se as Atividades de Registro e Produção, que por sua vez são compostas por três elementos materializadores de tais atividades: Diário de Ciclo, Memorial e as Produções Livres.

Nesse momento interessa focalizar as Produções Livres, e falar justamente das peculiaridades que foram dando-lhes características em seu acontecer, a cada ciclo do curso. Por pertencer ao grupo de atividades de registro e produção, onde se encontram outras atividades ligadas aos artefatos funcionais formativos, que são conceitualmente apresentados nesta tese, esperava-se que as produções livres tivessem uma maior conectividade com a dimensão da expressão escrita, ou até mesmo com a dimensão didática e metodológica do cotidiano docente, entretanto para a realização das Produções livres, constatamos que os cursistas na maioria das vezes lançavam mão de estratégias e elementos dos mais variados campos a exemplo da arte, da literatura e do teatro, o que por sua vez acabou levando as Produções Livres a se enquadrar nos dispositivos formativos de primeira ordem.

Na apresentação das produções livres constatou-se a utilização de tipologias textuais variadas (Cordel, crônicas, reportagens, entrevistas), o uso das artes cênicas (peças, dramatizações, jograis), o emprego de gravações de variadas mídias e ensaios fotográficos, cartoons e HQs diversas, e de modo geral a utilização de instalações e objetos artísticos de vários tipos e espécies.

É possível afirmar aqui a constatação de certa mudança em relação a utilização das diferentes linguagens, assim como a ampliação de exploração do campo estético no que diz respeito a capacidade comunicacional dos cursistas, já que é evidente que as experiências estéticas vivenciadas no curso tiveram ampla ressonância em torno da elaboração e apresentação das Produções Livres, quanto a essas nenhum tipo de recomendação era feita em torno de sua execução, elaboração, temática ou objeto. Enfim, o cursista começou a usufruir da liberdade de expressão que essa atividade propunha e começou a exercer sua capacidade criadora em seu âmbito, e o que inicialmente eram simples textos apreciativos, com linguagem escrita e descritiva, no máximo um cordel ou um acróstico, se transformou em textos representados via instalações, tiras, cartuns, histórias em quadrinhos, documentários, fotografias, etc. Muitas vezes o próprio curso era o objeto dessas expressões, usufruindo da capacidade crítica que tais linguagens agregam, fazendo com que o acontecer do curso fosse repensado e reconfigurado em determinados aspectos, a partir da leitura e das críticas contidas nesse material.

O grande momento desse tipo de atividade se revelou na ocasião da apresentação do TCC - Trabalho de conclusão do curso - onde tentando manter uma coerência com os dispositivos formativos e a concepção de avaliação atuante no curso, foi possível propor que o memorial formativo, elaborado ao longo do curso, fosse apresentado em forma de Instalação artística, culminando assim com o propósito da atividade de Produção Livre desenvolvida durante o curso.

É possível pensar sobre o inusitado que caracteriza tal situação a partir da seguinte afirmação relatada pela equipe de orientação



Figura 21 - Educação e arte/ Instalação Acervo Projeto.

Fieis ao currículo do curso, optou-se por uma apresentação dos Memoriais que valorizasse a utilização das múltiplas linguagens e a estética local. Mais uma vez a experiência estética é privilegiada em detrimento dos processos tradicionais de “defesa” de trabalhos acadêmicos. Dessa vez, ao invés de vivenciar as experiências, são os cursistas que as proporcionam através de Instalações Artísticas nas quais coletivamente apresentaram os seus memoriais que foram avaliados individualmente por uma banca de professores convidados. Grifo meu (M. D. . , R E L A T Ó R I O P A R A R E C O N H E C I M E N T O D O C U R S O , 2007, p.21)

Com o acompanhamento de quatro artistas plásticos da região, foram propostos quatro grupos de professores-cursistas-artistas que se equilibram em suas vivências, de antes, durante e depois do curso para recriar nas Instalações elementos que protagonizaram os caminhos trilhados, os tempos idos, e um presente dinâmico. Em um imenso galpão, foram dispostos os elementos e estes criaram possibilidades de provocar sensações, frio, calor, som, imagens, e principalmente tirar o espectador da inércia de quem observa, já que é possível interagir com a obra. Vale a pena ressaltar que antes dessa experiência com os artistas locais, os cursistas tiveram como atividade uma Oficina sobre Instalações artísticas ministrada pelo formador-artista Ney Wendell, e que antes de ser oferecida aos cursistas foi ministrada para os próprios orientadores do curso, desta feita em Salvador. E é o formador - artista que encontra a melhor maneira de resumir essa experiência, em artigo publicado no site do Projeto:

*Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...*

Clarice

Uma finalização estética de um curso de pedagogia coordenado por uma vertente de labuta e ousadia da Faculdade de Educação da UFBA junto com a prefeitura do Irecê, ao recriar a formação num percurso renovado do saber. Um curso mantido pela poeira de barro da cidade de Irecê que bem representa os fragmentos de caminhos, atividades, módulos, métodos etc. Poeiras de conteúdos que iam e viam ao vento soprado por uma coletividade. Um curso onde a poeira não ficava parada. Grãos leves de areias como os saberes de cada um que se misturavam em qualquer movimento. (WENDELL, 2007)

O Memorial de formação de cada professor-cursista foi avaliado por uma banca formada por dois professores. A banca foi organizada da seguinte maneira: um professor emitiu apenas parecer escrito sobre o memorial e o outro, além de elaborar parecer sobre o trabalho escrito, compareceu às instalações artísticas, momento no qual conversou com os professores-cursistas sobre os trabalhos. Durante a visita, os professores elaboraram pareceres coletivos sobre as instalações. Transcrevo abaixo um excerto da síntese do parecer coletivo e é justamente esse excerto que me



Figura 22 - Teia. Acervo do Projeto./2007

remete ao potencial afirmativo dessa experiência: A rede de aprendizagens, onde o singular não se mostra nem mais nem menos do que a capacidade de pluralização.

Palavras e imagens, em festividade, apresentam uma cartografia do desejo e do percurso formativo dos cursistas, podendo afirmar que em muitos momentos esses se confundem. É uma festa do saber com sabor, na qual os sentidos são convocadas por inteiro - visual, auditivo, tátil, gustativo -, transportando os participantes, nas suas histórias entrecruzadas, para outros tempos e espaços. A rede tecida sobre as cabeças revela o registro histórico de conhecimentos e aprendizagens atravessados por singularidades, postas na forma



de fragmentos de memória - eixo do curso.  
(Parecer coletivo dos TCCs)

Isso também se reflete nos pareceres individuais da banca convidada e foi movida por uma emoção parecida com a da parecerista, que escolhi o excerto que num entendimento mais amplo, traduz um pouco do ineditismo dessa experiência formativa e sua culminância

Como iniciar um parecer de um projeto tão majestoso que agora gradua professores que esperaram tanto tempo para obter um diploma universitário? Como iniciar um parecer em estrutura acadêmica do projeto que tanto admiro pela sua relevância sócio-política? (...) Expresso minha dificuldade pela emoção que me toma neste momento e pela responsabilidade que a história me impõe: avaliar um trabalho, fruto de um fazer conjunto, compromissado com a verdade existencial do ser humano em estado de professor aluno (I.R.F. Professora da FACED-UFBA, componente da Banca de Avaliação dos TCC- UFBA/IRECÊ )

Na perspectiva de se buscar uma interlocução com a comunidade, obrigação da qual a universidade não deve se furtrar, a comunidade de Irecê foi convidada a conhecer um modelo de estrutura artística onde todas as linguagens da Arte puderam ser contempladas e os artistas se fizeram presentes. As instalações, cuja amostra foi aberta ao público, estiveram em exposição durante cinco dias e tiveram uma visitação significativa, podendo desse modo ser uma atividade compartilhada com a comunidade externa, familiares, os espaços de profissionalidade dos cursistas, as faculdades particulares e universidades da região.

### Recônvexo

*Caetano Veloso*

Eu sou o vento que lança a areia do Saara  
Sobre os automóveis de Roma  
Eu sou a sereia que dança  
A destemida Iara  
Água e folha da Amazônia  
Eu sou a sombra da voz da matriarca da Roma Negra  
Você não me pega  
Você nem chega a me ver  
Meu som te cega, careta, quem é você?  
Que não sentiu o suingue de Henri Salvador  
Que não seguiu o Olodum balançando o Pelô  
E que não riu com a risada de Andy Warhol  
Que não, que não e nem disse que não  
Eu sou um preto norte-americano forte  
Com um brinco de ouro na orelha  
Eu sou a flor da primeira música A mais velha  
A mais nova espada e seu corte  
Sou o cheiro dos livros desesperados  
Sou Gitá Gogóia  
Seu olho me olha mas não me pode alcançar  
Não tenho escolha, careta, vou descartar  
Quem não rezou a novena de Dona Canô  
Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor  
Quem não amou a elegância sutil de Bobô  
Quem não é Recôncavo e nem pode ser recônvexo



## 2. Artefatos funcionais formativos

São elementos cuja concepção está intimamente ligada à carreira e à profissionalidade dos cursistas. A discussão sobre esses artefatos é potencializada desde o momento da seleção de ingresso no curso. Isso é determinante para que os sujeitos reflitam sobre sua prática e sobre a maneira como têm conduzido aspectos diferentes extremamente interligados, a exemplo da carreira e da docência. O conteúdo do curso assumido na perspectiva dos artefactos funcionais formativos adotam um estatuto de relevância diferente dos dispositivos formativos de primeira ordem, tanto pelo seu caráter assumidamente funcional quanto pelo condicionamento desses mesmos artefatos à conquista dos objetivos ligados à implementação e otimização dos dispositivos formativos já citados.

Os artefatos são materiais usados no cotidiano do curso, que buscam redimensionar a prática docente, não unicamente promovendo processos de ampliação do repertório didático e pedagógico, mas investindo clinicamente na reflexão sobre a utilização desses elementos e sua implicação na carreira e no trabalho docente.

Os grupos de atividades que agregam esses artefatos são as Atividades em Exercício e as Atividades de Registro e Produção. Os materiais que concretizam esses artefatos e sintetizam seus registros são os Projetos Didáticos ou os planos de intervenção didática, elaborados nas e a partir das atividades temáticas, e os Diários de Ciclo e Memoriais de Formação. Esses dois últimos materiais citados têm na autobiografia e no trabalho com a memória seus suportes teórico-conceituais mais importantes.

É nas palavras de uma cursista, recolhidas em seu memorial de formação, que se torna flagrante a funcionalidade e capacidade de encaminhamento da conduta docente, potencializada nesses artefatos

Sempre digo aos meus alunos que só se aprende a ler, lendo. E a escrever, escrevendo. Foi preciso a UFBA chegar, trazendo como ponto fundamental do nosso desenvolvimento, dentre outras coisas, a escrita, para que eu percebesse que meu discurso com os alunos era unilateral, era mais ou menos o que diz o ditado popular: 'faça o que eu digo e não faça o que eu faço'. (A. C. 2007, p. 11)

Ou ainda na apreciação de outra cursista, numa reflexão em torno da importância da escrita no diário de ciclo, feita no próprio memorial de formação

À medida que tecia os diários de ciclos, observava as marcas da compreensão do processo de ensino-aprendizagem, nesse formato de formação em que a teoria alicerça a prática e a prática serve de base para a teoria. A escrita, aos poucos, foi revelando a co-relação entre esses dois espaços de conhecimento, que na escola emergem como fruto do saber acadêmico, do mesmo modo, que a escola é o objeto de estudo. (V.D., 2007, p. 18)

O tipo de atividade denominada atividade em exercício foi concebido com vistas a realizar uma dinâmica de acompanhamento na/da prática dos cursistas. Inicialmente um dos objetivos era transformar a prática pedagógica num espaço propício para reflexão e análise da docência ou desse fazer educacional cotidiano no cenário educacional formal. Mas o que se observou foi que à medida que as atividades temáticas iam sendo demandadas e/ou ofertadas, de acordo com as sugestões dos orientadores e dos cursistas, elas foram assumindo um lugar de encaminhadoras da prática. Isto de alguma maneira causou preocupação na equipe de orientação, induzindo à seguinte indagação: Não seria temerário pautar a prática desses professores e professoras em atividades e projetos pensados no interior da dinâmica de um curso, com final previsto? E quando o curso terminasse, em quem apoiariam sua docência cotidiana? Chegamos a conclusão que seria mais vantajoso estimular práticas de autoria e processos de autonomia docente, municiando-os dessa maneira em seu fazer docente, modificando-a, mesmo que essa transformação não se manifestasse no mesmo ritmo em que aconteciam as aprendizagens efetivadas no curso.

Houve tentativas inclusive de criar uma identidade própria para as Atividades em Exercício. A exemplo disso no Ciclo I, solicitamos que os professores-cursistas elaborassem projetos de intervenção didática nas classes onde exerciam suas docências, para que os orientadores acompanhassem o desenvolvimento destes. A primeira dificuldade se evidenciou pela diversidade de concepções teóricas que embasavam as idéias dos cursos sobre a Pedagogia de projetos. Tanto orientadores quanto cursistas mantinham diferentes concepções sobre a Metodologia do trabalho com Projetos. Era preciso destinar um tempo para o estudo de tal estratégia metodo-

lógica, não no sentido de buscar uma homogeneização, mas no de tentar construir um aparato conceitual e metodológico comum que embasasse tais práticas no curso.

A segunda dificuldade foi se delineando em vista do caráter semi-presencial da orientação da equipe de Salvador. Para que o acompanhamento dos projetos acontecesse numa perspectiva de compartilhamento das práticas seria preciso que os orientadores de Irecê assumissem esse acompanhamento e isso em parte sobrecarregaria o grupo local já que esse, por conta da proximidade geográfica, já assumia os Grupos de Estudos Literários e os encontros semanais de orientação.

Tentando não transformar as atividades em exercício em um elemento de intensificação na prática dos professores cursistas, nem tampouco do grupo de orientação local, e levando em conta o caráter processual das aprendizagens concomitantes que é uma das principais características do currículo proposto, fomos vendo tanto nas atividades temáticas como nas atividades de registro e produção uma possibilidade de que as atividades em exercício acontecessem em forma de desdobramentos ou precipitações de pesquisa, que foram surgindo a partir das sugestões e solicitações de trabalhos feitas pelos formadores no bojo das atividades temáticas e projetos desenvolvidos ao longo dos ciclos. A partir daí as atividades temáticas assumiram o caráter de retroalimentadoras das atividades em exercício e tiveram nas atividades de registro e produção, em função da escrita, um procedimento clínico de análise e reflexão coletiva da prática docente.

### **Artefato 1: Os Memoriais**

O trabalho com a memória é uma preocupação que antecede o efetivo ingresso dos cursistas no curso de graduação. Em substituição ao vestibular tradicionalmente conhecido, os cursistas inscritos para a seleção daquela que seria a primeira turma de professores licenciados em exercício, no município de Irecê, foram levados a participar de uma Oficina para a produção de um memorial, sendo este organizado em torno de três eixos estruturantes: Eu estudante, Eu professor/a e Eu no curso de formação UFBA/IRECÊ, a escrita desse texto narrativo-descritivo-argumentativo e crítico-reflexivo é orientado por formadores da área, que utilizam diversos recursos teóricos e metodológicos para que o trabalho seja efetivado.

As leituras discutidas e os textos oferecidos tiveram preocupação com as

características que dariam conformidade ao grupo. Músicas, filmes, textos escritos que vão desde a tradicional “Normalista”, música de Benedito Lacerda e David Nasser, versão de Nelson Gonçalves até a atual “Seres Tupy” de Pedro Luiz e a Parede.

A cada ciclo o cursista retroalimentava seu memorial, e nos ciclos pares ele era lido e avaliado pelos orientadores do curso. O que chama a atenção na maneira singular como é realizado o processo seletivo, é que ao invés de fazer um vestibular nos moldes já conhecidos, como acontece nos outros cursos analisados nesse trabalho, os cursistas se dedicaram a preparar uma das etapas de sua própria seleção e se mostraram interessados, incluídos e participativos neste fazer.

Durante o curso o memorial vai sendo ampliando, ganhando novos sentidos para ser apresentado no final do curso. Em minha avaliação como orientadora, ficou claro que o texto narrativo amplia a possibilidade de se acionar idéias, impressões e conhecimentos passados que, de algum modo estão disponíveis para serem evocados.

O texto narrativo memorialístico é um dispositivo de acompanhamento cuja constituição aborda duas condições de apropriação da memória:

1. Condição de conservação - memória retentiva
2. Condição de evocação - recordação

Essas condições trazem excepcionais implicações no processo formativo e na maneira como os professores cursistas encaram a docência, principalmente na análise de ampliação de possibilidades de investimento na carreira.

Recriar o futuro pela produção de novos sentidos e tempos, essa é a idéia que guia as práticas que tentam reler o passado, buscando o futuro desse passado, que agora já se fez presente e que, em alguns casos, ainda continua sendo discurso. É preciso não esquecer que as histórias que valem a pena ser contadas nascem de uma problemática,



Figura 23 - RPG *Diablo* - O jogo

são portanto, implicadas e nos ajudam a “tomar consciência do que fazemos de forma automática”, (BRUNER, 1998, p. 122).

## **Artefato 2: Os Diários de Ciclo**

O diário, como umas das concretizações dos artefatos funcionais formativos, é o material que se encontra mais próximo da docência dos cursistas, podendo inclusive ser considerado instrumento de docência compartilhada<sup>6</sup> (Sá, 2007).

Na profissionalidade, aprendemos com a experiência e se nos formamos nela, qual a escrita nos remete a dimensão específica da experiência e da clínica? Segundo Cifali (2001) o relato seria o espaço teórico das práticas, acrescentaria a forma como se escreve a prática cotidiana. Essa escrita, que tanto se aproxima da literatura, como da história e da medicina, poderia ser vista como um dos modos de inteligibilidade em torno de situações que envolvem a vida das pessoas imersas em seu cotidiano. Devo parte dessas reflexões acerca do diário e suas funções como artefato funcional formativo a Certeau (1990), que chega a afirmar que uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas, como sua condição e ao mesmo tempo, sua produção. Enquanto a medicina vê seu gesto valorizado e assume a condição clínica dessa escrita, das experiências relatadas, seja em forma de prognósticos, diagnósticos ou simplesmente em forma de prontuários, na docência em geral, subestima-se os gestos cotidianos, e só se leva em conta o que se consegue como produto final, ou seja a soma das aprendizagens.

O relato não pode ser reduzido a uma soma de informações, nem a uma descrição escrupulosa de um exterior no qual o autor não está envolvido. Escolher o diário como lugar de clínica das práticas significa que se aceita falar das dificuldades encontradas, embora o que se relata não precisa exclusivamente estar associado a essas dificuldades, mas tratar também dos êxitos, dos progressos.

Numa formação contextualizada como a que se propôs o projeto UFBA-IRECÊ, considerando-se o pertencimento dos indivíduos e sua inserção numa cultura formativa diferenciada, Sá (2007) assim definiu esta estratégia:

---

<sup>6</sup> Notas de aula . FACED/UFBA . 23 de Março de 2007

Como bem sabe, o diário tem a função de apresentar as reflexões de cada cursista sobre sua atuação docente ao longo de um ciclo; sobre as ressonâncias das atividades realizadas no curso em sua prática pedagógica, enfim, sobre suas aprendizagens e desempenho durante um ciclo de estudos em articulação com a docência. ( Sá, 2001. Pg 101.)

Ao longo do curso, e numa perspectiva de acondicionamento em torno das diferentes temporalidades, o Diário de Ciclo foi cumprindo sua função de artefato funcional formativo e em relação a memória do curso, uma memória recente que por sua vez era levantada em percurso, acabou assumindo o lugar de apêndice do memorial no ciclo seis, que foi em tese, o último ciclo do curso.