



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

ANA PAULA MOREIRA SANTOS

**A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO, A FORMAÇÃO NA
EXPERIÊNCIA E A AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA**

Salvador
2011

ANA PAULA MOREIRA SANTOS

**A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO, A FORMAÇÃO NA
EXPERIÊNCIA E A AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Carvalho

Salvador
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Ana Paula Moreira.

A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença / Ana Paula Moreira Santos. – 2011.

125 f. + 1 CD-ROM

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Professores de ensino fundamental – Formação – Irecê (BA). 2. Experiência. 3. Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê – Bahia. I. Carvalho, Maria Inez. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71098142 – 2. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA PAULA MOREIRA SANTOS

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO, A FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA E A AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Álamo Pimentel Gonçalves da Silva
Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Liege Maria Sitja Fornari
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia

Maria Inez da S. de S. Carvalho – Orientadora
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 03 de fevereiro de 2011.

Para minha mãe.



Na parede da memória, pessoas e momentos muito
especiais

"Persigo algumas palavras... São tão belas que
quero colocá-las todas em meu poema..."

Pablo Neruda

RESUMO

A intenção da pesquisa que culminou nesta dissertação foi discutir a relação entre *formação e experiência e ampliação da esfera de presença* na formação de professores, assumindo a ideia de formação como processo e produto. Uma pesquisa qualitativa pautada no princípio de abertura à experimentação, que buscou inspirações na hermenêutica e na etnografia. Teve como campo de estudos o do Projeto Irecê, que é um Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais/Ensino Fundamental oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia aos profissionais do quadro do magistério da rede municipal de Irecê, em parceria com a Prefeitura desse município. O que se quis foi compreender o a-con-tecer desse curso para construir interpretações sobre o que, em um currículo de formação, possibilita experiências que ampliam a esfera de presença. Na tentativa de construir um trabalho que não descuidasse nem da teorização, nem dos dados concretos de interpretação, tentou-se realizar um mergulho teórico, principalmente nos trabalhos de Montaigne, sobre o gosto e ampliação da esfera de presença; de Dewey, sobre experiência; de Nietzsche, sobre formação como tornar-se o que se é; e um mergulho no campo, através da imersão no cotidiano do curso e do diálogo com os professores-cursistas, os estudantes do curso. Tais mergulhos proporcionaram o entendimento da ampliação da esfera de presença como busca movida pelo prazer e impulsionada pela curiosidade, no movimento da experiência na formação e da formação na experiência. Proporcionaram, também, a percepção de que no a-con-tecer do Projeto Irecê ocorrem experiências formativas que ampliam a esfera de presença dos professores-cursistas, sobretudo no contato com as diversas linguagens, mas levaram também ao questionamento sobre a dimensão disso na rede municipal de educação.

Palavras-chave: ampliação da esfera de presença; formação; experiência; formação de professores; Projeto Irecê.

ABSTRACT

The intent of the research was to discuss the relationship between training and experience and the concept of the expanding the sphere of presence in teacher education, taking the idea of education as process and product. A qualitative research based on the principle of openness to experimentation, which sought inspiration in hermeneutics and ethnography. The field of studies is the Irecê Project, which is an undergraduated course in Education offered by the Faculty of Education of the Federal University of Bahia in partnership with the Board Education of the City. We seek to understand the quotidian of the course. A work that do not neglect neither the theory nor the interpretation of data. We tried to make a diving in the theory, especially in the work of Montesquieu, Dewey, Nietzsche, and an ongoing dialogue with the students of the course. This provided an understanding of the expanding the sphere of presence as a search motivated by pleasure and driven by curiosity, in the movement of experience in the training and training in the experience. It provided also the perception that, in the Irecê Project, does occur formative experiences in contact with various languages, and also touch other questions about the elementary education, the working place of these teachers.

Keywords: *expanding the sphere of presence*, training, experience, training of teachers; Irecê Project.

Sumário

Primeiras palavras	10
... de volta ao começo	15
Na mochila I.....	23
Três conceitos, muitas perguntas.....	23
Currículo, e mais perguntas.....	26
Na mochila II	35
A experiência na formação, a formação na experiência.....	35
... e a ampliação da esfera de presença.....	43
Mapas	54
Cenários	63
Entre a pressa e o vagar	64
Escolhas e buscas	78
Cinema	85
Leitores e leituras.....	89
E, no meio do caminho, tinha a Física.....	99
Prática pedagógica.....	103
Formação e tragédia	108
Labirintos... ..	114
Viandantes.....	122
Apêndice A - Consignas das atividades do GEAC.....	131

Ítaca

(Suvenir 1)

Se partires um dia rumo à Ítaca
Faz votos de que o caminho seja longo
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem lestrigões, nem ciclopes,
nem o colérico Poseidon te intimidem!
Eles no teu caminho jamais encontrarás
Se altivo for teu pensamento
Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito
tocar.

Nem lestrigões, nem ciclopes
Nem o bravo Poseidon hás de ver
Se tu mesmo não os lewares dentro da alma
Se tua alma não os puser dentro de ti.
Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
Nas quais com que prazer, com que alegria
Tu hás de entrar pela primeira vez um porto
Para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir.

Madrepérolas, corais, âmbares, ébanos
E perfumes sensuais de toda espécie
Quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrinas
Para aprender, para aprender dos doutos.
Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos lewares de jornada
E fundeares na ilha velho enfim.
Rico de quanto ganhaste no caminho
Sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.

Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência.
E, agora, sabes o que significam Ítacas.

Konstantino Kaváfis

Primeiras palavras

*Não quero lhe falar, meu grande amor, das coisas que aprendi nos discos; quero lhe contar como eu vivi e tudo que aconteceu comigo*¹... O início dessa canção diz um pouco desse trabalho. Para que possa dizer mais, vou parafraseá-la dizendo que *eu quero falar das coisas que aprendi na rede, nos CDs, nos discos, nos livros; quero contar como eu vivi, como outros viveram e tudo, ou quase tudo, que aconteceu comigo, com eles, conosco*. À maneira de um viajante, olhando, observando, conhecendo lugares e pessoas, passei os últimos anos dando voltas, e às voltas, com a *formação* de professores. E isso rendeu uma história para contar. Uma história, como qualquer outra, inventada (CARVALHO, 2001), ficcional (GEERTZ, 1978), fabulada (IANNI, 2003).

A proposta deste trabalho é estudar a relação ente *formação, experiência e ampliação da esfera de presença* na *formação* de professores, através do Projeto Irecê, que oferece um curso em exercício aos profissionais do quadro do magistério da rede municipal de Irecê - BA. Então, quero falar do que vi, vivi e ouvi no a-con-tecer do Projeto Irecê e nele e com ele pensar sobre *experiência, formação e ampliação da esfera de presença do ser*.

Projeto Irecê é o nome pelo qual o *Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê - Bahia* é conhecido. Uma ação conveniada entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e a Prefeitura Municipal de Irecê que visa a *formação* continuada de professores, coordenadores e diretores da Rede Municipal de Educação. O Programa é formado por diversos projetos que se articulam em rede – pautados no princípio da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão –, dentre eles, o principal é o curso de Licenciatura em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que proporciona a *formação* em nível universitário para os profissionais da Rede. A primeira turma, com 150 estudantes, concluiu o curso nos semestres 2006.2 e 2007.1. Em 2008.2, iniciaram-se as aulas da segunda turma do curso, com 60. Faço parte da *Equipe de Coordenação/Orientação*² do Projeto desde 2004 – fui bolsista PIBIC/CNPq, bolsista de

¹ *Como nossos pais*. Canção composta por Belchior e bastante conhecida na interpretação de Elis Regina.

² A equipe do Projeto subdivide-se em Equipe de Salvador, Equipe Local de Irecê e Equipe de Docência. As equipes Salvador e Irecê constituem o núcleo permanente e formam o que nomeamos como Equipe de Coordenação/Orientação – expressão usada para designar o duplo papel daqueles que a compõem. Em Salvador,

Apoio Técnico 2/FAPESB e atualmente técnica pedagógica e professora de Atividades Temáticas.

O Programa surge no bojo do esforço nacional para a *formação* dos professores da educação básica brasileira, impulsionado pela LDB 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172/2001. A primeira – embora admitindo o curso Normal de nível médio como *formação* mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – estabelece que a *formação* dos docentes da educação básica se fará em cursos de nível superior. Já o Plano Nacional de Educação, na sua sessão IV - Magistério da Educação Básica, tem como uma de suas metas garantir – em um prazo de dez anos – a *formação* específica em nível superior a 70% dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, através de ações conjuntas entre a União, os Estados e os Municípios (BRASIL, 2001).

Os Estados e Municípios, então, foram em busca de parcerias com faculdades e universidades para garantir a *formação* dos seus quadros e cumprir o estabelecido por lei. Em 2001, a diretoria da FAGED/UFBA recebeu uma demanda encaminhada pela prefeitura municipal de Irecê. Emanuela Dourado³ expõe um dos motivos que levou aquela gestão municipal a procurar a FAGED/UFBA:

Atualmente, vivemos bombardeados por propostas de formação de professores, especialmente desde quando a legislação educacional do País apontou para a obrigatoriedade da formação superior dos professores. As propostas, na sua maioria, chegam em forma de “pacotes” nas escolas, prefeituras, instituições formadoras e propagadas pelos mais diversos meios de comunicação, oferecendo cursos de todos os formatos e valores financeiros, especialmente os que se caracterizam pela replicação de propostas para os mais variados espaços do território nacional.

O município de Irecê, na Bahia, diferentemente de outros municípios que aceitaram tais programas de formação em massa, propôs à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia a elaboração de um programa de formação para os professores da sua rede pública municipal, uma proposta que

temos: coordenadora geral, coordenadora de atividade em exercício, coordenadora de tecnologias, técnicos pedagógicos, secretária e bolsistas. Em Irecê: coordenadora local, técnicos pedagógicos, orientadoras locais e apoio tecnológico. Na Equipe de Docência temos, além dos profissionais da coordenação/orientação (coordenadoras, orientadoras e técnicos pedagógicos), os professores-convidados, que podem ser professores do quadro efetivo da UFBA, professores de outras instituições de ensino superior e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA.

³ Emanuela Dourado foi uma das integrantes da comitativa que entrou em contato com a FAGED em 2001. Na primeira turma do curso, foi orientadora local e coordenadora do Espaço UFBA-Irecê. Atualmente, em virtude de suas atribuições na UNEB, é professora convidada em algumas atividades temáticas do Projeto.

considerasse todo o contexto local e os saberes construídos por esses profissionais (DOURADO, 2009, p. 20).

E no diálogo entre as concepções pedagógicas defendidas pela FACED e as singularidades da comunidade local ireceense, deu-se início, então, à invenção do Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê, com seus sete projetos, incluindo-se aí o curso de Pedagogia – usarei o nome Projeto Irecê para referir-me ao curso.

Considerando-se seu caráter experimental – pela proposição de uma dinâmica curricular flexível e participativa – o Programa tem se constituído, cada vez mais, em campo de investigação. E essas *experiências* demandaram a criação de um grupo de pesquisa, dentro da linha de pesquisa *Currículo e (In)formação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA, que se debruçasse especificamente sobre a *formação* em exercício, o que levou à fundação institucional do grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores - FEP, em 2006.

As nossas investigações têm acontecido através de uma metodologia que denominamos de Investigação em Campo Piloto. Um termo cunhado por nós, pesquisadores do FEP, para identificar um tipo de investigação que demanda a (re)criação de seu próprio campo. Campo este que, concomitantemente, é campo de teste de teorias pré-estabelecidas e alimentador de novas construções teóricas (FEP, 2007). São monografias de graduação, projetos de iniciação científica, ensaios, artigos, dissertações e teses que têm se debruçado sobre dimensões valorizadas no currículo do curso. Trago, como exemplos, os estudos de pós-graduação desenvolvidos por integrantes da equipe de coordenação/orientação: Emanuela Dourado (2009), citada acima, estudou, em sua dissertação de mestrado, as ressonâncias do curso no cotidiano das escolas da rede municipal de educação; Fabrízia Oliveira⁴ (2010), o papel das memórias na *formação* docente; Rúbia Margareth Dourado⁵ (2009), a *formação* leitora; Rosane Vieira⁶ (2006), o uso do documentário na práxis pedagógica; Edilene Maioli⁷ (2008), em seu trabalho de doutorado, discutiu as culturas acadêmicas, e Marcea Sales⁸ (2009), a autoria docente. O presente estudo é mais um entre eles. E dentre as muitas possibilidades para discutir a *formação* de professores, escolhi a *experiência*, a *formação* e a *ampliação da esfera de presença do ser* como nuances para essa investigação.

⁴ Durante a primeira turma foi bolsista PIBIC e técnica pedagógica. Atualmente, é uma das orientadoras locais.

⁵ Orientadora local desde a primeira turma.

⁶ Professora convidada na primeira turma e técnica pedagógica na segunda.

⁷ Técnica pedagógica na primeira turma e professora convidada na segunda.

⁸ Técnica pedagógica desde a primeira turma.

Ao longo do caminho, muitos encontros: com textos teóricos, com os professores-cursistas – nome cunhado para designar a singularidade dos estudantes do curso: professores que atuam na rede municipal de educação e que estão cursando, simultaneamente, a Licenciatura em Pedagogia –, com os textos produzidos pelos professores-cursistas, com a equipe de coordenação/orientação.

As seções do texto são nomeadas com expressões relacionadas a percorrer, caminhar, a viajar; tais nomenclaturas vêm como metáfora para a opção teórica deste trabalho, que, sem olvidar da dimensão *produto*, assume a idéia de formação também como *processo*. Em *De volta ao começo*, a narrativa de como surgiu esse trabalho. Nas *Mochilas*, o que eu carrego; idéias, concepções, saberes e teorias que tem me acompanhado, que foram surgindo, (re)construindo-se: *Na mochila I*, as andanças teóricas e a constituição do problema; *Na mochila II*, o mergulho teórico. *Mapas*: as referências do caminhar, ou seja, as opções metodológicas. Nos *Cenários*, o mergulho no campo. Nos *Labirintos*, as considerações finais. E, no meio do caminho, algumas *estâncias* e *suvenires* – as primeiras, tal como o nome sugere, são instantes de pausa; momentos do cotidiano nos quais o pensamento se deteve por algum tempo e que renderam interrogações, reticências, vírgulas. São aqueles momentos em que, sem a intenção de se pensar na pesquisa, se acabou pensando nela. Algumas estâncias são comentadas ao longo do texto, introduzem alguma discussão, outras, propositalmente, não, e figuram apenas com a singela intenção de, quiçá, dar a pensar. Quanto aos suvenires, que aparecem intercalados entre as seções e em um CD, esses são catados que fui recolhendo ao longo da caminhada e que se tornaram como que emblemas, insígnias.

Embora estruturalmente separadas, as seções constituíram-se mutuamente e são intrinsecamente ligadas – os Cenários fazem parte dos Mapas, que estão Na mochila, e os contrários também –, porém, na ausência de uma competência que me permitisse escrever mais articuladamente, tentei organizá-las pela tônica.

Mas como toda história tem um começo, ou um ponto que a gente escolher pra começar a contar...

Na última página deste trabalho, você encontrará um CD. Coloque-o em seu computador, aguarde alguns instantes e clique em **Suvenir 2**.

... de volta ao começo

O desejo de enveredar no campo da pesquisa em educação brotou nos primeiros anos da graduação em pedagogia e desabrochou durante a elaboração da monografia de conclusão de curso. Estudei as possibilidades pedagógicas das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como elemento estruturante da/na educação. Mais precisamente: analisei a presença das TICs como estruturantes da/na proposta do Projeto Irecê e as atualizações no cotidiano do curso. Indagações que surgiram na época do Ensino Médio me acompanharam durante o período em que cursei a Licenciatura em Pedagogia, tomaram corpo ao longo do meu trabalho no Projeto Irecê – uma vez que a dimensão tecnológica do curso fundamenta-se na noção de TICs como estruturante, e que elas se constituem base do Projeto e da práxis pedagógica dos professores –, e eu elaborei uma monografia intitulada *As tecnologias da informação e comunicação como elemento estruturante da/na formação do professor*.

A busca por compreender uma dimensão do curso – a tecnológica – proporcionou também uma compreensão da proposta curricular em suas outras dimensões. Por suas inovações e invenções, geralmente as primeiras reações de quem conhece o curso variam entre surpresa, confusão, estranheza, perplexidade, susto, encantamento, curiosidade, desconfiança. A cada vez que preciso apresentar a proposta do curso, seja para professores convidados, seja em eventos acadêmicos, percebo nos semblantes e nos comentários dos meus interlocutores esse misto de reações. E com os professores-cursistas não foi diferente, conforme alguns relatos encontrados nos primeiros diários⁹ de ciclo¹⁰:

“Ao iniciar o curso, participei de um seminário com os professores e cursistas egressos, o qual foi o ponto de partida para que pudesse compreender o que viria pela frente, as disciplinas que a princípio deveria me inscrever, as atividades que iria participar e como seria a organização das atividades temáticas oferecidas no decorrer do curso”. “(Ana Cristina Cordeiro, Diário de Ciclo Um, p. 2)

⁹ Dispositivo formativo que será apresentado na próxima seção, *Na mochila I*.

¹⁰ A organização curricular do curso se deu em *ciclos* (cronologicamente, correspondem aos semestres letivos), pois pauta-se na idéia de que cada *ciclo*, em sua dinâmica, se constitui em si mesmo, em sua finitude, em possibilidades de construção de aprendizagens. Não se inscreve, portanto, em um esquema seqüencial, em que os períodos letivos se sucedem em uma ordem crescente de dificuldades, sugerindo uma concepção cumulativa dos processos de aprendizagem (UFBA, 2008).

“[...] era tudo muito novo. A professora Dra. Inez Carvalho apresentou a proposta juntamente com os cursistas egressos. Encantada! O curso é bem diferente do convencional, pois, nos dar a oportunidade de escolhermos as atividades que queremos participar [...]” (Clébia Figueiredo, Diário de Ciclo Um, p. 3)

“Os egressos da UFBA, com um novelo de lã, armaram uma teia enquanto apresentavam o currículo. Acredito que a teia representava a ligação entre as atividades e, também complexidade para entender o início do curso. Ao final da palestra de quinta-feira, tudo que sei é que, para saber de fato, o que é o curso, terei que iniciá-lo” (Dulcenalva Alecrim, Diário de Ciclo Um, p. 3)

“Me assustei novamente com a quantidade de atividades propostas, mas depois das orientações passadas pelo corpo docente da UFBA, de quantas horas precisaríamos ter em cada eixo e durante o curso, me tranqüilizei um pouco, mas ainda questionava onde iria encontrar tempo para tanta coisa [...]” (Macicleide Pires, Diário de Ciclo Um, p. 7)

“[...] juro que não queria me apaixonar, porém a proposta do currículo – eixos, atividades, simultaneidade, não linear, liberdade, responsabilidade, etc. – é fascinante, embora não plenamente compreensivo. A primeira impressão foi maravilhosa, espero que perdure até o final do curso” (Rita Cácia Pereira, Diário de Ciclo Um, p. 4)

A apresentação da proposta a qual as professoras-cursistas se referem aconteceu durante o Seminário de Abertura do Ciclo Um, em 2008. Os seminários de abertura são atividades que acontecem no início de cada ciclo e da qual participam todos os cursistas e a equipe de coordenação/orientação. O primeiro seminário é muito especial porque, além de marcar o início do semestre letivo, marca também o início do curso.

Enquanto o primeiro contato dos professores-cursistas com a proposta do curso foi no seminário de abertura, o meu, foi no Seminário de Encerramento do Ciclo Um da primeira turma, no primeiro semestre de 2004. Nele, eu vi uma profusão de linguagens e muita criatividade. E isso despertou em mim o desejo de fazer parte daquele universo.

No segundo semestre de 2004, tornei-me bolsista de iniciação científica do Projeto. Uma das minhas primeiras atividades foi a leitura da proposta do curso. Hiperbolicamente, posso dizer que nessa leitura não consegui entender uma linha sequer do projeto do curso. Uma vez que

eu tinha como referência cursos disciplinares, para mim era difícil compreender aquilo que estava proposto, mas, ao lembrar o que presenciara no seminário, percebia que, de algum modo, tudo aquilo dava certo – mas se, por um lado, ter visto o que aconteceu no seminário era o meu alento, por outro, só isso não me bastava; eu precisava compreender aquilo que vira e via.

Eixos, atividades temáticas, ciclos, memorial, diário, currículo hipertextual, processos horizontais, centros instáveis, emergência, não-linearidade, estruturante... Era um novo vocabulário que se me apresentava – e junto com ele, um mundo. Vocabulário do qual fui me apropriando a partir da imersão no dia-a-dia do curso. Palavras que, então, se incorporaram ao meu repertório, mas, ainda e sempre, acompanhadas de muitas interrogações e questionamentos.

E se a elaboração da monografia permitiu-me formular algumas respostas – sobre o curso, sobre as TICs no curso – também engendrou novas perguntas. As perguntas sobre as ressonâncias das TICs na prática pedagógica dos egressos da primeira turma do curso me encaminhavam para uma pesquisa de mestrado. *As tecnologias da informação e comunicação como elemento estruturante da/na formação do professor: as ressonâncias do Projeto Irecê na prática pedagógica dos professores da rede* seria o título do anteprojeto, que teria como objetivo aprofundar a noção de tecnologia como estruturante, desta vez com foco na prática docente dos professores-cursistas egressos.

Em meio a estudos individuais, disciplinas como aluna especial de pós-graduação, eventos acadêmicos e participação em grupos de pesquisa, o anteprojeto se delineava. Até que algumas palavras conhecidas às quais, até então, eu não havia dado maior atenção, mudarem o rumo da minha escrita...

Para se chegar a uma monografia, a uma dissertação, a uma tese, a um projeto de pesquisa – produtos – existe um processo, um percurso sem o qual os produtos não seriam possíveis e do qual estes fazem parte. Uma monografia, uma dissertação, uma tese, um projeto de pesquisa, e tantas outras produções, podem ser pensadas como consumações de movimento. Segundo Dewey (1985, p. 249),

como no oceano tempestuoso, há uma série de ondas; sugestões erguendo-se e esboroando-se bruscamente, ou sendo trazidas avante pela cooperação de uma onda. Se é alcançada uma conclusão, é a de um movimento de antecipação e de acumulação que por fim chega a completar-se. *Uma*

“conclusão” não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento. [grifo meu]

Um produto está todo impregnado do processo. Expor o tema de pesquisa, o objeto, o referencial teórico, a metodologia é uma perspectiva. Outra, é fazer saber o percurso pelo qual eles foram construídos. Essa tensão entre criação e comunicação habita o âmago da produção de conhecimento, e aparece na literatura sendo referenciada como “contexto da descoberta e contexto da justificativa – ou justificação¹¹”.

O contexto da justificativa é “aquela forma na qual uma idéia é apresentada a uma comunidade científica, no intuito de angariar o seu crédito, o seu aval” (MEDEIROS 2007, p. 160). Ocupa-se com o produto final e com a melhor maneira de apresentá-lo e justificá-lo perante a comunidade científica. Nesse contexto, são essenciais as evidências, as provas e a lógica.

O contexto da descoberta interessa-se pelos processos que culminaram em um determinado produto, ou seja, os processos de construção do conhecimento científico. Aqui, desempenham papéis importantes os processos de pensamento (imaginação, criatividade, subjetividade, intersubjetividade); as relações entre ciência, tecnologia e sociedade; a história da ciência.

Na literatura, há uma polarização entre os que defendem a pertinência apenas do contexto da justificativa e os que defendem a complementaridade entre os dois contextos. Para os primeiros, a eliminação dos elementos de subjetividade proporcionaria mais rigor e coerência à ciência. Para os segundos, as *experiências* prévias, os acasos, os elementos arbitrários, a *formação* individual devem estar presentes na comunicação científica, pois o afastamento entre os contextos da descoberta e da justificativa acarretam graves prejuízos à compreensão.

Contemporaneamente, podemos situar o físico Gerald Holton no pólo dos que defendem a complementaridade entre os dois contextos. Ele concebe dois níveis de atividade na ciência: a “ciência privada” – o modo como um problema surge para um cientista e como ele procura resolvê-lo – e “ciência pública” – como as idéias são justificadas perante a comunidade científica –; dois processos intimamente ligados. Ponderando que a ciência privada tem características descontínuas e temáticas, Holton introduz a noção de imaginação científica. Segundo ele, esta “seria um jogo durante o qual as escolhas de certos pressupostos ou temas

¹¹ Essa discussão surgiu a partir de um trabalho realizado no âmbito da disciplina do Mestrado em Educação EDC 557 - Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação, ministrada pelo professor Robinson Tenório, no semestre letivo 2009.1.

são orientados por certa racionalidade que não estaria dentro dos limites rigorosos dos processos quantitativos e lógico-semânticos, sem com isto, estar no campo do ‘irracional’” (HOLTON citado por TEIXEIRA, 2005, p. 29).

Ainda no que diz respeito à complementaridade entre esses dois contextos, temos também a contribuição de Thomas Khun:

[...] as conclusões particulares a que ele [o pesquisador] chegar serão provavelmente determinadas por sua experiência prévia em outras áreas, por acidentes de sua investigação e por sua própria formação individual. Por exemplo, que crenças a respeito das estrelas ele traz para o estudo da Química e da eletricidade? Dentre muitas experiências relevantes, quais ele escolhe para executar em primeiro lugar? Quais aspectos do fenômeno o impressionam como particularmente relevantes para uma elucidação da natureza das transformações químicas ou as afinidades elétricas? Respostas a questões como essas são frequentemente determinantes essenciais para o desenvolvimento científico, pelo menos para o indivíduo e ocasionalmente para a comunidade científica (KUHN, 1998, p. 22/23).

Esses aspectos – as *experiências* prévias, os acasos, as discontinuidades, os elementos arbitrários, a *formação* individual – devem se fazer presentes e ser desvelados na comunicação científica, segundo os que defendem a complementaridade entre os contextos da justificativa e da descoberta.

Na monografia de conclusão de curso, escrevi que um trabalho acadêmico é mais que a divulgação de resultados e conclusões; é também uma forma de compartilhar dúvidas, inquietações, processos de descoberta e invenções (MOREIRA, 2006). Essa é uma preocupação que reitero nesse trabalho de mestrado – com o apoio dos estudiosos que defendem a complementaridade entre os contextos acima mencionados – como opção fecunda para o fazer acadêmico. E, continuando a história de como surgiu esse trabalho, um primeiro ponto de pausa:

Estância I: Em um programa de televisão, um ator conversava sobre o início da sua carreira. Segundo ele, por mais que estudasse e atuasse nos palcos, não conseguia entender o que era interpretar. Até que, um dia, atuando em um espetáculo, ele conseguiu *compreender* o que era aquilo que fazia, ou seja, o que era interpretar.

De repente, ou aparentemente de repente, uma idéia, um conceito, um fazer, uma elaboração matemática que pareciam incompreensíveis saem da penumbra e tornam-se claros, repletos de sentido. Também repentinamente, um conceito familiar emerge com sentidos que antes pareciam velados, ocultos. Quem nunca teve essas *experiências*?

Eu estava lendo o romance *O Jovem Törless*, de Robert Musil, e fui convidada a participar de uma aula na qual a obra seria discutida. Há no romance uma passagem, tão bela quanto interessante, na qual o protagonista, um jovem estudante em um internato, *compreende* o conceito de *infinito*, tão falado nas aulas de matemática, observando o céu.

No dia da discussão da obra, enquanto o grupo debruçava-se sobre uma outra passagem do romance, em meu pensamento, o trecho sobre o infinito ganhou outra dimensão. *Se os livros permaneceram os mesmos [...] nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo* (CALVINO, 1993 p. 11). *Experiência* era a palavra para dizer o que acontecera ao jovem Törless naquela tarde em que notara o quão profundo e distante era o céu! Törless teve uma *experiência*.

– O infinito! – Törless conhecia o termo das aulas de matemática. Jamais imaginara nada de especial a esse respeito. O termo voltava sempre: algo que alguém um dia inventara e desde então fora possível fazer cálculos com ele, tão precisamente como com qualquer coisa sólida. Era exatamente o que valia no cálculo; e Törless jamais fizera *nenhuma tentativa de entendê-lo para além disso*.

Agora, porém, varava-o como um raio a compreensão de que essa palavra continha algo terrivelmente inquietante. Parecia-lhe um conceito domesticado, com que fizera diariamente pequenas artes, mas que de repente se libertara (MUSIL, 2003, p. 69/70) [grifo meu].

Ao compreender a *experiência* de Törless, eu também tive uma *experiência*. Dias antes eu havia lido *A arte como experiência*, de John Dewey, e *Como se chega a ser o que é. Para além da Bildung*, de Jorge Larrosa, textos que falam, respectivamente, sobre *experiência* e sobre *formação*. Àquela tarde, as duas palavras passaram a fazer sentido em mim e para mim, e foram buscar na gaveta da memória outra idéia: *ampliação da esfera de presença do ser*.

Ampliação da esfera de presença do ser é uma expressão que vi pela primeira vez em 2004 – quando, ao ingressar na equipe do Projeto Irecê, fui apresentada ao texto *A cultura como experiência*, de Teixeira Coelho –, mas que só *compreendi* àquela tarde, ao articulá-la com *experiência* e *formação*. Naquele momento, percebi que, antes, eu *repetia, com outras palavras*, o que Teixeira Coelho dizia sobre *ampliação de esfera de presença do ser*, “sem fazer nenhuma tentativa de entendê-lo para além disso”. Aquela leitura de Musil – talvez numa dessas “repentinhas iluminações do espírito” (GADAMER, 2008) – me fez pensar na

possível relação entre *experiência, formação e ampliação da esfera de presença*¹². E essa relação passou a povoar meu pensamento

Uma escolha difícil: continuar com o que já estava delineado, organizado, amadurecido ou seguir com o turbilhão de idéias incipientes? As palavras me incomodavam visceralmente. Um incômodo, e um desejo, que me fizeram prosseguir com o que, àquela altura, me daria mais trabalho.

¹² Embora Teixeira Coelho utilize a expressão *ampliação da esfera de presença do ser*, optei por usar a expressão *ampliação da esfera de presença*. Uma escolha feita não sem conflitos, como se verá mais à frente.

A função da arte/ 1
(Suvenir 3)

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

Na mochila I

Três conceitos, muitas perguntas

Na época em que era estudante do Ensino Fundamental, anos 1990, via alguns professores se ausentarem para participar de cursos de *capacitação*. Hoje, anos 2000, pós LDB 9.394/96, trabalho com professores em cursos ditos de *formação*.

Capacitação e *formação* não são palavras sinônimas. A primeira vem do verbo capacitar, que tem a acepção de tornar capaz, habilitar. Já a segunda pode ser dita como ação, efeito ou modo de formar. Formar é dar/ganhar forma. Segundo Marcea Sales, Maria Inez Carvalho e Roseli Sá (2007, p.40), *formação*

é um dos substantivos que se agigantou, nos últimos tempos, no campo da educação. Antes era o verbo – pretérito e futuro – *Irá se formar em...* ou *Formou-se em...* Hoje, presentifica-se e substantifica-se – *é a formação*. Termo que se consolida ao longo dos últimos anos como achado semântico para a necessidade contemporânea de se pensar/viver a educação como um processo singular intrínseco ao sujeito individual e/ou coletivo e não mais como um padrão único pré-estabelecido [grifos das autoras].

No livro *Nietzsche & a Educação*, Larrosa (2009) apresenta a idéia de *formação* em Nietzsche: “como se chega a ser o que se é” ou “como se vem a ser o que se é” – expressão, inspirada em Píndaro, que aparece diversas vezes no corpus nietzschiano. O pronome pessoal reflexivo *se* evoca um detalhe importante: é o indivíduo que forma a si mesmo. A *formação* acontece *com* o outro, mas não é o outro que *me* forma. É o sujeito que se forma, mas ele não é soberano. “Com Nietzsche, [...] o sujeito é desbancado do centro do processo formativo, pois a invenção de si não parte da soberania de um sujeito que cria a si mesmo, mas da *experiência*, da experimentação, do *modo como nos colocamos em jogo* e naquilo que se passa conosco” (Oliveira, 2006, p. 38) [grifos meus]. E essa concepção de *formação* inspirada em Nietzsche puxa a outra palavra dessa história: *experiência*.

O dicionário de filosofia José Ferrater Mora, através de diversos pensadores, apresenta vários sentidos em que o termo *experiência* é empregado ao longo da geo-história da filosofia. Nesses vários sentidos, pode-se perceber como um elemento comum a busca de respostas

sobre a origem do conhecimento humano – origina-se do pensamento ou da *experiência*? É um termo, portanto, que fomenta interessantes discussões no campo da teoria do conhecimento.

As idéias do filósofo da educação John Dewey foram meu ponto de partida. Segundo esse pensador, “[...] temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências” (Dewey 1985, p.247). A *experiência* pode ser entendida em termos de fluxo, de continuidade, de um “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1976) no qual cada *experiência* conduz a outra e traz consigo o que veio antes, sendo ela mesma completa em si própria – distinta do que sucedeu antes e do que aconteceu depois (DEWEY, 1985). Pode-se comparar o *continuum experiencial* a um *fractal*: totalidades finitas entrelaçadas em um fluxo que é, ao mesmo tempo, completo e por completar-se. A idéia de fractal, aqui, relaciona-se com tempo, conforme a proposição de Carvalho (2001, p. 157):

O conceito de fractal é normalmente pensado como algo espacial: as partes de uma totalidade espacial são totalidades também. Como tempo e espaço são categorias imbricadas, o tempo, mesmo quando não pensado, está aí presente. Então, proponho que teoricamente, já que na prática o espaço sempre estará presente, quando estivermos trabalhando com ênfase no aspecto temporal, consideremos cada microparte do fluxo histórico humano, com suas diversas temporalidades, assim como o fazemos com o espaço, uma história completa, uma totalidade: um fractal temporal.

Outra referência importante para essa discussão é a obra *Verdade e Método I*, de Hans-Georg Gadamer. Esse pensador da hermenêutica filosófica trabalhou com uma questão fundamental: a possibilidade da compreensão em toda *experiência* humana sobre o mundo. O termo *experiência*, em Gadamer, “refere-se a uma acumulação de ‘compreensão’ não objectificada e largamente não objectificável a que muitas vezes chamamos sabedoria” (PALMER, 1997, p. 198).

A *experiência* forma: ao ser integrada à corrente geral da *experiência* de cada um, a *experiência* insere-se no ato e produto de *tornar-se*; por outro lado, o que cada um *é/torna-se* cria as condições de possibilidade para o acontecimento de novas *experiências*. E, nesse movimento, *a esfera de presença se amplia*.

Ao falar de *ampliação da esfera de presença*, me vem à mente uma conversa com minha orientadora, na qual ela trazia a idéia do professor como um catador permanente de material, como alguém que enxerga possibilidades pedagógicas ao seu redor – na rua, no teatro, no

cinema, na televisão, etc. etc. etc. Nem paranóico, nem obsessivo; mas com uma postura de abertura, com um olhar atento que, de repente, enxerga. Podemos pensar a *ampliação da esfera de presença* nesse sentido: uma ampliação da capacidade de olhar, uma permissão para que algo seja dito. Para Gadamer (citado por PALMER, 1997, p. 196) “aquele que permite que algo lhe seja dito abre-se, de um modo essencial”.

Estância II: A palavra, de Pablo Neruda, foi um dos textos estudados durante as oficinas preparatórias para a produção do memorial de seleção¹³ do curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Irecê. Passado o processo seletivo, o texto foi retomado em uma atividade do curso, a Oficina da Palavra Escrita I, na qual, juntamente com Lícia Beltrão¹⁴, fui professora. Durante o estudo, uma professora-cursista relatou que, naquele momento, depois de tudo que já havia vivido no curso, ela conseguia se aproximar, entender e perceber a beleza do texto; ao contrário do que ocorreu nas oficinas de seleção, onde, por mais que se falasse e explicasse, o texto permanecia inacessível.

Ampliação da esfera de presença, experiência e formação. Quanto mais me debruçava sobre essas expressões, mais elas me instigavam, mais me interrogava. Uma tempestade de pensamentos, muitas perguntas.

Sales, Carvalho e Sá (2007) trazem a idéia, da qual compartilho, de que as coisas só acontecem na relação, e defendem que “temos uma *experiência* quando as experiências espaço-temporais se tornam singulares, ecológicas, telúricas e, particularmente, estéticas” (SALES, CARVALHO e SÁ, 2007, p.41). Fiquei pensando, na condição de estudante, que oportunidades me foram dadas para que as experiências espaço-temporais se tornassem singulares, ecológicas, telúricas e estéticas? Na condição de professora, que possibilidades ofereço? A *experiência* é individual... Mas o ser humano só se constitui enquanto tal na relação com outro¹⁵... Então, a *experiência* individual é, também, uma *experiência* coletiva. E qual o papel do professor em tudo isso? Qual o papel do professor na construção das existências singulares (SÁ, 2004) dos seus alunos? E a *formação* do professor?

A minha *experiência* com a idéia de *ampliação de esfera de presença do ser* me fez pensar: na condição de estudante, quantas vezes a gente pensa que entendeu algo, e, na verdade,

¹³ O curso realiza um processo seletivo inclusivo. O processo constou de dois momentos: no primeiro, oficinas preparatórias para a produção de memorial; no segundo, a redação do memorial propriamente dito.

¹⁴ Professora da FACED/UFBA que integra colegiado responsável pelo curso. Participou da coordenação dos processos seletivos do curso e é professora convidada em atividades temáticas.

¹⁵ Termo usado numa acepção ampla - englobando pessoas, objetos e artefatos.

repete com outras palavras o que os outros disseram? Na condição de professora, quantas vezes exigimos dos nossos alunos apenas esse tipo de entendimento? Em Richard Palmer encontrei um termo bastante significativo para o que eu chamei anteriormente de *repetir com outras palavras o que os outros disseram: compreensão operatória*. Não seria necessariamente uma repetição, mas a possibilidade – sem dúvida, necessária – de trabalhar, de operar com alguns conceitos de modo “superficial” – sempre que vejo a palavra ontologia (e seus termos derivados) tenho essa impressão. Ontologia quer dizer “estudo do ser”, e só. Opero com o termo ontologia *sem fazer nenhuma tentativa de entendê-lo para além disso*.

Currículo, e mais perguntas

As atividades desenvolvidas pelo/no grupo de pesquisa FEP centram-se no seguinte problema: *quais concepções e ações possibilitarão a construção de currículos contemporâneos que ampliem a esfera de presença do ser de cada professor com ressonâncias na suas práticas pedagógicas e não apenas lhes confira um diploma universitário?* São estudos que, em diversas vertentes, se relacionam com essa questão central, de modo mais ou menos direto, construindo uma rede. Inserido nesse grupo, o presente projeto não é uma exceção; é um trabalho em que se quis pensar sobre currículos de *formação* de professores na contemporaneidade.

Os estudos que vimos desenvolvendo e as *experiências* na área de *formação* de professores têm me levado a pensar o currículo como um cenário: espaço - concreto, abstrato, imaginário e simbólico - do *a-con-tecer* dos processos de *formação* institucionalizados. Um cenário mais dinâmico do que estático; mais flexível do que rígido; mais colorido que monocolor. Um campo de possibilidades e de atualizações.

As noções de *complexidade* e a *Pedagogia do A-con-tecer* são muito caras ao Projeto Irecê e à possibilidade de pensar o currículo como cenário. Complexidade, segundo Ardoino (citado por FRÓES BURNHAM, 1993, p. 5), “é o que contém, engloba [...], o que reúne elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável”. Pedagogia do A-con-tecer é um termo cunhado pela professora Maria Inez Carvalho (2008a) a partir dos

estudos prigoginianos da Teoria das possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas.

A metáfora de um caleidoscópio aparece como bastante pertinente para falar de currículo considerando as noções apresentadas acima. Um caleidoscópio reúne elementos distintos: formas, cores, texturas e materiais diversos. As imagens formadas no caleidoscópio são atualizações das possibilidades postas; a cada giro constroem-se novas configurações a partir do (re)agrupamento das peças existentes. As configurações do caleidoscópio são imprevisíveis e incontrolláveis: elas só acontecem no a-con-tecer. E tudo isso em um currículo?

Considerando a complexidade do ser humano, penso que o colorido no currículo estaria na possibilidade de abertura às diversas dimensões do humano nos processos de *formação* institucionais. Em trabalho apresentado no XVIII EPENN¹⁶, no qual discuti o currículo do Projeto Irecê, fiz um agrupamento dessas diversas dimensões humanas em três dimensões¹⁷ englobantes: dimensão cultural, dimensão lúdica e dimensão sócio-técnica do currículo (MOREIRA, 2007.). Segundo Teixeira Coelho (2001), os limites entre a maior parte das coisas que dizem respeito ao ser humano são difusos e indeterminados, e estes atributos têm sido negados em muitos espaços onde acontece institucionalmente o processo educativo. Pensar o currículo na perspectiva destas três dimensões é uma tentativa de trazer à baila a heterogeneidade, a polissemia, a complexidade humana.

E o que tudo isso tem a ver com *experiência, formação e ampliação da esfera de presença*? Como pensar um currículo que, fugindo da busca de um modelo ideal e pré-estabelecido de professor, abrace, como princípio, a idéia singular do *tornar-se*? Um currículo caleidoscópico é mais fecundo ao a-con-tecer de *experiências* que ampliam a *esfera de presença*? Quais são as possibilidades de se criar cenários fecundos ao acontecimento de *experiências*? Um cenário dito fecundo não garante *experiências*. *Experiência* não é algo controlável, nem é facilmente identificável. Trabalhar com *experiência* supõe abrir mão das garantias para lidar com a noção de condições de possibilidade. A perspectiva teórica desse trabalho não se coaduna com garantias: o campo das atualizações é sempre mais pobre que o campo das possibilidades. É

¹⁶ XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado em Maceió no ano de 2007.

¹⁷ Tomei conhecimento da idéia de dimensões do currículo ao participar, como aluna-ouvinte, de uma disciplina da pós-graduação em educação da FACED/UFBA oferecida pela professora Maria Inez Carvalho.

uma aposta. Um risco. Apostar lidando com educação, lidando com vidas, é perigoso... mas existe algo mais perigoso que viver?

Todas essas inquietações da estudante professora, da professora estudante, desembocaram numa questão: *em um currículo/course de formação, o que possibilita experiências que ampliam a esfera de presença?*

Ao longo do processo de pesquisa, a amplitude dessa questão inicial foi cedendo lugar a uma problemática mais localizada e vinculada a um específico contexto de *formação*. As muitas interrogações que fomentam essa investigação são fruto dos meus questionamentos tanto como pesquisadora, quanto como integrante da coordenação/orientação do Projeto Irecê, da necessidade de entender as *possibilidades pensadas* e o *a-con-tecer* desse curso que – considerando a importância da práxis pedagógica como espaço-tempo no qual ocorrem as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano de cada escola e à ação docente – tem como base estruturante a *formação em exercício*. Se ontem eu não entendia uma linha sequer da proposta do curso, hoje, me arrisco a falar sobre ela a partir do que aprendi ao longo desses anos de trabalho e estudo.

Neste curso, a *formação* é vista não apenas em sua terminalidade; são considerados cada instante em que se realizam aprendizagens – *experiências* – significativas não só para o enriquecimento técnico da ação docente, mas para o que chamamos de *ampliação da esfera de presença* (UFBA, 2008). Todos os envolvidos são chamados a participar ativamente do processo de (des)construção do currículo, uma vez que este não foi concebido como uma proposta fechada e nem determinada *a priori*. No desenho curricular do curso, o que sem tem inicialmente é um conjunto de possibilidades pensadas.

Trabalhamos neste projeto com a concepção que o mundo – e, portanto, como partícipe desse mundo também, o mundo escolar – está articulado como uma Rede de Complexidade.

Uma rede — de objetos técnicos, homens, natureza — repleta de possibilidades, — *o mundo virtual* — que vão se concretizando, ou não, nos eventos — *o mundo das atualizações*.

É por esta visão de mundo que o projeto de Formação de Professores de Irecê antecede toda a sua programação (que como já explicitado será (re)construída a cada ciclo) com a criação de 2 (dois) dois grandes conjuntos didáticos-pedagógicos que pertencem ao que denominamos *Campo das Possibilidades Pensadas*.

Neles são apontados elementos considerados relevantes para uma formação contemporânea de professores. De um lado, no conjunto denominado Eixos Temáticos, agrupam-se os conteúdos conceituais/temáticos a serem possivelmente trabalhados durante o curso; de outro, no conjunto denominado Eixos dos Tipos de Atividades, elencam-se os diversos tipos de atividades previstos para integrar o percurso de aprendizagem de cada professor-cursista. (UFBA, 2003, p. 21)

Essa organização pode ser visualizada no desenho esquemático da estrutura curricular (Figura 01) – essa representação – que teve a colaboração do professor Menandro Ramos na arte finalização – foi concebida por um grupo de professores-cursistas da primeira turma, durante uma atividade temática em que se estudou as concepções do curso. No centro da figura, nas cores laranja, azul e vermelho, temos os Eixos dos Tipos de Atividade, que são três: *Atividade em Exercício*, *Atividades de Registro e Produção* e *Atividades Temáticas*. A Atividade em Exercício concretiza-se no componente curricular chamado de Prática Pedagógica, e caracteriza-se pelo acompanhamento – feito pela equipe de orientação local – da prática pedagógica do professor-cursista em seu exercício cotidiano na rede municipal de educação. Uma vez que os cursistas não são liberados dos seus afazeres nas escolas, consideramos que estar na escola faz parte do curso, o que é totalmente coerente com o princípio da *formação em exercício*. É uma atividade que acontece em todos os ciclos. Com ela, o professor-cursista necessita produzir um texto relacionando o seu fazer pedagógico com o saber acadêmico contemplado nas diversas atividades oferecidas pelo curso. Essa produção textual é incorporada nos Diários de Ciclo.

Os Diários de Ciclo fazem parte do eixo das Atividades de Registro e Produção. Tem como intenção possibilitar ao professor-cursista a produção de narrativa crítico-reflexiva de sua *experiência* no curso, o que inclui também o seu fazer pedagógico na rede. Os diários se constituem, potencialmente, em fonte para (re)alimentação do Memorial, mais uma atividade de registro. O Memorial, como componente do fluxograma, aparece apenas nos ciclos pares. Ele começa a ser produzido no processo seletivo, é (re)alimentado durante o curso, e torna-se o trabalho de conclusão de curso no último ciclo. O terceiro integrante do eixo das atividades de registro é a Produção Livre; aqui, abrimos espaço para a produção de conhecimento nas mais diversas linguagens. Nesta produção, que pode ser individual ou coletiva, os professores-cursistas escolhem uma linguagem para produzir uma obra que lhes possibilite reflexões sobre o processo formativo no 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 01. Estrutura curricular do curso. Acervo do Projeto.

Por fim, as Atividades Temáticas, terceiro bloco do eixo dos tipos. Como se pode ver no esquema, são oito:

- Palestras, Seminários e Mesas-redondas: As Palestras e as Mesas-redondas são atividades que têm uma carga-horária curta e são ofertadas de maneira que todos os professores-cursistas que desejarem possam nelas se inscrever – geralmente acontecem nos sábados não letivos. Os Seminários, conforme já mencionado, são dois por ciclo, o de abertura e o de encerramento.
- Grupos de Estudos - se subdividem em três: Grupos de Estudos Cinematográficos (GECI), Grupos de Estudos Literários (GELIT) e Grupos de Estudos Acadêmicos (GEAC). O GECI tem como foco a linguagem cinematográfica – em cada encontro, estuda-se um filme – e, assim como as Palestras e Mesas redondas, é uma atividade curta que acontece aos sábados. O GELIT volta-se para o estudo de obras da literatura e acontece através de encontros semanais ao longo do ciclo. O GEAC é um tipo de atividade estruturada em seis encontros quinzenais, sendo três deles com a presença do professor e três sem a presença do professor, de maneira intercalada.
- Cursos e as Oficinas - atividades com carga-horária menor que a do GEAC. Nos cursos, a ênfase recai para os estudos teóricos. Já nas oficinas, os estudos desenvolvidos precisam levar à alguma produção, gerar um produto, em um movimento de ação-reflexão-ação.
- Projetos - têm a mesma estrutura de encontros do GEAC, mas o foco aqui é a elaboração e desenvolvimento de projetos, que podem visar tanto intervenções na escola, no município em geral ou no âmbito do próprio curso.
- Eventos - embora contemplados na proposta do curso, é um componente que nunca se concretizou. A intenção era aproveitar os estudos realizados em eventos formativos fora do curso, mas, para ter direito à carga-horária, o professor-cursista teria que criar uma estratégia para socializar o que vira no evento com os demais colegas. E apesar de sabermos que muitos participam, nunca ninguém requereu essa carga-horária.

Perpassando os Eixos dos Tipos de Atividades, temos os Eixos Temáticos, a espiral verde do desenho esquemático. Esses eixos são os “agrupamentos conceituais e temáticos inscritos nas diversas áreas de conhecimento, que respaldam teoricamente os percursos curriculares, como

referência fundamental para a *formação*” (UFBA, 2008, p. 19). São cinco eixos: 1) *Educação e Conhecimento ao Longo da História*, 2) *Educação e Práticas de Ensino/Pesquisa*, 3) *Educação e Linguagens*, 4) *Educação e Práticas Docentes* e 5) *Educação e Políticas Públicas*.

A partir da intersecção dinâmica entre os Eixos Temáticos e os Eixos dos Tipos de Atividade é que são criadas as Atividades Curriculares. As Atividades de Registro e Produção e a Atividade em Exercício, componentes obrigatórios, são transversais aos eixos. O mesmo não acontece com as Atividades Temáticas, pois cada uma se relaciona a um dos cinco eixos temáticos. Estas são construídas ciclo a ciclo, formando um leque de opções criadas especificamente para aquele ciclo. Cada professor-cursista pode escolher, com o apoio da equipe de orientação, as Atividades Temáticas que irá cursar naquele ciclo; cada um é responsável pela construção do seu próprio percurso de aprendizagem, inclusive avaliando as atividades oferecidas nos ciclos anteriores e sugerindo atividades temáticas para o ciclo seguinte; cada qual escolhe seu próprio caminho, ou seja, constrói seu próprio currículo – uns com mais responsabilidade e autonomia, outros, nem tanto.

Se, por um lado, temos na estrutura básica a relação dos tipos de atividades que poderão ser oferecidas a cada ciclo pré-definidas, por outro não temos a pré-definição de como essa estrutura será composta até o final do curso: quantos grupos de estudos? Quantas palestras? Quais cursos? Quais oficinas? As respostas a essas perguntas são construídas, coletivamente, ciclo a ciclo. E a cada ciclo estamos às voltas com questões que acabam cerceando essa ampla liberdade.

Por questões de ordem técnica (financeira e de carga-horária), a diversidade de atividades teve que ser reduzidas a um “número ótimo”. E o “namoro” entre os eixos temáticos e os eixos dos tipos é cheio de conflitos. No caso dos tipos, eles são decididos em função da quantidade de atividades necessárias para cada ciclo, já no caso dos eixos temáticos, é mais aleatório, e em todos os ciclos as atividades na sua maioria tendem para o eixo de Educação e Linguagens – o curso tem uma vocação para o trabalho com as diversas linguagens –, e o eixo sempre em defasagem é o de Educação e Políticas Públicas. Face à demanda de ordem formal, estabelecida pelo próprio fluxograma do curso, cada cursista tem que fazer, no mínimo, 100 horas em cada eixo temático, o que nos põe a correr para conseguir ofertar dentro do eixo de políticas públicas, uma quantidade de horas que permita a cada cursista alcançar, pelo menos, esse mínimo estabelecido.

Todo currículo, por mais fechado e determinado que se pretenda, é *processo social* (FRÓES BURNHAM, 1993) e comporta tanto uma dimensão instituída quanto uma dimensão instituinte. Neste sentido, se o currículo do Projeto Irecê não está prescrito desde o início, mas vai se (re)configurando a cada ciclo, é possível dizer que o curso assume com radicalidade, desde a proposta, a noção de currículo como processo.

Agora mais localizado, o problema de pesquisa pode ser expresso do seguinte modo:

*Em sua dimensão instituída, o Projeto Irecê assume como concepção de formação a ideia de **tornar-se o que se é** apostando na **experiência** como forma de aprender e tem como proposta favorecer a **ampliação da esfera de presença**. Em sua dimensão instituinte, o que emerge no a-con-tecer cotidiano da segunda turma do curso de Licenciatura em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental?*

Interpretar o a-con-tecer. Eis o problema.

Último pensamento profundo

(Suvenir 4)

Que fazer

Diante do nunca

Senão procurar

Sempre

Em algumas notas furtivas?

Hoje de manhã, a sra. Michel morreu. Foi atropelada por uma caminhonete da lavanderia, perto da Rue du Bac. Não consigo acreditar que estou escrevendo essas palavras.

Foi Kakuro quem me deu a notícia. Aparentemente, Paul, seu secretário, vinha pela rua nesse momento. Viu de longe o acidente, mas, quando chegou, era tarde demais.

Ela quis ajudar o mendigo, Gégène, que fica na esquina da Rue du Bac e estava bêbado como um gambá. Correu atrás dele, mas não viu a caminhonete. Parece que tiveram de levar a motorista para o hospital, pois teve uma crise de nervos.

Kakuro veio tocar a campainha por volta das onze horas. Pediu para me ver e, ali, pegou minha mão e disse: "Não há nenhum meio de evitar seu sofrimento, Paloma, então lhe digo como aconteceu: Renée teve um acidente há pouco, pelas nove horas. Um gravíssimo acidente. Ela morreu". Ele chorava. Apertou minha mão com muita força.

"Meu Deus, mas quem é Renée?", perguntou mamãe, apavorada. "A sra. Michel", respondeu-lhe Kakuro. "Ah!", disse mamãe, aliviada. Ele se afastou dela, enojado. "Paloma, tenho de cuidar de um monte de coisas nada divertidas, mas nos veremos depois, está bem?", ele me disse. Balancei a cabeça, e também apertei a mão dele com muita força. Fizemos um pequeno cumprimento à japonesa, uma reverência rápida. Nós nos entendemos. Sofremos tanto.

Quando foi embora, tudo o que eu queria era evitar mamãe. Ela abriu a boca, mas fiz um sinal com a mão, a palma levantada para ela, para dizer: "Nem tente". Deu um pequeno soluço, mas não se aproximou, me deixou ir para o quarto. Ali, me encolhi toda na cama. [...]

Desde então, dez horas se passaram. Muitas coisas também se passaram no prédio. Resumamos: Olympe SaintNice se precipitou para a portaria quando soube da notícia (um chaveiro veio abrir), pegou Leon e o levou para casa. Penso que a sra. Michel, que Renée... penso que ela gostaria disso. Isso me aliviou. A sra. de Broglie assumiu a direção das operações, sob o

comando supremo de Kakuro. [...] Organizou na mesma hora uma coleta para as flores e se encarregou de contatar os membros da família de Renée. Haverá? Não sei, mas a sra. de Broglie vai procurar.

[...]

E eu? E eu, o que sinto? Falo sobre os pequenos acontecimentos do número 7 da Rue de Grenelle, mas não estou muito corajosa. Tenho medo de ir a mim mesma e de ver o que acontece ali dentro. Tenho vergonha também. Acho que queria morrer e fazer Colombe e mamãe e papai sofrerem porque ainda não tinha sofrido. Ou melhor: sofria, mas sem que isso doesse, e, de repente, todos os meus pequenos projetos eram um luxo de adolescente sem problemas. Racionalização de menina rica que quer bancar a interessante.

Mas agora, e pela primeira vez, senti dor, tanta dor. Um soco no estômago, a respiração cortada, o coração desmilingüido, o estômago completamente esmagado. Uma dor física insuportável. Perguntei a mim mesma se um dia me recuperaria dessa dor. Sofri de dar vontade de berrar. Mas não berrei. O que experimento, agora que a dor continua mas já não me impede de andar ou falar, é uma sensação de impotência e absurdo totais. Então, é assim? De repente, todos os possíveis se apagam? Uma vida cheia de projetos, de conversas apenas começadas, de desejos nem sequer realizados, apaga-se num segundo e não tem mais nada, não há mais nada que fazer, não se pode voltar atrás?

Pela primeira vez na vida senti o significado da palavra nunca. Bem, é terrível. A gente pronuncia essa palavra cem vezes por dia, mas não sabe o que diz antes de ter sido confrontado com um verdadeiro "nunca mais". Afinal, sempre temos a ilusão de que controlamos o que acontece; nada nos parece definitivo. Por mais que eu pensasse nessas últimas semanas que breve ia me suicidar, será que acreditava realmente nisso? Será que a decisão me fazia sentir realmente o significado da palavra nunca? De jeito nenhum. Ela me fazia sentir meu poder de decidir. E acho que, a alguns segundos de me dar a morte, nunca ainda permaneceria uma palavra vazia. Mas, quando morre alguém de quem gostamos... então posso dizer que sentimos o que isso significa e que dói muito, muito, muito. É como um fogo de artifício que se apaga de repente e tudo fica negro. Sinto-me só, doente, com dor no coração, e cada movimento me custa esforços colossais.

E, depois, aconteceu uma coisa. Foi inacreditável, de tal forma hoje é um dia de tristeza. Descemos juntos, Kakuro e eu, lá pelas cinco horas até a casa da sra. Michel (quer dizer, de Renée) porque ele queria pegar as roupas e levá-las para o necrotério do hospital. Ele tocou a

campainha e perguntou a mamãe se podia falar comigo. Mas eu tinha adivinhado que era ele: eu já estava ali. Claro, quis acompanhá-lo. Nós dois pegamos o elevador, sem falar. Ele parecia muito cansado, mais cansado que triste; pensei: é assim que o sofrimento se estampa nos rostos bem-comportados. Não se mostra: dá apenas a impressão de um imenso cansaço. Será que também estou com ar de cansaço?

O fato é que desci com Kakuro até a casa dela. Mas, ao atravessar o pátio, nós dois paramos de repente, ao mesmo tempo: alguém sentara ao piano, e se ouvia muito bem o que esse alguém tocava. Era Satie, creio, bem, não tenho muita certeza (mas em todo o caso era clássico).

Não tenho realmente pensamento profundo sobre esse assunto. Aliás, como ter um pensamento profundo quando uma alma gêmea repousa numa geladeira de hospital? Mas sei que paramos os dois e respiramos fundo, deixando o sol aquecer nossos rostos e escutando a música que vinha do alto. "Acho que Renée gostaria deste momento", disse Kakuro. E ainda ficamos ali uns minutos, a escutar a música. Eu estava de acordo com ele. Mas por quê?

Refletindo sobre isso, esta noite, com o coração e o estômago em migalhas, pensei que, afinal, talvez seja isso a vida: muito desespero, mas também alguns momentos de beleza em que o tempo não é mais o mesmo. É como se as notas de música fizessem uma espécie de parênteses no tempo, de suspensão, um alhures aqui mesmo, um sempre no nunca.

Sim, é isso, um sempre no nunca.

Não tenha medo, Renée, não me suicidarei e não queimarei nada de nada. Pois, por você, de agora em diante perseguirei os sempre no nunca.

A beleza neste mundo.

Muriel Barbery

Na mochila II

Estância III: Fim de tarde. Pela janela do ônibus, observo o sol se por no mar. Foi um pôr-do-sol daqueles! Lindo! Ah! Se eu soubesse pintar, guardaria aquele momento em óleo sobre tela... Mas nem sempre dá para ver o pôr-do-sol, muito menos no mar. Fico com inveja dos pescadores, que vejo na beira da praia arrumando suas redes. Eles, sim, veem todo dia... Veem todo dia, mas será que enxergam?

Nesta seção, faço o relato das andanças teóricas; são os fios que fui (des)tecendo para entender aquilo que me movia, a relação entre *formação*, *experiência* e *ampliação da esfera de presença*. A intenção foi compartilhar as leituras e tentar explicitar as referências que entraram em jogo no processo de construção de sentidos sobre tudo isso e o Projeto Irecê. Um mergulho teórico para, dentre outras coisas, provocar o deslocamento do olhar: da professora do curso, para a pesquisadora no curso. Um deslocamento necessário para ver com outros olhos, de um outro lugar, aquilo que estava em meu cotidiano. E, compartilhando a aspiração de Maria Inez Carvalho (2001), a tentativa foi construir um trabalho que não descuidasse nem da teorização, nem dos dados concretos de interpretação.

A experiência na formação, a formação na experiência...

Em *Verdade e Método I*, Gadamer argumenta que o ideal de uma “formação para o humano”, elaborado por Herder, preparou o terreno para que, no século XIX, pudessem se desenvolver as chamadas ciências do espírito históricas. “O conceito de formação, que naqueles tempos alcançou um valor predominante, foi, sem dúvida, o mais alto pensamento do século XVIII, e é esse conceito que caracteriza o elemento em que vivem as ciências do espírito do século XIX [...]” (GADAMER, 2008, p. 44). *Formação*, ao lado de *sensus commnis*, *juízo* e *gosto*

constituem os conceitos básicos do humanismo; a partir daí, o filósofo alemão discorre sobre o histórico dessas palavras e desses conceitos. Ao ler o texto, não há como não concordar com ele, quando diz que “conceitos tão familiares como ‘arte’, ‘história’, ‘criatividade’, ‘cosmovisão’, ‘vivência’, ‘gênio’, ‘mundo exterior’, ‘interioridade’, ‘expressão’, ‘estilo’, ‘símbolo’, guardam em si um grande potencial de desvelamento histórico” (GADAMER, 2008, p. 44).

O cuidado e a atenção do filósofo no trato com as palavras me fazem lembrar um alerta de Maria Inez Carvalho (2001, p. 55), para quem “os critérios de escolha de um termo devem ir além das importantes preocupações estéticas de sonoridade, clareza harmônica e gramatical e devem atingir, como princípio, o rigor semântico”. Sendo assim, a preocupação em tentar conhecer, na medida do possível, as origens das palavras e conceitos com os quais lidamos é, também, um modo de preocupar-se com o rigor semântico. O que Gadamer faz é um esforço interpretativo para compreender como esses conceitos vieram a ser o que são, como se constituíram assim.

Segundo esse pensador da hermenêutica filosófica, a primeira constatação sobre o conceito é que o sentido inicial, que se referia à aparência externa, a uma “formação natural” (dos membros, uma figura bem formada), foi quase que inteiramente afastado do novo conceito, e, hoje, a *formação* está estreitamente vinculada ao conceito de cultura e indica o modo humano de aprimorar suas faculdades (GADAMER, 2008).

No Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano, o sentido de *formação* está relacionado ao termo alemão correspondente *Bildung* – processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. *Bildung* é um termo bastante dinâmico. Segundo Antoine Berman (citado por SUAREZ, 2005, p. 193):

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*.

Apesar da forte conotação de *formação como processo* presente no vocábulo alemão, concordo com Roseli Sá (2004) quando esta escreve que a conotação de imagem, cópia e modelo é a que se encontra muito mais presente nas concepções pedagógicas que orientam prioritariamente as políticas de sentido da formulação de currículos. Nesta conotação, parece-me que ênfase está em *o que* formar, perdendo-se de vista a dimensão singular da *formação* – e suspeito que os “modelos ideais” de aluno, de professor, dos quais muitas propostas curriculares querem dar conta, surgem daí.

Entretanto, voltando à concepção de *formação* de inspiração nietzschiana, que aparece *Na mochila I*, a discussão recai sobre o *como* nos tornamos – a meu ver, o que mais interessa para a educação. Nesse sentido, o próprio Nietzsche é um oportuno exemplo. Com ele, a *Bildung* perde o cunho humanista, próprio do espírito alemão do seu tempo, tornando-se, ao mesmo tempo, mais lata e singular. Inspirando-se em Nietzsche e na idéia de *bildungsroman*¹⁸, escreveu Jorge Larrosa (2009) que “a *Bildung* poderia ser entendida como a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é”. Um processo contínuo no qual “o ser e o devir confundem-se numa única e mesma substância” (Oliveira, 2006, p. 35); ato e produto incompatível com a busca de uma “forma ideal”, pré-estabelecida.

Em *Ecce Homo*¹⁹, que tem por subtítulo “*como alguém se torna o que é*”, Nietzsche expõe o seu *vir a ser* Nietzsche. No relato, ele diz como se tornou tão sábio, tão inteligente, porque escreve tão bem, como surgiram seus livros, entre outras coisas. Ao contar sua vida a si mesmo, o filósofo do eterno retorno lança mão de muitas metáforas, sobretudo as relacionadas à doença, saúde, vigor, prostração. E foi com a alternância entre saúde e enfermidade, sentida na carne, que tornou-se mestre em deslocar perspectivas. Segundo ele, essa foi sua verdadeira *experiência*: “da ótica do doente ver conceitos e valores mais sãos, e, inversamente, da plenitude e da certeza da vida *rica* descer os olhos ao secreto labor do instinto de *decadência* – esse foi o meu mais longo exercício” (NIETZSCHE 2008a, p. 22).

Ecce Homo pode ser considerado, de certo modo, um *bildungsroman*. E essa obra evidencia dois elementos importantes para se pensar a *formação*. O primeiro, a *experiência*, a experimentação, o colocar-se em jogo. O segundo, a narrativa da *experiência*, na qual o

¹⁸ Romance de formação. *O jovem Törless* é um exemplo.

¹⁹ Refiro-me à versão publicada pela Companhia das Letras, com tradução, posfácio e notas de Paulo César de Souza.

pensar sobre o ocorrido ganha destaque, e o próprio pensar pode consumir e se consumir em uma *experiência*. Isso me fez lembrar de um dos momentos da pesquisa de campo – que será detalhada nas seções seguintes. Numa das atividades desenvolvidas, solicitei aos professores-cursistas que observassem um dia da rotina a partir de um sentido e escrevessem um texto contando aquele dia. Na aula seguinte, quando conversamos sobre a atividade, foram feitos os seguintes comentários:

“Através da observação pude perceber que muitas vezes a gente deixa passar despercebido os dias, né... E quando você tem uma atividade que você tem que observar para depois você relatar, ela faz mais sentido”. (Maricélia Silva)

“Já tenho o olfato aguçado, mas nunca parei para pensar ou textualizar isso a fim de torná-lo perceptível no texto. Foi incrível!” (Rita Cácia Pereira)

“Quando eu estava escrevendo o meu texto, eu percebi que aqueles sons me acompanham, mas que eu nunca parei para pensar neles da forma que eu parei para pensar naquele dia. Tirei aquele dia para observar os sons e escrever sobre eles”.
(Gicélia Nunes)

Nas falas dos professores-cursistas, percebi que, para alguns, o momento da escrita constituiu-se em uma *experiência*. O que me remeteu ao elemento intelectual do qual fala Dewey em sua filosofia da *experiência*.

Para o pensador norte-americano, a *experiência* contém, em sua natureza, um elemento ativo e outro passivo. “Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* [...]. No aspecto passivo, ela é *sofrimento, passar por alguma coisa*” (DEWEY, 1959, p. 152). A *experiência* comporta a nossa ação sobre alguma coisa, o que fazemos com o objeto da *experiência*, e o que sofremos ou sentimos em consequência. A simples atividade não é *experiência*. Uma atividade só se constitui como *experiência* quando o fluxo e o refluxo – do que fazemos e do que sofremos em consequência – são repassados de significação; aqui, aprendemos alguma coisa.

‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como êle é; o que se sofrer em consequência é instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1959, p. 153).

O pensamento ou a reflexão é o discernimento entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma *experiência*

significativa. O elemento intelectual da *experiência* surge na descoberta das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles. O valor da *experiência* aumenta proporcionalmente à medida que esse elemento se manifesta; esta se constitui, então, em uma *experiência reflexiva*. “Pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência” (DEWEY, 1959, p. 159). O elemento reflexivo, a percepção das relações, é crucial para a aprendizagem, ou melhor, constitui uma aprendizagem – então, fico a pensar na potência formativa do diário de ciclo e do memorial; e não consigo deixar de ver nas linhas e entrelinhas do escrevi aqui o a-con-tecer de minha *formação*, noutras palavras, *experiências* do meu vir a ser professora e pesquisadora.

Sim, aprende-se algo com uma *experiência*. Porém, essa percepção nem sempre é imediata. Às vezes o que acontece só *nos* acontece – nos toca, nos desperta, nos leva a fazer relações – em outro momento – ali, além, acolá, alhures. É como se o ocorrido permanecesse latente, submerso, hibernando e, de repente, despertasse como uma corrente de nexos – o bom e velho “eu nunca havia parado para pensar nisso antes” é um exemplo. E esse acontecimento não é fruto de uma busca intencional, não há um sujeito soberano que conduz a *experiência*. Aquele que experiencia é mais conduzido pelo acontecimento do que o contrário; “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Existem *experiências* que nos deixam mais abertos, mais receptivos, ao passo que outras *experiências* nos fecham. Dewey chamou-as de *experiência educativa* e *experiência deseducativa*. Segundo ele, a *experiência educativa* produz abertura e sensibilidade para responder aos apelos da vida; amplia a possibilidade de futuras *experiências* mais ricas; é contínua e conectada às outras *experiências*. São critérios de *experiência* o princípio da continuidade e o princípio da interação.

O princípio da interação atribui direitos iguais a ambos os fatores da *experiência*, a saber, condições objetivas e condições internas; juntos, eles constituem o que se chama de situação. A *experiência* não acontece no vácuo; uma vez que vivemos em um mundo de pessoas e coisas, “toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação” (DEWEY, 1976, p. 30). E de acordo com o princípio da continuidade, toda *experiência* modifica quem por ela passa, e essa modificação afeta a qualidade das *experiências* seguintes, pois, de algum modo, é outra a pessoa que vai passar por essas novas *experiências* (DEWEY, 1976). Entretanto, o alargamento, a ampliação de possibilidades para

novas *experiências* proporcionadas pelas *experiências* anteriores não é, necessariamente, uma abertura para tudo.

Ao aprender a ler, um novo meio igualmente se abre para as suas oportunidades. Se alguém se decide a ser mestre, advogado, médico, ou corretor, quando põe em execução seu propósito, limita, necessariamente, deste modo, o ambiente em que irá atuar no futuro. Faz-se mais sensível e receptível a certas condições e relativamente imune a outras circunstâncias do meio que lhe seriam estimuladoras, fosse outra a sua escolha (DEWEY, 1976, p. 28).

E quando o olhar sobre o mundo se torna mono focal, quando a sensibilidade se amplia tanto para um lado que se fecha para tantos outros... dentre as *experiências* humanas, a arte aparece como uma potente força centrífuga, uma das possibilidades mais fecundas para nos desestabilizar, abrir, sensibilizar (se bem que ao artista, pelo mesmo motivo, também é necessário um pouco de ciência, de filosofia...).

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia (COLI, 2006, p.111).

De *experiência* em *experiência*, cada um *torna-se o que é*. As *experiências* nos levam ali e acolá; no presente, passado e futuro. Vejo o *continuum experiencial* do qual fala Dewey como uma rede, pois não se caminha por um único e ascendente caminho, mas na errância, na itinerância²⁰; existem bifurcações, clivagens, desvios, idas e vindas. E uma boa forma de desviar, porque abre, é a arte. Ler uma obra de arte não é adquirir conhecimento conceitual por meio da observação ou da reflexão; é uma *experiência*, uma ruptura e um alargamento do nosso antigo modo de ver as coisas (PALMER, 1997). Pena que a arte nem sempre seja bem quista nas propostas de *formação* institucionais...

Estância IV: em um dos espaços de discussão da universidade, um dos críticos do Projeto Irecê fez alguns questionamentos acerca das obras escolhidas para os GELIT: “Considerem-se os livros estudados nos grupos de estudos literários: *O Código da Vinci*, *O Mundo de Sofia*, *O Emilio*, *Quando Nietzsche Chorou* e *Raízes do Brasil*. Pertencem a um mesmo gênero? O que justifica, se é que algo justifica, essa confusão

²⁰ A itinerância representa o percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, seja de um sujeito, grupo ou instituição. Em uma itinerância encontramos uma multiplicidade de itinerários contraditórios (MACEDO, 2000).

de gênero em que um clássico da filosofia e outro das ciências sociais brasileiras são associados sem mais a dois Best Sellers? Isso para não indagar pela sua pertinência em um currículo de um curso que visa formar professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, educadores de crianças do 0 aos 10 anos cuja literatura mais indicada seria obviamente a infanto-juvenil”.

Diante disso, fico me perguntando: o que se espera e o que se busca na *formação* do professor? Qual a pertinência dos livros acima mencionados em um currículo de *formação* de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental? Se o que se pretende é apenas e tão somente *instrumentalizar* esses professores quanto ao uso da literatura em sala de aula, podemos afirmar que são livros total e completamente impertinentes – e que a literatura infanto-juvenil pode correr o risco de, em nome de uma pedagogização, tornar-se um discurso monológico. Entretanto, se a literatura for considerada como mais uma referência para a compreensão do ser/estar no mundo; como mais uma referência para a construção de existências singulares (SÁ, 2004); como possibilidade para que a *experiência* e a fruição do mundo de cada um tornem-se mais ricas, mais complexas e mais humanas (CALLIGARIS, 2002); como possibilidade de ampliação do mundo de significação que somos (LÉVY, 1996), se a concepção de *formação* considerar tanto o processo quanto o produto, se a concepção de literatura for ampliada... cabem muitas literaturas, entendidas como, nas palavras de Dona Benta, “fenômeno da criatividade que se vincula ao Mundo, ao Homem, à Vida através da palavra” (BELTRÃO, 2003, p. 171).

No Projeto Irecê, a inclusão de componentes curriculares como GELIT e GECI estava relacionada à *formação* leitora e cinematográfica, à fruição e ao prazer de ler e ver filmes, às possibilidades formativas trazidas pela arte e pela cultura. Tanto os livros como os filmes foram considerados como textos, e não pré-textos.

No currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/IRECÊ a dimensão cultural pensada apresenta uma especial e grande preocupação com a promoção da cultura em si mesma, e isso ocorre numa perspectiva que extrapola a intencionalidade formal, mas tem uma intenção formativa, ou seja, a preocupação não é só formar apreciadores de arte, ou leitores literários e cinematográficos simplesmente, mas oferecer experiências estéticas que propiciem olhar o novo, ou até mesmo o que não é novo, mas que inova o olhar, e de uma maneira peculiar, provoca-nos a olhar e buscar uma outra perspectiva de vida diferente da que é cotidianamente vivida, levando a perceber esse mesmo cotidiano como algo mais do que um acúmulo de dias (MAIOLI, 2008, p. 87).

Entretanto, isso não foi bem aceito em algumas instâncias da universidade. Tanto os GELIT quanto os GECI foram alvos de muitas discórdias durante as tramitações burocráticas e acadêmicas para aprovação do curso. Ambos foram vistos como “corpos estranhos” em um currículo de *formação* de professores. Ver filmes e ler livros por prazer, aprender a ver, a ler, a extrair prazer dessas linguagens, apreciar obras, mexer com os olhares, ampliar repertórios, foi considerado uma heresia para um curso de pedagogia. Era necessário “algo sério” a ser discutido; discutir a obra por si só não caberia em um currículo de *formação* de professores. Conforme escreve Edilene Maioli,

aspectos considerados extra-curriculares, como por exemplo repertório musical, literário, ou assuntos considerados de “conhecimentos gerais”, como cinema, política e economia, são considerados menos importantes para a formação de professores da Educação Básica por serem considerados assuntos pouco funcionais à atividade que realizam, por isso são menos cobrados e conseqüentemente menos oferecidos (MAIOLI, 2008, p. 76).

Para que os componentes curriculares fossem aprovados e devidamente registrados no sistema acadêmico da universidade, foi necessário colocar os filmes e livros como pretextos nos nomes das atividades. O GECI *A festa de Babette*, por exemplo, tronou-se *A profissão docente: contextos e pressupostos através da obra A festa de Babette* – mas a ideia inicial não era discutir *através* da obra, era discutir a obra. Tal situação traz à tona duas questões, um tanto quanto interligadas: uma diz respeito à problemática do prazer, uma questão ainda mal resolvida em nossa sociedade; a outra, à importância, ou não, da arte e da cultura nos currículos de *formação* (e aqui incluo desde a educação infantil à pós-graduação): luxo ou necessidade?

“As escolas, ainda não dão o real valor que a arte tem a oferecer, e por mais que o professor tenha força de vontade para ensinar e ampliar os conhecimentos que os alunos trazem consigo, se depara com as dificuldades de encontrar material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas.

“E, diante desta dificuldade, o professor continua na mesmice de levar um desenho xerocopiado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, apresentam uma peça teatral pronta para os alunos ensaiarem e dramatizarem e tantas outras maneiras que o professor inventa para desenvolver sua aula, munida apenas de sua própria iniciativa.

“Muitas vezes o professor de artes é visto como um tapa-buraco, que fica na sala porque o professor da sala regular precisa planejar”. (Macicleide Pires, Diário de Ciclo Três, p. 14)

Também eu, na época em que era estudante da Educação Básica, via a disciplina Educação Artística ser jogada de um professor para o outro, e não foram poucas as vezes em que as aulas da disciplina foram ministradas por um professor de matemática, o mesmo professor de matemática, ensinando ponto, reta, plano, perspectiva – o que seria até muito interessante, caso gente saísse das retas e perspectivas isoladas.

Segundo Porcher (1982), os aspectos estéticos não recebem muita atenção na hierarquia escolar; às atividades artísticas, dentro da escola, é reservado o tempo livre, o tempo que sobra após a realização das “tarefas importantes”, como aprender a ler, escrever e contar, por exemplo. Isso, infelizmente, ainda acontece em muitos contextos, o que é uma pena, pois desse modo fecha-se a porta para uma importante dimensão do humano: a dimensão estética. Para Rosane Vieira (2006, p. 32),

pensar a educação, como atividade estética, é possibilitar experiências, em que o pensamento (conceitual) compartilha com a imaginação e o sentimento, pois, ao percebê-las significativas, tomam-se as experiências como objeto do pensamento. O conhecimento do mundo só se completa quando se articulam o sentir e o simbolizar, a emoção e a razão. Não há compreensão apenas racional, pura, objetiva, pois o conhecimento articula os “significados sentidos” e os “simbolizados”.

Aprender é articular. Aprender é criar redes de sentidos. E sou levada a pensar que a educação tem por obrigação proporcionar *àqueles que se sentam no banco de uma escola* (para usar uma expressão de Contardo Calligaris), no banco de uma universidade (digo eu), a oportunidade de alterar velhos e criar novos e múltiplos pontos de conexão nessas redes, e isso só é possível oferecendo-se muito, e não apenas migalhas. Como escreveu Gervásio Mazine (Diário de Ciclo Três, p. 37), a escola necessita de “um currículo que mesmo não permitindo ‘ensinar tudo a todos’, disponibilize tudo a todos”.

... e a ampliação da esfera de presença

Estância V: visitando dois museus de uma importante capital brasileira, tive vontade de conversar com os seguranças que trabalhavam neles. Em um deles, conversei com um senhor que ali trabalhava há mais de dez anos e com um rapaz

mais novo, que estava neste emprego há alguns meses. Dentre outras coisas, na simpática prosa que engatei com um de cada vez, perguntei-lhes o que achavam de trabalhar ali. O primeiro respondeu que era um privilégio estar perto de obras tão importantes e começou a falar-me sobre sua preferência pelos quadros de Renoir. O segundo disse que era muito bom ver de perto obras sobre as quais ouviu falar na escola e que estar ali era uma aula de história. Citou um dos quadros, dizendo que tinha visto sua imagem em um livro de literatura no Ensino Médio. No outro museu, também conversei com duas pessoas, um rapaz e uma moça. Ela estava ali há dois anos e ele há alguns meses. Ao fazer a mesma pergunta do museu anterior, a resposta de ambos, um por vez, selou as conversas num “*É legal*”.

Muitas linhas atrás, disse que tomei conhecimento da idéia de *ampliação da esfera de presença do ser* através da leitura de *A cultura como experiência*, texto de Teixeira Coelho que integra o livro *Humanidades: um novo curso na USP*. Na trilha do “Projeto Humanidades”, o autor discorre sobre a fecundidade da *experiência* da cultura para a *formação*, instruindo o caso da desculturalização do ensino que, segundo ele, é evidente na *formação* educacional brasileira de modo geral e na *formação* universitária de modo particular. Para tanto, indica dois pontos de discussão: o primeiro, *a experiência do difuso e do indeterminado* e o segundo, *a ampliação da esfera de presença do ser*.

Na seção dedicada ao segundo ponto, ele faz remissões ao ensaio sobre *O Gosto* que fora escrito por Montesquieu, para integrar a *Enciclopédia* organizada por Diderot e D’Alembert. Foi do ensaio que Teixeira Coelho trouxe a expressão *ampliação da esfera de presença*, e através das pistas fornecidas por ele fui buscar o texto do pensador iluminista. Nos escritos do pensador brasileiro contemporâneo encontramos a expressão *ampliação da esfera de presença do ser*, enquanto o iluminista do século XVIII utiliza *ampliação da esfera de presença* – optei por usar a expressão desse último. Falar sobre *ampliação da esfera de presença* é adentrar no campo minado e labiríntico da discussão sobre essa “coisa” a que chamamos gosto.

Em Montesquieu, gosto está relacionado a prazer. Nas primeiras linhas do ensaio lê-se que:

Em nosso atual modo de ser, a alma desfruta três espécies de prazeres: aqueles que extrai do fundo de sua própria existência, outros que resultam de sua união com o corpo, e outros, enfim, baseados nas inclinações e preconceitos que certas instituições, certos usos, certos hábitos lhe impuseram.

São esses diferentes prazeres da alma que formam os objetos do gosto, tais como o belo, o bom, o agradável, o ingênuo, o delicado, o terno, o gracioso, o não sei o quê, o nobre, o grandioso, o sublime, o majestoso etc. (MONTESQUIEU, 2005, p. 11).

Logo no começo, o autor faz um convite: estudemos a alma em suas ações, paixões e prazeres, pois é aí que ela mais se revela. Em todo o texto, ele estuda com minúcia por que, como e quando a alma sente prazer, pois entender os nossos sentimentos pode contribuir para a *formação* do nosso gosto, “que nada mais é senão a vantagem de descobrir com sutileza e presteza a medida do prazer que cada coisa deve dar às pessoas” (MONTESQUIEU, 2005, p. 12). Mais adiante, diz que

A definição mais geral do gosto, sem se considerar se se trata de um bom gosto ou de um mau gosto, um gosto adequado ou não, é que gosto é aquilo que nos liga a uma coisa por meio do sentimento, o que não impede que ele possa aplicar-se às coisas do intelecto, cujo conhecimento dá tanto prazer à alma que essa é mesmo a única felicidade que certos filósofos conseguem compreender. A alma conhece por meio das idéias e dos sentimentos; ela sente prazer por meio das idéias e dos sentimentos, pois, embora possamos estabelecer uma oposição entre idéia e sentimento, quando alma vê uma coisa ela a sente, e não há coisas tão intelectuais que ela não possa ver ou que acredite não ver e, por conseguinte, que não sinta (MONTESQUIEU, 2005, p. 17).

A expressão *ampliação da esfera de presença* aparece, pela primeira e única vez, na seção que tem por título *Da curiosidade*. Para Montesquieu, a curiosidade é uma característica da alma necessária ao pensar, ao perceber, segundo a qual “não podemos ver uma coisa sem desejar ver uma segunda” (MONTESQUIEU, 2005, p. 21). É pelo prazer que se move a curiosidade; a alma busca coisas novas incessantemente, e quanto mais se dá a ver, mais se apraz: “a alma, enfim, persegue seus limites, e ela gostaria, por assim dizer, de *ampliar a esfera de sua presença* [grifo meu]” (MONTESQUIEU, 2005, p. 22).

Se ter gosto é a capacidade de descobrir prazer nas coisas, para *ampliar a esfera de presença* é necessário querer ver; portanto, para ampliar sua *esfera de presença*, a alma deve sentir curiosidade. Assim como Montesquieu, considero que a curiosidade é uma qualidade fundamental. Por isso, sou levada a perguntar: e nossa curiosidade como está? Existe nos projetos curriculares de *formação* uma intenção de cultivar a curiosidade? Existe no acontecer curricular espaço para o cultivo da curiosidade? Existem em nossas escolas espaço para a curiosidade?

Em *As estruturas antropológicas do imaginário*, Gilbert Durand (2002, p. 31) fala da “passagem da vida mental da criança ou do primitivo pra o ‘adultocentrismo’ como um

estreitamento, um recalçamento progressivo do sentido das metáforas”. E, infelizmente, sou levada a dizer que – talvez por não saber como lidar com ela – o que prevalece nas escolas é a matança da curiosidade. Muitos modos de pensar/fazer educação contribuem para esse recalçamento e essa matança. Talvez um dos fins da educação seja tornar as almas curiosas, ou cultivar a curiosidade que já se tem; despertar esse sentimento de busca, ou reacendê-lo quando este está se apagando ou se apagou... *perseguir os sempre no nunca*²¹ como *um modo de ser/estar...*

Em um contexto bem escolar, como filósofo da educação que foi, nos diz John Dewey (1976, p. 42) que

“as aprendizagens colaterais [...], como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são as atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. *A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender*” [grifo meu].

Uma outra crítica feita ao currículo do Projeto Irecê refere-se à carga-horária das atividades, que não duram um semestre, que fogem do costumeiro formato; e que foram/são, intencionalmente pulverizadas. E por que pulverizamos as atividades? Sabemos que nunca nenhum curso será capaz de dar conta de tudo sobre um assunto – quem disse que um semestre ou dois é a melhor carga horária? Acreditamos que o que é estudado é o pontapé inicial para se continuar buscando... Mas fico a pensar que isso só dá certo se for “cultivada” a curiosidade, o querer saber mais, e se forem apontados caminhos, possibilidades para essa busca... Talvez seja necessário ao professor ser um Mestre dos Magos²²... E o entorno também desempenha um papel importante na *formação* desse desejo. Acredito que é possível, mas muito mais difícil ser curioso em um ambiente que incentiva a mesmice, passividade e monotonia.

Em *A curiosidade premiada*, Fernanda Lopes de Almeida nos conta a história de Glorinha, uma garotinha muito curiosa, que vivia fazendo pergunta sobre tudo, a todos. Ninguém mais agüentava Glorinha; a professora dela estava desesperada, os pais, exaustos (é a nossa aflição

²¹ Ver *suvenir* que abre esta seção.

²² Personagem do desenho *Caverna do Dragão*, produzido pela Marvel Productions. Os protagonistas da história são seis jovens perdidos em outra dimensão, na qual foram parar após um acidente numa montanha russa, e que procuram o caminho de casa. O Mestre é uma espécie de guia para eles, mas um guia bastante enigmático; geralmente aparece de surpresa no início do episódio fornecendo pistas vagas sobre possíveis caminhos de volta e alertas sobre perigos que virão. E isso é tudo que o Mestre dos Magos faz: apresenta alguns enigmas e deixa que os jovens sozinhos encontrem o caminho. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mestre_dos_Magos)

adulta quando nos deparamos com uma criança que está na “fase dos por quês?”). A mãe, então, foi pedir ajuda a Dona Domingas, que deu um diagnóstico certo: curiosidade acumulada. A solução era começar a responder as perguntas da menina... Aos poucos, Glorinha passou a fazer menos perguntas por dia, mas as perguntas tornaram-se cada vez mais difíceis, e a muitas delas os pais não sabiam responder. Foi Dona Domingas, mais uma vez, quem trouxe a solução “*Então comecem a perguntar junto com ela*”. E aquela família saiu pelo mundo perguntando sobre estrelas aos astrônomos, sobre botânica aos jardineiros, sobre bichos no jardim zoológico... No final, Glorinha ganhou um prêmio – mas não vou contar qual foi.

Voltemos a Montesquieu. Nas páginas seguintes, ele argumenta que apenas mostrar²³ muitas coisas à alma não é suficiente; é necessária uma ordem. E prossegue afirmando que tanto quanto a ordem, a variedade é indispensável; “[...] é preciso mostrar à alma coisas que ela ainda não viu; é preciso que o sentimento que lhe é oferecido seja diferente daquele que ela acabou de experimentar” (MONTESQUIEU, 2005 p. 28). Ao lado da ordem e da variedade, o autor ainda inclui a simetria, os contrastes, a surpresa, como atributos dos objetos que proporcionam prazer à alma.

Por um lado, Montesquieu não estabelece quais/quem/que obras dão prazer à alma, mas esmiúça o que a alma necessita encontrar nos objetos para sentir prazer. Nesse sentido, ele fala de modo menos determinante, sem se referir a um tipo/modelo de objeto específico. Por outro lado – como homem do seu espaço-tempo –, Montesquieu recorre à arte e à arquitetura grega como exemplos daquilo que pode proporcionar prazer a alma. Ao valorizar a arte grega clássica em detrimento da arte gótica, ele entra na questão dos juízos de valor, mas sem querer emitir um juízo de valor; ou seja, em seu modo de dizer ele quer afirmar que o que é grego proporciona prazer à alma porque está de acordo com o que a alma busca, e não porque ele o prefere em relação ao gótico. Ainda nesse sentido, ao elencar os atributos necessários às obras, é possível perceber nos escritos uma certa busca por um equilíbrio – aquele de Platão, de Aristóteles –, o que me leva a questionar: será que esses atributos já não foram pensados – intencionalmente ou não – em função do modelo grego? O que está em jogo é o gosto e, conseqüentemente, sua *formação*.

No Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano, encontramos a seguinte definição para gosto:

²³ O sentido usado aqui é o de mostrar a si mesmo.

Crítério ou cânon para julgar os objetos do sentimento. Visto que só a partir do século XVIII o *sentimento* começou a ser reconhecido como faculdade autônoma, distinta da faculdade teórica e da prática, a noção de gosto foi-se determinando, no mesmo período, em correlação com a noção do critério ao qual essa faculdade, em suas valorações, está adequada ou deve adequar-se. A faculdade do sentimento logo recebeu como atribuição a atividade estética: assim, entende-se por gosto sobretudo o critério do juízo estético, e foi com esse sentido que essa palavra se incorporou no uso corrente.

Enquanto Montesquieu ocupa-se com a cultura do gosto, seu contemporâneo alemão Immanuel Kant, na *Crítica da Faculdade do Juízo*²⁴, investiga a faculdade do gosto como faculdade de juízo estética com um propósito transcendental. Para o filósofo alemão,

O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjetivo. Toda referência das representações, mesmo a das sensações pode, porém, ser objetiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objeto, mas no qual o sujeito sente-se a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação (KANT, 2008, p. 48).

Para que se possa compreender tal assertiva, é mister apresentar o que significa faculdade para Kant. De acordo com Deleuze, no sistema filosófico de kantiano a palavra faculdade possui dois sentidos. “Num primeiro sentido, faculdade remete para as diversas relações de uma representação em geral [relação sujeito objeto]. Mas, num segundo sentido, faculdade designa uma fonte específica de representações” (DELEUZE, 1963, p. 15). Quanto às relações, tem-se a faculdade de conhecer (faculdade do conhecimento), o sentimento e prazer e dor (sentimento de prazer desprazer) e a faculdade de desejar (faculdade de apetição). Quanto às fontes, entendimento, sensibilidade (faculdade do juízo) e razão²⁵.

Faculdades gerais do ânimo	Faculdades de conhecimento	Princípios a priori	Aplicação à
Faculdade do conhecimento	Entendimento	Conformidade a lei	Natureza
Sentimento de prazer desprazer	Faculdade do juízo	Conformidade a fins	Arte
Faculdade de apetição	Razão	Fim terminal	Liberdade

Tabela 01. Fonte: Crítica da Faculdade do Juízo.

²⁴ Refiro-me à versão da Forense Universitária, traduzida para a língua portuguesa por Valerio Rohden e Antonio Marques.

²⁵ Entre parênteses os termos correspondentes como aparecem na tradução do texto de Kant.

Toda nossa faculdade de conhecimento possui dois domínios, o dos conceitos de natureza e o do conceito de liberdade; na verdade, nos dois, ela é legisladora *a priori*. Ora, de acordo com isto, também a Filosofia se divide em teórica e prática, mas o território em que o seu domínio é erigido e a sua legislação exercida é sempre só a globalidade dos objetos de toda experiência possível, na medida em que forem tomados simplesmente como simples fenômenos; é que sem isso não poderia ser pensada qualquer legislação do entendimento relativamente àqueles.

A legislação mediante conceitos da natureza ocorre mediante o entendimento e é teórica. A legislação mediante o conceito de liberdade acontece pela razão e é simplesmente prática. [...]

A razão e o entendimento possuem por isso duas legislações diferentes num e mesmo território da experiência, sem que seja permitido a uma interferir na outra. (KANT, 2008, p. 18/19).

A faculdade do juízo seria o meio através do qual dois domínios incomunicáveis se comunicam, ou seja, constitui um termo médio entre o entendimento e a razão. Produz “uma passagem da faculdade de conhecimento pura, isto é, do domínio dos conceitos de natureza, para o domínio do conceito de liberdade, quando no uso lógico torna possível a passagem do entendimento para a razão” (KANT, 2008, p. 23).

O gosto, enquanto representação, está relacionado ao sentimento de prazer e desprazer; e possui como fonte o sentimento, ou seja, a faculdade do juízo. “*Gosto* é a faculdade de ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante uma complacência ou descomplacência *independente de todo interesse*. O objeto de uma tal complacência chama-se *belo*” (KANT, 2008, p. 55). A tônica central, a chave da crítica do gosto gira em torno de saber “se no juízo de gosto o sentimento de prazer desprazer precede o ajuizamento do objeto ou se este ajuizamento precede o prazer” (KANT, 2008, p. 61).

Em sua hermenêutica filosófica, agora estudando o conceito de gosto, Gadamer (2008) constata que, até ser transformado por Kant como fundamento de sua crítica do juízo, originariamente esse conceito possuía um cunho mais moral do que estético, e que a restrição do uso do conceito de gosto ao “espírito do belo” foi posterior. Para ele,

O gosto é pois algo como um sentido. Não dispõe de um saber prévio baseado em razões. Quando em questões de gosto algo é negativo, a pessoa não consegue dizer o por quê. Mas o experimenta com a maior segurança. Segurança no gosto é pois segurança ante o que não tem gosto. É curioso notar que somos sensíveis preferencialmente para esse fenômeno negativo da escolha discriminatória do gosto. Seu correspondente positivo não é, no fundo, aquilo que seja de bom gosto, mas o que não repugna ao gosto. É isso, sobretudo, o que o gosto julga. Praticamente, o gosto pode ser definido pelo fato de sentir-se ferido pelo que lhe é repugnante, evitando-o como faz com

tudo que ameaça feri-lo. Originalmente pois o conceito do “mau gosto” não é um fenômeno contrário ao “bom gosto”. O seu oposto é, antes, “não ter gosto algum”. O bom gosto é uma sensibilidade que evita tão naturalmente tudo que é chocante que, para quem não tem gosto, sua reação se tornar simplesmente incompreensível. (GADAMER, 2008, p. 76/77)

Em *Ecce Homo* Nietzsche também discorre sobre o gosto, considerando-o como um instinto de autodefesa:

Em tudo isso – na escolha da alimentação, de lugar e clima, de distração – reina um instinto de autoconservação que se expressa da maneira mais inequívoca como instinto de *autodefesa*. Não ver muitas coisas, não ouvi-las, não deixar que se acerquem – primeira prudência, primeira prova de que se não é um acaso, mas uma necessidade. A palavra corrente para esse instinto de autodefesa é *gosto*. Seu imperativo obriga não só a dizer Não onde o Sim seria um “altruísmo”, mas também a dizer não o mínimo possível. Separar-se daquilo que tornaria o Não sempre necessário. (NIETZSCHE, 2008, p. 44)

Na esteira de Montesquieu, escreveu Teixeira Coelho (COELHO, 2008) que, embora ver muitas coisas, estar em vários lugares, ampliar a visão, seja necessário para a *ampliação da esfera de presença*, só isso não é suficiente. A ampliação só se consegue com a capacidade de discernir entre uma coisa e outra, entre o que pode ampliar e o que pode amarrar, entre o que pode impulsionar e o que pode atrasar, fazer regredir. E a fonte dessa especificação é justamente o gosto; e, aqui, acho válido repetir o entendimento de Montesquieu sobre gosto: “a vantagem de descobrir com sutileza e presteza a medida do prazer que cada coisa deve dar aos homens”. Então, a *experiência* do prazer e do desprazer é fundamental para o desenvolvimento do gosto. Gosto não se discute, como bem afirma a sabedoria popular; mas não é algo inato, muito pelo contrário, é algo formado. A este respeito, encontro algumas pistas na discussão de Jorge Coli sobre a frequência da arte:

[...] na nossa relação com a arte nada é espontâneo. Quando julgamos um objeto artístico dizendo “gosto” ou “não gosto”, mesmo que acreditemos manifestar uma opinião “livre”, estamos na realidade sendo determinados por todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia. “Gostar” ou “não gostar” não significa possuir uma “sensibilidade inata” ou ser capaz de uma ‘fruição espontânea’ – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte (COLI, 2006, p. 119).

Coli (2006) também nos diz que para conseguirmos dialogar com a obra de arte é necessário enriquecer esse contato. A fruição não é imediata, espontânea, um dom. Pressupõe um esforço. A arte exige um conjunto de relações e de referências complexas. Penso, então, que ampliar nossos repertórios é uma possibilidade de enriquecer esse contato.

Estância VI: três colegas visitavam um museu. Duas passeavam pelos salões com vagar, apreciavam as obras demoradamente. A outra, que as acompanhava com uma impaciência crescente, uma hora reclamou: “Já chega, não é?! Vamos embora que, por hoje, não agüento mais museu. Além do mais, eu já estudei sobre esses quadros, sobre essas esculturas em uma disciplina lá da faculdade”.

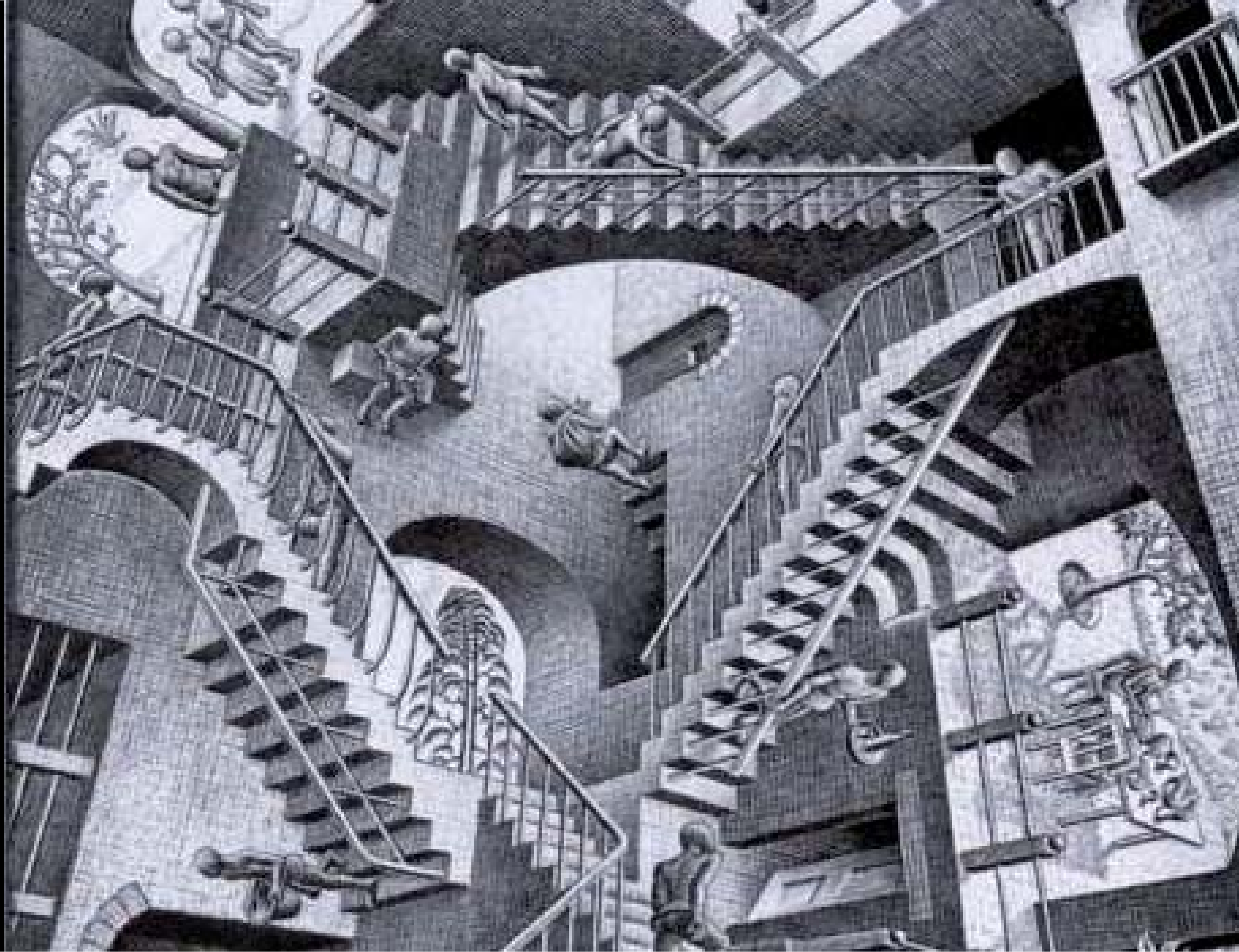
A *ampliação da esfera de presença* tem a ver com a percepção da difusão e indeterminação das coisas, com a *experiência* do diverso, com a conversa entre os opostos. Vejo a *ampliação da esfera de presença* como um movimento movido pelo prazer e impulsionado pela curiosidade.

Para Gadamer (2008, p. 184), “é próprio também da curiosidade ver-se atraída pela visão, esquecendo-se totalmente nela sem conseguir afastar-se. Mas o que caracteriza o objeto da curiosidade, no fundo, é que não tem nenhuma importância para a pessoa”. Percebo, então, que o que Gadamer aponta como característica “negativa” da curiosidade, eu, inspirada em Montesquieu, vejo justamente como sua melhor característica: a inquietude. *Ampliação* é movimento impulsionado pela inquieta curiosidade; e nesse movimento corre-se o risco da *experiência* – o ser pego, ser tocado –, que é um momento de pausa, uma irrupção no movimento. E essa pausa é como um mergulho; coisa de instante... e a gente continua com a curiosidade. *Ampliação da esfera de presença* é o sair do lugar, é o exercício do pensamento divergente, é o exercício da alteridade, é ver coisas novas, é ver as mesmas coisas de modos distintos (o que é muito favorecido pela arte).

“Dentre outros filmes destaco As horas, o que ensina a ser menina que trouxe algumas cenas de pessoas do mesmo sexo tendo relacionamentos íntimos. Para alguns pode ser normal mas para mim foi estanho apesar de não estar tão distante da minha realidade é algo polêmico e que preciso me habituar”. (Maurina Santos, Diário de Ciclo Três, p. 8)

“A leitura assim como a escrita nos faz refletir sobre as nossas experiências, nos mostra novos horizontes e nos leva a indagação de que nunca saberemos a verdade, se está “tudo” prontos e acabados, sempre precisaremos estar melhorando a nossa prática em busca do melhor, mesmo sem saber o que de fato é o melhor” (Clébia Figueiredo, Diário de Ciclo Um, p. 10)

Um curso de *formação* pode proporcionar a *experiência* da novidade, um contato com aquilo que não se vê cotidianamente, e ajudar todos e a cada um a descobrir outras fontes de prazer, ou novos prazeres em mesmas fontes. Penso, então, que a questão nevrálgica em se pensar a *ampliação da esfera de presença* na *formação* está na tentativa de mexer naquilo que se busca. Nesse sentido, *ampliar a esfera de presença* não é acumular saberes e *experiências*, mas é o processo, é a busca constante de novas *experiências*, e a qualidade de cada *experiência* vivida vai interferir, positiva ou negativamente, nas buscas futuras e vai interferir também no modo como olhamos para o passado, vivemos o presente e pensamos no futuro. E as nossas *experiências*, tal qual uma rede, se articulam, criam novos pontos, novas pontes, rupturas. E o gosto é importante na *ampliação da esfera de presença* porque qualifica a busca, dá as pistas do que buscar, porque ter gosto é, entre outras coisas, escolher, preferir.



Suvenir 5
Relatividade.
M.C.Escher, 1953

Mapas

Metodologia pode ser entendida em termos de caminho. Caminhos pensados com a ajuda de mapas: referências que orientam o nosso pensar e agir sobre/no mundo. A opção por uma *pesquisa qualitativa* vem no bojo das escolhas teórico-conceituais feitas neste estudo.

Nos primeiros semestres da graduação, ao ler alguns “manuais de pesquisa”, “manuais de metodologia científica”, a impressão que tinha era que metodologia era algo definido e estabelecido no início da pesquisa e em função de critérios ditos objetivos – tempo, recursos, disponibilidade, validade. De lá para cá, tive a oportunidade de conhecer outras perspectivas teórico-metodológicas e perceber que não se trata simplesmente de questões objetivas. Os aspectos “objetivos” são importantes e necessários, entretanto, sozinhos eles são muito estéreis; metodologia não é uma questão de objetividade e neutralidade. Conforme escrito na discussão sobre prova e descoberta, *experiências* prévias, acasos, descontinuidades, elementos arbitrários, são elementos que fazem parte da aventura do conhecer humano.

As nossas percepções estão vinculadas às nossas referências teóricas, ao modo como entendemos o funcionamento do mundo. A teoria condiciona nossa maneira de olhar tal qual uma lente, um molde; “o que um homem vê depende daquilo que a sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver” (KUHN, 1998, p. 148).

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou *no campo* – esteja na domesticação teórica do seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade. (OLIVEIRA, 2000, p. 19) [grifo do autor]

Outro autor que me acompanhou no pensar metodológico foi o epistemólogo Paul Feyerabend. Em seu livro *Contra o método*, ele argumenta que “um meio complexo, contendo desenvolvimentos surpreendentes e imprevistos, demanda procedimentos complexos e desafia uma análise baseada em regras que tenham sido estabelecidas de antemão e sem levar em consideração as condições sempre cambiantes da história” (2007, p. 33) – ou do a-con-tecer, acrescentaria. E foi considerando as condições sempre cambiantes que lancei mão da noção de metodologia como um processo que se constrói ao longo da pesquisa, sem olvidar da necessidade de um planejamento que, ao delinear os procedimentos metodológicos,

contemple uma abertura ao surpreendente e ao imprevisível.

Embora houvesse no início um esboço da metodologia, foi no processo que ela foi se (re)configurando. Foi construída *pari passo*. No início, rascunhos, pistas, caminhos possíveis, mas ao final do trabalho é que se teve o desenho completo. Como diz Octávio Ianni (2003, p. 29):

os caminhos do mundo não estão traçados. Ainda que haja muitos desenhados nas cartografias, emaranhados nos atlas, todo viajante busca abrir caminho novo, desvendar o desconhecido, alcançar a surpresa ou o deslumbramento. A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido.

Segundo Gilberto Velho (2003, p. 18), “não há fórmulas nem receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquematismos empobrecedores. Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis”. Concordando com ambos, diria que a metodologia, aqui, é uma espécie de *cartografia do vivido*.

Estância VII: um viajante fará uma caminhada por entre uma floresta para ir de um povoado a outro. Outras pessoas já fizeram essa mesma viagem, e com elas o viajante pegou um mapa para auxiliar a sua caminhada. Nele, o viajante vê o desenho da trilha por onde ir, os perigos, os atalhos, pontos de referência. De posse do mapa, com uma bússola e outros artefatos, ele se põe a caminhar. Ele leva também alguns recursos para ir registrando o percurso, desenhando seu próprio mapa. Ao final do percurso, o mapa do viajante é bastante diferente daquele que levou. Existem muitos pontos comuns, mas muitos pontos diferentes. Um barranco que deslizou e impedia a passagem o fez desviar da rota indicada no mapa de referência e procurar outra via; o barulho de uma cachoeira levou-lhe a mais uma bifurcação; em seu mapa há o desenho de uma espécie de jardim com flores silvestres que não havia no mapa de referência. E eis que construindo o seu caminho, desfrutando da caminhada, o viajante chega ao povoado. Talvez tenha demorado mais do que seus antecessores, talvez tenha demorado menos...

A esse entendimento do corpo metodológico como um processo, e não como algo fechado e definido a priori, deu-se o nome de *abertura à experimentação*.

A relação entre *experiência*, *formação* e *ampliação da esfera de presença*, idéia que instigou essa pesquisa, se mostra como algo muito pessoal – mesmo sendo relacional. Algo interno,

tênue, mas que, talvez, pudesse ser percebido na sutileza dos gestos cotidianos – nos ditos, nos silêncios, nos olhares, nas presenças, nas ausências. Disso emanou a necessidade de um acompanhamento dos professores-cursistas da segunda turma do curso de Licenciatura em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental UFBA/Irecê em seus percursos formativos. E embora acompanhar fosse a tônica, era necessário esmiuçar esse acompanhamento: acompanhar de que maneira? Acompanhar quantos? Acompanhar quem? Acompanhar quando? Como captar essas sutilezas do cotidiano, se eu não poderia estar presente em todas as atividades, em todas as turmas, em todos os encontros de orientação, em todas as escolas?

A minha *experiência* como leitora dos trabalhos dos professores-cursistas muito me ajudou a pensar as estratégias metodológicas. Uma das atribuições dos que fazem parte da equipe de coordenação/orientação do Projeto Irecê é apreciar e elaborar pareceres avaliativos individuais dos diários de ciclo e memoriais. As orientadoras locais elaboram os pareceres do processo, e a equipe de Salvador, os do produto. Para nós, os diários e memoriais são um importante *dispositivo para o acompanhamento* dos cursistas, individualmente, e do curso como um todo.

Com a leitura desses dispositivos formativos, é possível acompanhar de perto as itinerâncias dos professores-cursistas. Segundo Fabrízia Oliveira (2010, p. 33), “o trabalho com memoriais possibilita também ao professor relatar os fatos vividos por ele mesmo, perceber-se muitas vezes na sua reconstrução e na trajetória percorrida, dando-lhe novos significados”. Pegando carona nos estudos de Fabrízia, diria que essa possibilidade de reconstrução também acontece com os diários de ciclo. A diferença entre um e outro é que, se me permitem um trocadilho, nos memoriais temos o curso na vida do cursista, e nos diários temos a vida do cursista no curso. Então, as atividades, as turmas, os encontros de orientação, as escolas, se fariam presentes (ou ausentes) a partir dos relatos dos professores-cursistas, das suas *experiências*, compreensões e reflexões sobre o curso e sobre a *formação* no curso.

Embora a leitura dos diários e memoriais fosse uma estratégia muito proveitosa, ainda não me parecia suficiente. Era preciso criar estratégias para conversar com eles sobre essas escritas. Assim surgiu a idéia de realizar uma atividade temática, mais precisamente um GEAC. Por sua estrutura, esse tipo de atividade permitiria três encontros presenciais com os professores-cursistas ao longo do semestre e mais o acompanhamento on-line dos encontros “sem” a

minha presença, através do ambiente Moodle²⁶. Metodologicamente, podemos conceituar o GEAC como um dispositivo projetivo.

[...] os métodos projetivos repousam sobre uma concepção da expressão humana, considerando-se que todas as construções imaginárias e imaginativas dos indivíduos e dos grupos portam a marca do seu mundo de significação, da sua estrutura afetiva, que da nossa perspectiva estão sempre indexalizadas na cultura e no tipo de sociedade que habita, mesmo que não conscientes (MACEDO, 2004, p. 180).

O GEAC foi uma via a mais para estar no cotidiano e foi previsto para o Ciclo Quatro, semestre 2010.1. Para planejá-lo, a primeira coisa que fiz foi reler os diários de Ciclo Três. Essas leituras me ajudaram a pensar no que poderia ser importante na atividade tanto para a pesquisa quanto para a *formação* dos cursistas – pois não poderia esquecer que essa atividade deveria proporcionar alguma aprendizagem aos cursistas. Se eu teria disponível os produtos – diários – por que não discutir os processos de produção do diário? Esse foi o mote, e o GEAC agora tinha um nome: *Diário de ciclo: do produto ao processo*²⁷.

A atividade aconteceu em dois turnos: no matutino, uma turma com 4 pessoas, no noturno, com 30. No desenrolar da atividade, decidi fazer a leitura dos diários do Ciclo Um ao Ciclo Quatro, e do memorial que seria produzido naquele ciclo. Considerando o volume de textos e o tempo disponível para a pesquisa, seria impossível ler os diários e memoriais dos 34 inscritos no GEAC. Então, convidei todos os quatro do matutino e fiz o sorteio de seis no noturno para compor o total de 10 cursistas:

- *Clébia Figueredo*, professora de matemática do Ensino Fundamental II na Escola Municipal de Angical, zona rural;
- *Gervásio Mozine* foi diretor escolar na zona rural durante 16 anos e atualmente é professor de matemática da EJA na Escola Municipal Marcionílio Rosa;
- *Maurina Santos*, professora do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Anísio Teixeira, zona rural, há 12 anos;

²⁶ O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Podemos pensar o Moodle como uma sala de aula virtual; lá é possível criar e disponibilizar materiais didáticos em diversos formatos, criar fóruns de discussão, realizar chats, entre outras coisas. Esse é um ambiente muito utilizados no Projeto Irecê, junto com os blogs e a lista de discussão.

²⁷ A ementa do GEAC encontra-se no apêndice A.

- *Rita Cácia Pereira*, professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na Escola Municipal de Angical, já atuou como professora de história e professora formadora dos PCN em Ação;
- *Ana Cristina Cordeiro*, professora do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Marcionílio Rosa;
- *Dulcenalva Alecrim*, no início do curso, era coordenadora pedagógica, atualmente é professora da Escola Municipal Tenente Wilson;
- *Jalcineide Pereira*, no início do curso era vice-diretora da Escola Municipal Duque de Caxias, em 2010, assumiu o cargo de diretora nessa mesma escola;
- *Maria Leide Nunes* trabalha como secretária escolar e desenvolve um projeto de apoio à leitura na Escola Municipal Firmino Nunes, em Itapicuru, zona rural;
- *Macicleide Pires* atua no ensino fundamental há 15 anos, atualmente é professora na Escola Municipal Sinésia Caldeira Bela;
- *Simone Silva*, professora de educação física e artes nas Escolas Municipais Sinésia Caldeira Bela e São Pedro.

Os outros 24 professores-cursistas também colaboraram, e muito, com essa pesquisa através das discussões em sala – e esses eu acompanhei através dos trabalhos produzidos durante o GEAC. Todos eles, companheiros de caminhada que aceitaram, gentilmente, compartilhar comigo seus escritos, suas *experiências*, suas histórias.

Outra importante companhia no trabalho de campo foi *Ivana Figueredo*²⁸, que desempenhou o papel de assistente de pesquisa, viajando comigo para Irecê e registrando os encontros com os cursistas.

Optei por dispositivos não diretivos porque, a meu ver, não é falando sobre *a ampliação da esfera de presença* que ela apareceria, mas ao falar sobre outras coisas, ao dizer outras coisas, é aí que ela se mostra. Por isso, mais uma questão importante no trabalho com os diários, memoriais e GEAC foi a possibilidade de perceber nas entrelinhas e nas linhas. Esse era o tipo da pesquisa na qual os achados vêm mais como ressonância, indiretamente; não com

²⁸ Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq do Grupo FEP.

perguntas diretas, mas com aquilo que flui, aquilo que os cursistas trazem quando pensam, o modo como pensam. Enveredando pelas sendas da sutileza, mais nas entrelinhas do que nas linhas, fui em busca de vestígios, indícios, sinais, pistas, pegadas.

Outro fundamento desse trabalho foi a *inspiração hermenêutica*, que foi a inspiração para lidar com os “dados” coletados/produzidos. Tendo em vista que os sentidos emergem a partir do nosso diálogo com os textos, o que se quis foi descrever, compreender e interpretar o cotidiano do curso, considerando a compreensão como um encontro histórico que apela para a experiência pessoal de quem está no mundo e a interpretação como o modo que nossa compreensão ganha forma (PALMER, 1997). Toda descrição já é uma interpretação. Inspirando-me em Gadamer (2008), tentei deixar os textos falarem e ouvir o que me diziam; tentei permitir que algo me fosse dito.

Ao iniciar o trabalho de campo, fui percebendo em meu fazer elementos que me remetiam à etnografia,²⁹ ao mesmo tempo em que encontrei nela inspiração e apoio teórico para lidar com a proximidade e o distanciamento, com o estranhamento, com a observação e a escuta. Então, mais um fundamento: a *inspiração etnográfica*.

Em *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*, Roberto Cardoso de Oliveira apóia-se em Clifford Geertz para discorrer sobre duas etapas distintas da investigação empírica. A primeira etapa corresponderia ao trabalho do pesquisador “estando lá” – *being there* –, no campo, ou seja, coletando dados através do olhar e da escuta. A segunda, o trabalhar “estando aqui” – *being here* –, seria o trabalho realizado por excelência no gabinete: a textualização dos fenômenos sócio-culturais observados “estando lá”. Entretanto, cada vez mais se tem feito o *lá* – *being there* – *aqui* – *being here*. Essa é uma especificidade das pesquisas em contextos urbanos; não a aldeia distante, uma comunidade que preciso aprender a língua, mas contextos cada vez mais próximos dos pesquisadores. Segundo Gilberto Velho (2003, p. 12), “os antropólogos começaram a se aproximar cada vez mais, entre outros movimentos, de seus universos de origem”. E isso traz desafios. E em relação às pesquisas em educação com inspiração etnográfica, Álamo Pimentel aponta uma especificidade:

Ao colocar a etnografia como referência de prática investigativa, deve-se considerar também que a inserção no campo de investigações nesta perspectiva metodológica aplicada à educação antecede às formalidades

²⁹ A este respeito, sou muito grata aos professores Álamo Pimentel e Roberto Sidnei Macedo, do PPGE/FACED/UFBA, professores das disciplinas Etnografia e Educação e Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação, respectivamente.

constitutivas dos procedimentos de pesquisa, quando o lugar do pesquisador é também o lugar do educador, situação que adensa o envolvimento subjetivo com temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamento de dados. Ainda que o educador/pesquisador adote contextos de pesquisa diferenciados dos seus contextos de atuação profissional, certamente terá pela frente situações de convívio com as quais já se deparou ao longo das suas experiências vividas. (PIMENTEL, 2009, p. 127/128)

No meu caso, duplamente imersa no meu universo: primeiro, por ser educadora e fazer parte do mundo da educação, segundo, porque o contexto de pesquisa é o cotidiano do curso de *formação* de professores do qual faço parte como integrante da equipe de coordenação/orientação e como professora de atividades temáticas, ou seja, é o meu ambiente de trabalho. O estar lá se fez cada vez mais próximo.

Após a realização do trabalho campo, ainda restava pensar sobre a “metamorfose” da pesquisa em narração.

[...] a metamorfose da pesquisa em narração, conceito, categoria e interpretação, é sempre um processo no qual entra a imaginação. Não se trata de uma imaginação solta e inocente, mas instigada pelos enigmas das relações, nexos, processos, estruturas, rupturas e contradições que povoam a reflexão. Nesse sentido é que a interpretação científica mobiliza rigor e precisão, tanto quanto paixão e inspiração (IANNI, 2003, p.174).

E uma preocupação constante me acompanhava: se, por um lado, o ator social não fala pela boca da teoria ou de uma estrutura diabólica, por outro, é necessário ter cuidado para que o texto não se torne um simples relato de relatos, ou seja, uma mera descrição das ações dos atores sociais (MACEDO, 2004).

Em um desses casos do acaso, a minha orientadora deparou-se com o editorial da *Revista Bravo!* do mês de junho, o qual transcrevo aqui:

Certa vez, o escritor francês Marcel Proust (1871-1922) foi convidado para uma recepção em Paris. Lá, entabulou conversa com um diplomata. Perguntou o que ele fazia. “Represento nosso país”, disse o diplomata. “Não foi isso que perguntei”, retorquiu o autor de *Em Busca do Tempo Perdido*. “Interessa-me saber a que horas o senhor acorda, com que carro vai à sua repartição, como ela é – móveis, tapetes, fotografias em cima da mesa – e as coisas concretas que faz a cada minuto do dia. Ou seja: os detalhes dos detalhes”. A anedota de Proust, que contém toda uma filosofia sobre a criação literária, é particularmente válida para o jornalismo. Hoje em dia, todo mundo sabe mais ou menos os fatos relevantes, e em tempo real, graças aos inúmeros sites noticiosos que proliferam na internet. Mais raras são as reportagens que esmiúçam os acontecimentos, dentro de uma narrativa bem apurada e saborosa. Ao longo dos anos, esse gênero recebeu o nome de “jornalismo literário”. O estilo vem experimentando uma nova onda hoje, justamente por se contrapor à internet, complementando-a (LIMA, 2010, p. 10).

De acordo com Felipe Pena (2006), jornalismo literário significa potencializar os recursos do jornalismo, e uma de suas características é o rompimento com as correntes burocráticas do *lide* (estratégia narrativa inventada por jornalistas americanos no começo do século passado com o intuito de conferir objetividade à imprensa. É a famosa fórmula: Quem? O que? Como? Onde? Quando? Por quê?). Para o professor da UFF, a fórmula realmente tornou a imprensa mais ágil e menos prolixa, entretanto, a pasteurização dos textos é nítida. Falta criatividade, elegância e estilo. A aplicação de técnicas literárias de construção narrativa é um modo de fugir dessa fórmula.

Um exemplo de jornalismo literário na imprensa cotidiana são os obituários – algo bastante recente no Brasil. Para Matinas Suzuki Jr (2008), os obituários são os textos mais bem escritos na imprensa diária e estão muito próximos do melhor texto do jornalismo literário. Para ser um bom escritor de obituários é necessário gostar de histórias humanas, gostar de detalhes, pesquisar bastante e saber escolher detalhes – porque os detalhes fazem a grande diferença.

Foi inspirando-me no jornalismo literário que criei a expressão *narrativa lítero-acadêmica*. Uma forma de conceituar a preocupação de que os textos acadêmicos, sem perder o rigor – ou ganhando outro rigor –, tenham, também, uma preocupação estética. Assim como no jornalismo literário, a escrita lítero-acadêmica também é atenta ao detalhe do detalhe; neste caso não são suficientes apenas descrições genéricas, mas valorizam-se as singularidades e particularidades que fazem de cada caso um caso, singularidades que nos ajudam a entender o múltiplo, diverso, próximo, distante, semelhante; as particularidades que fizeram desse trabalho esse trabalho. Um modo de escrever que, sem perder o rigor acadêmico – ou buscando outro rigor –, vai buscar algo que é caro à escrita literária: a atenção aos detalhes. É o aprender com o contar histórias e aprender a aprender com elas, apoiando-se na *experiência* que passa de pessoa para pessoa, e que acontece através das diversas linguagens. Ao escrever aqui, fazer uma narrativa lítero-acadêmica foi uma intenção...

Por favor, volte ao CD e clique em **Suvenir 6**.

Cenários

Durante a realização do GEAC e durante a leitura dos textos produzidos pelos cursistas, tanto nas atividades solicitadas quanto nos Diários e Memoriais, senti na pele as dores e as delícias de pesquisar em meu próprio contexto. No GEAC, a minha preocupação era em desenvolver atividades que contribuíssem com o processo de *formação* dos cursistas, ou seja, favorecer aprendizagens, e que ao mesmo tempo me permitissem coletar informações para minha pesquisa. Quando fiz a releitura dos diários de ciclo para planejar a atividade, percebi que, embora nas linhas muitos reconhecessem a importância do diário para a *formação*, nas entrelinhas havia preocupação e medo com os pareceres a serem recebidos, e esse medo, muitas vezes, converteu o diário em, apenas, um fim – mais um trabalho para entregar – e menos em um meio – um dispositivo para aprender –, o que reduz drasticamente a potência formativa desse tipo de escrita. Por isso, quando propus a atividade, a intenção foi discutir o processo de produção do diário considerando-o como dispositivo para aprendizagem e *formação* – ao lado da intenção da pesquisadora, essa foi a intenção da professora.

Nas leituras, a pesquisadora e professora brigavam, ora uma engolia a outra: como professora, eu precisava apreciar os textos, avaliá-los e elaborar feedbacks individuais para cada uma das produções, como pesquisadora, a minha necessidade era perceber como a *formação* estava acontecendo, que *experiências* emergiam nas escritas e o que tudo aquilo tinha a dizer sobre *ampliação da esfera de presença*.

Ao trabalhar com os diários e memoriais, utilizei duas estratégias de leitura: *a leitura dos diários por ciclo* e *a leitura dos diários por cursista*. Na primeira estratégia, li todos os diários do ciclo um, depois ciclo dois, e assim por diante. A idéia foi perceber O Ciclo na perspectiva dos cursistas, perceber os cursistas no ciclo. Aqui, foi interessante ver materializada a ideia de cada um construindo seu percurso, dos percursos diferentes: nem todos participaram das mesmas atividades, e mesmo naquelas em que muitos participaram, pude ver como cada um se apropriou, participou e os sentidos que construiu. Já na leitura dos diários por cursista, (todos os diário de Simone, depois todos os de Maurina, assim por diante), a intenção foi perceber os cursistas no curso, através de uma leitura longitudinal (4 diários e 1 memorial), ou

seja, acompanhar o processo de *formação* de cada um no curso, para tentar captar como essa *formação* vem acontecendo – com suas dores e delícias.

Por ter sido professora do GEAC e ter lido o que eles escreveram sobre a atividade nos diários, fiquei atenta para não esquecer que nem sempre os cursistas trazem para a escrita do diário todas as riquezas e mazelas do que viveram, e que o espaço da sala de aula guarda muitas *experiências* interessantes que não são trazidas para o diário. Isso fica como alerta para não esquecer que a escrita é uma atividade seletiva, e o que os cursistas trazem não é, necessariamente, o que foi importante para ele como *experiência* vivida, mas aquilo que se constituiu como importante no momento da escrita do diário. Em sala de aula, em nossas conversas, surgiram articulações, nexos e aprendizagens que não aparecem explicitamente nos diários de ciclo. E como bem lembra Gadamer (2008, p. 52),

“reter, esquecer e voltar a lembrar pertencem à constituição histórica do homem e fazem parte de sua história e formação. [...] A memória precisa ser formada, pois a memória não é memória em geral e para tudo. [...] Desde há muito tempo que não levamos suficientemente em consideração que o esquecimento pertence à relação entre reter e lembrar. [...] É só pelo esquecimento que o espírito pode renovar-se totalmente e ser capaz de ver tudo com olhos novos, de modo que o velho e familiar se funde com o recém-visto em uma unidade de várias estratificações”.

Em minhas leituras, tentei não estabelecer, definir *a priori* o que seria levado para a dissertação (não foi minha intenção estabelecer critérios para definir/caracterizar uma *experiência*, *ampliação* e *formação*), mas tentei ler os textos para ver como os cursistas viam a sua *formação*, como a *formação* no curso acontecia pela ótica dos cursistas. A partir da primeira leitura, surgiram convergências e divergências, temas, algumas pistas para a interpretação do a-con-tecer do curso. E foram essas pistas que orientaram as leituras posteriores e que fomentaram as discussões sobre *formação*, *experiência* e *ampliação da esfera de presença*.

Entre a pressa e o vagar

Segundo a psicanalista Maria Rita Kehl (2009), a aceleração da vida cotidiana, que dispensa os devaneios, as pausas, a ineficiência, o parar para pensar, torna nossa *experiência* mais

pobre e contribui para fazer da depressão o principal sintoma social da atualidade. Impossível não concordar. Basta olhar em volta, basta olhar dentro de nós. É, Renato Russo, não temos mais o tempo que passou, mas temos muito tempo; não temos tempo a perder, mas temos todo tempo do mundo. O que se ganha com o tempo que se perde? O que se perde com o tempo que se ganha? É sobre tempos, ritmos e maneiras de viajar no dia-a-dia que quero discorrer nesta seção.

Sentidos: sons, cheiros, gostos e texturas do meu dia foi o título da Atividade 03 do GEAC (aquela atividade mencionada na seção *A experiência na formação e formação na experiência*). O trabalho consistia em observar um dia da rotina a partir de um sentido específico e elaborar um texto narrativo-descritivo desse dia. A visão, por ser um dos sentidos que mais se sobressaem no cotidiano das pessoas videntes, foi excluída. A atividade foi um convite à experimentação. Não havia máximo, mínimo de linhas; não havia uma determinação quanto ao gênero. A exigência era observar e contar.

Os trabalhos individuais foram postados no moodle. Como de costume, li-os antes do encontro e postei os meus comentários sobre cada um deles no espaço do feedback. Enquanto a professora apreciava os textos, a pesquisadora prestou atenção no modo como os relatos foram feitos: uns mais minuciosos, ricos em detalhes; outros mais genéricos, com a presença de termos evasivos que, ao tentar englobar tudo, acabam por não dizer muita coisa.

A seguir, alguns dos textos produzidos. Optei por colocar os textos completos, porque para essa discussão apenas excertos não seriam suficientes; interessava acompanhar os cursistas no modo como contaram os seus dias.

.....

Acordei por volta das seis horas da manhã, como de costume. Fazia um pouco de frio e aproveitei para ficar mais um tempinho na cama. Enrolei-me num cobertor felpudo, que aqueceu o meu corpo fazendo com que eu adormecesse por alguns minutos, somente alguns minutos, pois o dever me chamara.

Ao ligar o despertador coloquei-me de pé num pulo e ao tocar os pés quentes no chão frio me arrepiei toda, tudo que queria era voltar para cama e descansar mais um pouco. Não podia! Apesar de ser um sábado, tinha que trabalhar. Dirigi-me ao banheiro, precisava lavar o rosto e escovar os dentes. A água fria que caía sobre as minhas mãos e eram levadas ao meu rosto fizeram com que eu despertasse totalmente. O creme dental refrescou a minha boca que logo em seguida foi aquecida pelo café quente, chegando mesmo a queimá-la devido à pressa para não me atrasar no trabalho.

Corri para o quarto apressada quando peguei na maçaneta de metal, frio, e lembrei-me da chave que haveria de pegar. Naquela manhã não ficaria ninguém em casa, então teria que levar a chave. Fui me arrumar, escolhi uma roupa leve para vestir, pois, embora amanhecesse fazendo frio, o tempo já estava esquentando. A camiseta de algodão foi se ajustando ao corpo, causando uma sensação de leveza e conforto, a calça jeans, um jeans fino e leve, também ficou confortável, talvez por sua maciez. Não me esqueci de usar um bom perfume, que além da boa fragrância me proporcionou uma sensação de frescor e limpeza. Usei também o indispensável protetor solar que com sua textura cremosa cobriu todo o meu rosto deixando a pele um pouco oleosa.

Ao deixar a minha casa, quando ia em direção a escola onde trabalho, senti a brisa batendo no meu rosto e em seguida a pele áspera com a terra deixada por ela; mal chegara à escola eu já estava me sentindo suja. Enquanto andava pelo caminho a terra grudava em meus pés, sentia as minúsculas partículas de terra entre os dedos.

Na escola acontecia uma festinha comemorativa ao dia das mães. Os preparativos finais foram feitos antes das mães chegarem ao local. As lembrancinhas feitas de TNT foram colocadas sobre a mesa. O material embora fosse de algodão apresentava uma textura tipo alto relevo, o tecido com bastante goma e impresso deixou o tecido marcado com pontinhos que deram a textura de alto relevo. Ao iniciar as atividades com as mães fiquei no som, era responsável por colocar e trocar as músicas de acordo com as atividades que aconteciam. O tempo já estava quente e ao pegar no controle de plástico com os botões emborrachados suave a mão, escorregando o controle entre elas. Os botões eram bem perceptíveis, pois, eram em alto relevo.

Após ter acabado a festinha me dirigi de volta para casa, outro dever me chamava. Entrou em ação não mais a professora e sim a dona de casa. Em pleno meio dia dei início a limpeza da casa, varrer e tirar o pó das coisas, e que pó, só em tocá-lo comecei a espirrar. Durante a limpeza fui varias vezes ao banheiro lavar as mãos, sentia uma espécie de agonia quando pegava no pó, terra, causou-me certo desespero, tive que ir imediatamente lavar as mão senão não conseguia fazer mais nada. Depois desta primeira parte, chegou a parte boa, jogar água na casa de pés descalço. Senti a sensação de limpeza e frescor, chã geladinho ideal para deitar depois de uma bela faxina.

Para finalizar mais uma jornada de trabalho, precisava de um bom banho. Dirigi-me ao banheiro, liguei o chuveiro e a água que caia da cabeça aos pés refrescando meu corpo parecia tirar de mim um pouco do cansaço. O sabonete escorregava entre as mãos e por todo o corpo causando uma sensação de limpeza. A pele estava bem mais agradável, limpinha, a terra foi retirada, eu estava bem melhor depois do banho. Agora, só mais o hidratante, que com sua fórmula cremosa foi espalhado por todo o corpo, revitalizando a pele, proporcionando-a uma maciez agradável.

Depois de um dia deste, na minha cama confortável e aconchegante, entre um leve lençol que parece até mesmo me proteger nas noites quentes, chegou a hora do merecido e bom descanso.

Foi assim o meu dia...

.....

No dia 08 de Maio acordei disposta e muito feliz. Desejei um bom dia a meu filho que estava dormindo e fui em direção ao meu trabalho, na qual esse ano faço parte da equipe gestora da Escola Municipal São Pedro atuando no momento como vice-diretora.

Ao chegar dei início a programação. Como foi combinada com todos, nesse dia iríamos fazer uma homenagem as mães com um almoço especial, o prato seria uma macarronada e de sobremesa um delicioso doce de leite. Ali pude apreciar e degustar essa saborosa macarronada que estava divina.

Percebi o quanto as coisas se tornam mais significante e especial na nossa vida quando se trata de amor. Nesse dia não pude só degustar das delícias ali servida, mas também apreciei e saboreei muitas palavras, frases, gestos e muitas mensagens lindas vindas do coração e que nos deixava de água na boca. Lembro-me bem das palavras que pulavam da boca de cada pessoa presente nesse evento, palavras essas que emocionavam e nos davam prazer de ser mãe nos levando a valorizar cada momento dado por Deus. Todos saíram satisfeitos e elogiando o almoço especial do dia.

No finalzinho da tarde estava em casa quando senti um cansaço enorme e uma vontade muito grande de tomar algo gelado. Foi aí que pedi ao meu filho que providenciasse um delicioso suco de tangerina com umas pedrinhas de gelo, já que ele ficou em casa sem fazer nada só em frente ao computador. Assim completei o meu dia com um delicioso suco de tangerina preparado com muito amor.

Gildete Souza

.....

Hoje, quarta feira, 05/05/2010, acordei e fui fazer a minha caminhada junto com Paloma, minha filha. Na volta, passei na padaria, comprei pão e fui para casa tomar o café com aquele pãozinho quente. Hum que delícia! Durante o dia eu apreciei vários gostos doces, salgados, amargos e até azedos; foi muito bom, pois pude testar o meu paladar, mas o que mais me marcou foi a hora do lanche das crianças que acontece todos os dias às 15h30min da tarde, na escola Irene Garofani, onde eu trabalho.

Degustei um lanche delicioso, preparado pelas merendeiras Dilma e Alzita para as professoras – os ingredientes foram trazidos das casas de cada funcionário –, os famosos bolinhos de chuva, feitos de fubá de milho assado na gordura, com café quentinho! Pois fazer aqueles bolinhos para tantas crianças, seria muito difícil.

Participar daquele momento, saboreando aqueles bolinhos de chuva, me fez voltar ao passado de muitos anos atrás, quando eu ainda estudava a quarta série do ensino fundamental, na escola Estadual Joel Americano Lopes, aqui em Irecê. Naquela época, os bolinhos eram preparados pela a merendeira Calú, como era chamada por todos daquela instituição, uma pessoa de personalidade forte, rígida e autoritária, mas que também tinha um carinho enorme pelas crianças. Tinha mãos de fada para preparar todas aquelas delícias, a cada dia era um lanche diferente: macarrão com almôndegas, farofas de charque, bolachas, leite, etc. Lembro-me muito bem da diretora

Detinha e algumas professoras sempre meigas e carinhosas lanchando junto com todas as crianças, pois naquele tempo o lanche era igual para todos. Os bolinhos de chuva feitos de fubá de milho e assados na gordura... Como posso esquecer? As crianças enfileiradas esperando para receber o lanche, e ir brincar no recreio no pátio da escola.

Adair Neide Dourado

.....

Pela manhã, fui despertada pelo barulho do meu celular com uma música bastante agitada. Eram sete horas, no entanto observei o quanto são importantes os sentidos. Logo em seguida, me dirigi ao banheiro para escovar os dentes, enquanto isso, fiquei atenta ao ruído da torneira e som da água caindo durante a escovação dos dentes. Lembrei automaticamente de trechos do filme que fora apresentado durante o Grupo de Estudos Acadêmicos (GEAC) cujo título era: “Mais estranho que a ficção”, este filme retrata a vida de um homem, empresário o qual sempre observava sua rotina diária com detalhes, pois ele sabia o tempo precisamente que duraria as atividades tanto na sua residência quanto no local de trabalho.

Posteriormente, precisei fazer o café, e fiz bastante silêncio para não acordar as outras pessoas, todavia, por mais cautela que usasse, os sons sempre estavam presentes. No mexido da colher, o arrastar da sandália, o som da água da torneira para lavar as frutas etc.

Tinha um grande desafio, precisaria organizar bastante o meu dia, pois estava com agenda cheia de compromissos. Embora fosse um dia de sábado apresentando um sol bem brilhante que convidava para o lazer, o trabalho nos esperava de maneira corriqueira, o que seria impossível atrasar nas realizações das atividades. Fui escovar os cabelos às oito horas da manhã e o barulho do secador já estava me dando sono, enquanto me arrumava e detalhadamente via-me no espelho analisava o tic-tac do relógio no canto do salão que não parava de badalar, o balbuciar dos lábios dos outros clientes que perguntavam algo para a cabeleireira. O gesto simples do cotidiano chamava serenamente a minha atenção, pois refletir os sons do dia trouxe um encantamento sensacional e relaxante para o meu estado de espírito que há muito tempo não tinha parado para sentir.

Ouvir o cantar dos pássaros, o grito de uma criança, o movimento do vento, os carros que transitavam na rua durante a realização daquela atividade foi verdadeiramente muito gratificante.

Precisava estar na escola às dez horas para ajudar organizar o evento em homenagem ao dia das mães. Notei ao chegar naquele ambiente que os sentidos percorriam de maneira pertinente, pois os colegas que não se viam há muito tempo se abraçavam, e o convite bradava para que todos pudessem ajudar a encher bolas de sopros que ao estourarem o som causava aquele espanto. A escola estava com aquele cheirinho de roupa lavada, algumas professoras cortavam letras enquanto outras testavam o som da televisão para observar se tudo estava de acordo com o que fora planejado.

Notei que para desenvolver a nossa rotina os sentidos são fundamentais, pois precisamos dele o tempo inteiro. Relacionando com o texto que lido da autora Maria Helena Martins sobre o que é leitura.

Concordo plenamente com a autora quando diz:

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranqüiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala o nosso sono.

Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que fazemos e percebemos a importância que tem cada órgão dos sentidos para desempenharmos as funções que nos são cabíveis durante a nossa maneira de se relacionar com o outro ou de interagir no mundo, pois principalmente no ambiente do trabalho eles são fundamentais parar para ouvir o outro, sentir sensações que não atentamos para experimentar, porém compreendemos que é este movimento que nos permite viver momentos felizes, e sem dúvida seremos pessoas melhores e transformadas.

A apresentação do dia das mães foi emocionante. Durante a leitura das mensagens de homenagem ouviam-se som de choro e algumas mães sorrindo, houve também a apresentação de uma peça teatral em que os alunos utilizaram do microfone para falar, alguns com a voz mansa e delicada, outros, no entanto, com a voz bem desafinada e engraçada. No decorrer de toda apresentação a audição estava presente, pois era pedido sempre. “Silêncio! Por favor, precisamos ouvir o outro”. É bem verdade que ouvir bem é uma arte.

De volta para casa ouvia o som do carro uma música suave que trazia uma melodia gostosa de ouvir. O barulho para abrir o portão trouxe aos meus ouvidos o ruído estranho, porém as atividades me aguardavam, precisava fazer o planejamento das aulas da outra escola e por um momento me concentrei e ouvi os meus filhos conversando em casa, me chamavam para ajudar nas tarefas de casa que fora passada para realizar com a família, fui atender ao pedido deles e logo chego a noite, o dia tinha passado muito rápido.

Durante as festividades da igreja o coral sempre apresenta, embora eu não tenha uma voz muito afinada, gosto de cantar no grupo. Enquanto me aproximava do templo ouvia batidas bem fortes da bateria e o som da guitarra, observei mais adiante que algumas pessoas também batiam palmas e louvavam com muita alegria os hinos que eram entoados.

O dia foi bastante proveitoso e confesso que vou ser mais atenta e ouvir mais o cantar dos pássaros, o som da voz do coração, pois reflito com isso que as diferentes linguagens nós cercam o tempo todo, pois vivemos em constantes transformações e de acordo com cada atividade que realizamos os sentidos tem uma função fundamental para pensarmos na complexidade que é o ser.

Ana Cristina Cordeiro

.....

Hoje acordei com uma música no despertador do celular às 6h e 30 min. Levantei e estava um silêncio, todos dormiam. De repente, o rádio liga no horário do jornal da manhã às 06h 40 minutos, e ouço várias vozes dos locutores fazendo o jornal, dando as notícias, em alguns momentos vinham algumas vinhetas. Pego a louça e começo a lavá-la; ouço barulho da água descendo da

torneira e dos talheres batendo uns nos outros. Troco de roupa e abro a porta, que tem um pequeno rangido no trinco. Pego a moto e ligo-a, ouço o barulho do seu motor. Saio para a rua e neste momento já não dá para distinguir os barulhos, pois ouço sons de carros, motos, pessoas conversando, buzinas, sons nos carros, começo a misturar os sons. Quando chego à escola, a mistura de sons aumenta: crianças entrando se despedindo de seus familiares, a diretora fazendo a abertura com uma caixa de som usando o microfone. Entro na secretária e ouço várias pessoas conversando. Vou para minha sala começo a falar, então as vozes dos alunos começam a surgir. Neste período da manhã não lembro de ter ouvido outro tipo de som, a não ser vozes das pessoas que estavam ao meu redor.

Volto para casa e no caminho ouço a mesma mistura de sons, citado acima, mas com uma intensidade maior. Durante à tarde não foi diferente, ouço vozes de pessoas adultas e crianças. Às 16h começamos (eu e meus alunos do período vespertino) a ouvir várias músicas para escolher uma para homenagear as mães. Retorno ao meu lar, nesse momento os sons se tornaram tão naturais que só me lembro do som da TV.

Consuelia Magalhães

.....

É pelo toque que temos as sensações de frio, quente, seco, molhado, percebemos as texturas, formas, volumes e até testamos o coração. O toque nos faz sentir o tato, um dos cinco sentidos humanos, que tem a pele, o maior órgão do corpo, como responsável. O tato tem um caráter de proximidade, por isso desperta tanto sensações físicas como emocionais.

Pensando nisto, é que resolvi observar minhas atitudes, meus atos e tatos durante este dia em relação a tudo que viesse fazer que envolvesse o uso deste sentido durante este dia.

O dia foi proposital para minha narração, pois sabia que neste dia teria muitas coisas para relatar.

Hoje, domingo, nove de março de dois mil e dez, comemoramos o dia das mães. Uma data tão especial, apesar de todos os dias serem dia das mães. Mas parece que neste dia a magia toma conta de todos e procuramos dar o melhor que temos de nós para fazer com que este dia seja realmente mágico.

Para uns é dia de festa, enquanto para outros é de melancolia e tristezas pelas perdas e desencontros que esta vida nos proporciona.

A utilização deste sentido neste dia especial começou logo cedo, ao despertar para mais um dia, onde juntando minhas mãos, pude agradecer a Deus por nos ter proporcionado a graça de estarmos vivos e com saúde. Depois, sua utilização foi para fazer a higiene íntima. Logo após, comecei a preparar um bolo de milho e um sanduíche gratinado, pois havíamos combinado de fazer um café da manhã entre família e cada integrante da família ficou responsável de prepara uma espécie de comida.

É interessante relatar o tipo de comida que preparei, porque aí que entra a utilização do tato, pois sem ele ficaria impossível desenvolver esta atividade.

Para começar a utilizar este sentido, precisei pegar as receitas, separar os ingredientes e depois preparar os alimentos. Ao preparar o sanduíche, quando misturei os ingredientes, pude sentir suas diferentes texturas. Logo após estarem preparados, ao tirá-los do forno, pude sentir a sensação térmica, procurando ter cuidado para não me queimar. Posso dizer que o cheirinho e o gosto estavam maravilhosos.

Durante este dia, outras coisas me levaram a usar o tato, entre elas, a ajuda no preparo do almoço e sobremesas. Mas o que mais gostei, foi quando recebi vários abraços de felicitações pelo dia das mães e, principalmente, quando minha filha abraçou-me carinhosamente e entregou-me um rosa. Neste momento, não teve como usar somente um dos sentidos, mas sim, usar os cinco.

Marileide Lima

.....

Quarta feira, 6 horas da manhã, ouço o despertar da campainha do relógio. Fazia frio. Havia várias cobertas na minha cama, limpinhas, ainda exalavam o cheirinho do amaciante.

Acendo a luz e estico o braço para pegar o livro que sempre fica ao lado da minha cama, a Bíblia. O cheiro do papel incomoda a essa hora da manhã, embora o livro não seja velho; tenho alergia a ácaro. Preferi o áudio. Liguei o computador e ouvi a gravação do livro bíblico de Atos.

Após alimentar o espírito, é hora de alimentar o corpo. Pão fresco na mesa, o cheiro incendiava o ar da cozinha, acompanhado com o queijo da região e chá de capim santo, marcavam os aromas mais fortes e ofuscaram o cheiro do melão e dos biscoitos. O gostinho do café da manhã só dura na minha boca até o esfriar do chá para iniciar a escovação. O cheiro do creme dental causa-me enjoou, muda-se a marca, o sabor, mas continua sendo creme dental, com cheiro de creme dental.

Durante parte da manhã andei pelas ruas da vila que moro, Angical. A primeira esquina que passei, a do posto de gasolina, o cheiro de gasolina foi o primeiro dentre outros cheiros desagradáveis em meu dia. Logo à frente, na mesma rua, a padaria e novamente o cheiro de pão. Na quitanda, uma salada de frutas, algumas mais salientes como o abacaxi e outras superiores em tamanho só marcam presença com o cheiro ao serem partidas; é o caso da melancia. De frente as residências os cheiros variavam, ora produtos de limpeza, ora de feijão, carnes e outras delícias, ambos os cheiros denunciavam as tarefas das donas de casa.

Ao retornar para casa fui recepcionada pelo cheiro do meu prato predileto – galinha caipira – esse tomava conta da casa toda. Só ‘desapareceu’ no quintal, ao ar livres e com muitas plantas, as rosas de espinho deram um banho de perfume no ar que respirei por alguns minutos.

Voltei aos livros, que lá pelas 10 horas e 30 minutos já eram suportáveis às minhas narinas. Cheiro ruim, de papel. Cheiro bom, de conhecimento!

Às 12 horas o estômago denunciava a fome e a galinha caipira convidava à mesa, comida cozida no fogão a lenha, sabe como é, mais tempo na chapa, o tempero pega bem e o cheiro contamina toda casa.

A tarde foi reservada para o trabalho na escola. Saí atrasada. A presa foi tão grande que fiz o percurso de forma tão automática que nem percebi o caminho. Não demorou muito recebi os alunos na sala. Ao me cumprimentarem enquanto ainda estava na porta da sala, passava por ali os mais variados cheiros, perfumes de todas as fragrâncias e, vez por outras, odores das piores “fragrâncias” também. O pior deles foi o da garota que me parece que molhou o cabelo sujo e não lavou. Por um minuto pensei que iria colocar minha galinha caipira para fora. Que horror!

Não sei ao certo se giz tem cheiro, mas o seu pó incomoda as minhas narinas, tanto quanto papel às 6 horas da manhã.

Hora do lanche, sobre a mesa dos professores, meu segundo cardápio predileto – farofa de cuscut com ovos, que ao frigar, já se anunciava nas salas de aula mais próximas da cantina. Pena que não merendei. Pois, não como nada se não estiver munida da escova e do creme dental com seu cheiro detestável.

A sala dos professores estava movimentada nessa tarde. Aproximava-se o dia das mães e confeccionava-se um peso de porta para a “instituição” presenteá-las, cheiro de cola quente e de tecido velho (sobras de outrora) se misturava com o cheiro do lanche. Fiquei neste ambiente o restante da tarde, atualizando o blog da escola ao mesmo tempo pensava, quando tiver um filho quero presente com cara de criança, com cheiro e cor escolhidos pelo meu filho, feito por suas pequeninas mãos, ainda que torto.

Terminado o expediente, hora de ir para casa. Na saída passava uns gados próximos à escola, o cheiro de poeira, misturado com os excrementos dos animais só foram esquecidos pelo meu nariz ao chegar a minha casa e sentir ao subir na calçada o cheiro de carne assada. Quem diria que animais tão fedidos em vida pudessem ser tão cheirosos em morte.

Cumprida a missão da cadeia alimentar, fui para casa de uma colega estudar. Novamente os livros. Os que moravam há mais tempo em sua estante, menos agradáveis ao meu sensível olfato. Enfim sua filha entra no meu dia com uma laranja. Bendita laranja que amenizou o aroma de velhacaria no ar! E para adoçar a boca, goiabada, pena que, amarga a consciência, levando-me a sair em disparada para casa em busca da escova e do infeliz creme dental.

O momento em que há uma mistura de cheiros agradáveis são os inúmeros banhos num dia ensolarado. O ritual é o mesmo. A própolis do sabonete líquido, o frescor do sabonete íntimo, o doce do xampu de chocolate e óleo de amêndoa para finalizar a primeira etapa. Depois o ritual continua no quarto, desodorante de erva doce, colônia de água fresca, creme para pentear as madeixas e outro creme para os pés ressecados com cheiro de sei lá o que... Já não sei se estou cheirando ou fedendo com tanta mistura.

Finalzinho da noite produzo esse texto e penso nas coisas que supostamente não tem odor, que cheiro deveria ter? O amor, a paz, a vida?... Certamente teria o cheiro da Dama da Noite³⁰, que entra pela janela do meu quarto neste momento.

Rita Cácia Pereira

.....

Em alguns relatos é possível acompanhar as autoras nas ações e sensações daquele dia descrito através daquele sentido específico. Em outros, veem-se momentos pontuais, mas não se enxerga o dia; fica um gosto de quero mais, uma necessidade de saber o que estava contido nas diferentes texturas, nos vários gostos, nos diversos sons e nos muitos cheiros. Os textos oscilam *entre a pressa e o vagar*. Aqui, a ruminação; lá, a ligeireza. E essa relação entre pressa e vagar – não o *um ou outro*, mas o trânsito *entre um e outro* – tem a ver, sobretudo e principalmente, com os processos anteriores à produção do texto.

Ao ler os trabalhos, percebo que alguns se atentaram para a proposta da atividade como um todo – observar e escrever – enquanto outros focaram a segunda parte – o escrever. Ouso dizer que houve ruminação na escrita porque houve vagar na observação; o vagar no texto foi possível porque houve vagar na *experiência* – os autores experimentaram o dia devagar, divagando, mesmo no ritmo acelerado dos acontecimentos do cotidiano –, e o vagar proporcionou *experiência*. Como diz Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” [grifos meus].

A palavra vagar utilizada aqui é aquela oriunda do latim *vagare*; o andar sem destino; comporta um tanto de errância; um “q” de oscilação sem rumo, ao sabor do vento, ao sabor das ondas. A pressa aparece como a necessidade intensa de atingir um objetivo; a velocidade, a rapidez, a ligeireza (Novo Dicionário Aurélio). A pressa, me parece, está para um utilitarismo, para a busca de uma finalidade explícita. O vagar, para um “nada” esperar e, talvez por isso, um abrir-se ao que a-con-tece. Vejo pressa quando alguns cursistas perguntam na aula qual o sentido dessa atividade em um GEAC sobre Diário de Ciclo, em que aquela atividade ajudaria na elaboração do diário, pois não conseguiram ver nenhuma relação entre o trabalho com os sentidos e o diário. Aqui, talvez, a busca da finalidade prática e pontual tão

³⁰ Planta ornamental com flores que só se abrem a noite.

comum em Educação – área onde a criação/invenção do sentido é uma descoberta que ainda precisa ser feita (CARVALHO, 2008b).

Em *Ecce Homo*, de Nietzsche, há uma passagem que me parece interessante para essa discussão sobre pressa e vagar:

[...] possuem sentido e valor próprios até os desacertos da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as “modéstias”, a seriedade desperdiçada em tarefa que ficam além da tarefa. [...] Este é o caso de exceção em que eu, contra minha regra, contra minha convicção, tomo partido dos impulsos “desinteressados”: eles aqui trabalham a serviço do *amor de si, do cultivo de si*. – É preciso manter toda a superfície da consciência – consciência é superfície – limpa de qualquer dos grandes imperativos. Cautela inclusive com toda palavra grande, com toda grande atitude! Representam o perigo de que o instinto “se entenda” cedo demais. – Entretanto segue crescendo na profundidade a “idéia” organizadora, a destinada a dominar – ela começa a dar ordens, lentamente conduz *de volta* dos desvios e vias secundárias, prepara qualidades e capacidades isoladas que um dia se mostrarão indispensáveis ao todo. – Constrói uma após outra as faculdades *auxiliares*, antes de revelar algo sobre a tarefa dominante, sobre o “fim”, “meta”, “sentido” (NIETZSCHE, 2008 p. 46).

Embora tenha apontado como aspectos fundamentais os processos anteriores à textualização, não posso deixar de lado o que está relacionado à escrita em si. A competência lingüística também é necessária: saber usar as palavras, saber o que é narrar, o que é descrever. No segundo momento da atividade, ao enfatizar a narração e a descrição, o convite para contar era um chamamento para *aprender a contar*.

As minhas inquietações como pesquisadora estão profundamente vinculadas à minha existência como professora. Por isso, tais interpretações relacionam-se, também, às expectativas da professora em relação à atividade; expectativa materializada nas orientações verbais feitas em sala e na consigna registrada no moodle (Apêndice A). Então, começo a pensar em um outro momento, anterior à escrita, anterior à observação: o momento da compreensão da proposta do trabalho. E, aqui, remeto-me aos textos produzidos na Atividade 04.

Após leitura e discussão de dois textos sobre leitura³¹, os cursistas deveriam produzir um texto respondendo à pergunta “Para você, o que é ler? Para que ler?”. Ao apreciar os trabalhos, vi muitos textos “presos” a referências externas. Encontro o que “os outros” entendem por leitura, mas não enxergo o que aquele, aquela cursista entende por leitura –

³¹ *A virtualização do texto*, de Pierre Lévy, e *O que é leitura*, de Maria Helena Martins.

talvez isso seja um sintoma de uma crise de autorização, de medo de se colocar, de receio de dizer. Em outros, o texto é sobre a leitura do outro, aqui, personificado no aluno. Diz-se o que é e como a leitura deve ser para o aluno, mas fica a lacuna do que a leitura é para mim, professor-cursista, em minha relação com o mundo. Aqui não aparece o leitor, mas aquele que tem que ensinar a ler.

Quando solicito aos professores-cursistas que relatem o dia e recebo alguns relatos nos quais aparecem momentos pontuais; quando lhes pergunto “**para você**, o que é ler?” e eles apenas me dizem o que é ler para o outro, sou levada a me questionar: será que entenderam a proposta, mergulharam nela ou a realização da atividade foi pautada apenas pela necessidade de cumprir mais um requisito, entregar mais uma tarefa? A atividade foi pensada com um meio de aprender ou como mais uma coisa que mais um professor pediu para fazer? Se apenas e tão somente o que se busca é entregar a tarefa, não há mergulho, não há imersão, pois há uma grande distância entre aquilo a que a atividade se propõe e aquilo a que me proponho – eu não entro no jogo, pois o trabalho não se configura como atividade minha, mas como atividade para o professor. Cumpre-se a tarefa, mas a atividade não se consuma como *experiência* – não me toca, não me diz. E, ainda, ao realizar a tarefa como tarefeiro há o grande, diria quase que inevitável, risco de se “cumprir mal”.

“Acostumamo-nos tão completamente a uma espécie de pseudo-idéia, de meia percepção, que não temos acôrdo de quanto é semimorta nossa atividade mental e quanto mais penetrantes e extensas seriam as nossas observações e idéias, se as formássemos em meio às condições de uma experiência vivificante que requeresse, de nossa parte, o esforço de pensar e do uso do raciocínio: fazendo-nos procurar as conexões das coisas com que nos ocupamos” (DEWEY, 1959, p. 157).

Nas atividades propostas não havia um sentido dado, mas sentidos a serem buscados e construídos por cada professor-cursista a partir das possibilidades oferecidas pelas atividades. A atividade sobre os sentidos, por exemplo, chamou a atenção de alguns para a importância da observação no processo de produção do diário de ciclo, para outros, a necessidade de ver o cotidiano com outros olhos, sob outras perspectivas, de ficar atento ao que não se repara cotidianamente, de interpretar e pensar sobre o que acontece.

Relacionando com o texto de Maria Helena Martins, vejo que essa atividade dos sentidos foi uma atividade de leitura. Leitura do mundo. (Dulcenalva Alecrim)

O vagar permite o mergulho, e ao mergulhar é possível se impregnar. “Para tornarmo-nos impregnados de um assunto, temos primeiramente de submergir nele” (DEWEY, 1985, p.

261). E, talvez, nessa imersão é que é possível o entranhar(-se) da/na *experiência*: no duplo movimento de entranhar-se nela e entranhá-la em si (ser impregnado). Trazer para as entranhas, não como posse, mas como constituinte de si.

Essa relação entre a pressa e o vagar tem a ver com o modo como cada um lida com o que lhe acontece, ou, na linha nietzscheana, o modo como cada um se coloca em jogo naquilo que se passa, ou, de acordo com a metáfora desse trabalho, com o modo como cada um viaja. Trago o exemplo de uma pedra rolando por uma colina para ter uma experiência, presente em um texto de Dewey:

[...]Sua atividade é seguramente suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar, e movimenta-se conforme o permitam as condições, para algum lugar e para um estado onde possa permanecer imóvel – para um fim. Agreguemos, pela imaginação, a tais fatos externos, as idéias de que a pedra olha para adiante desejando o resultado final; que se interessa pelas coisas que encontra pelo caminho, condições que aceleram e retardam seu movimento em relação a seu término; que atua e sente com respeito a elas de acordo com a função de impulsioná-la ou detê-la que lhes atribua, e que a chegada final ao repouso seja relacionada com tudo o que aconteceu antes enquanto a culminância de um movimento contínuo (DEWEY, 1985, p. 250).

E considerando a pressa como necessidade de se atingir um objetivo explícito e imediato, fico a pensar que, geralmente, quem tem essa preocupação não se abre ao que pode a-con-tecer no meio do caminho; quem tem objetivo sabe onde quer chegar, sabe por onde ir (ou pensa que sabe); não há abertura ao surpreendente. E quando o que acontece não está de acordo com as expectativas (leia-se: objetivos explícitos), fica-se procurando o que não se tem, reclamando e lamentando pelo que não foi, e não se consegue enxergar o que é, do modo como é e se apresenta. E, no Projeto Irecê, isso tem muito a ver com a questão da articulação do curso com a prática pedagógica. Se uma atividade temática não está explicitamente ligada ao fazer da sala de aula, se não se enxerga nela uma aplicabilidade, dizem que a articulação não é possível. Parece-me que, às vezes, há uma busca para que os sentidos sejam dados, mas o pensar a atividade como possibilidade de se construir sentidos sobre a educação, sobre a vida, sobre o mundo, é feito por poucos. Isso não quer dizer que a pressa não seja necessária, é necessário saber para onde se quer ir, mas não precisamos fazer disso camisa de força, nem usar cabresto. No poema *Ítaca*³², nos diz Kaváfis:

Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

³² Suvenir 1.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Se pensarmos a *formação* numa perspectiva ampla – como movimento – concordaremos com Nietzsche e com Gadamer quando dizem que não há meta, não há lugar onde se chegar, nem objetivo a se alcançar. Entretanto, se considerarmos em uma outra escala, veremos que estamos sempre às voltas com “pequenos” objetivos, ainda que o objetivo seja não ter objetivo. E começo, então, a ficar com uma “pulga atrás da orelha” em relação à negação generalizada do objetivo. Talvez o problema não seja a criação de objetivos, mas o tipo de objetivos a que nos propomos e a relação que mantemos com eles. Grosso modo, os professores-cursistas têm um objetivo no curso: formarem-se pedagogos; o meu objetivo, escrever a dissertação; um professor tem como objetivo a aprendizagem dos seus alunos; um leitor tem como objetivo ler um livro – mas, para o leitor, chegar ao final não é tudo o que conta; importa mesmo é *experiência* da leitura, a viagem. Talvez a palavra objetivo seja problemática, pois carrega o ranço da objetividade positivista. Neste sentido, o vocábulo *fim* aparece como um termo, talvez, mais coerente. Não o fim que remete a uma finalidade causal, teleológica – relacionada com a causa final aristotélica – mas o fim como conclusão, ainda que inacabada e incompleta.

Logo que ingressei no mestrado, conversando com uma colega de grupo de pesquisa que está no doutorado, disse-lhe que pretendia ler Nietzsche e Gadamer para estudar *formação*. Ela respondeu-me que eu não deveria ler Nietzsche, pois não contribuiria em nada com o meu trabalho; era melhor ficar só com Gadamer, pois ler os dois seria perda de tempo. Fiquei com aquilo martelando meus pensamentos, e no silêncio da madrugada daquele dia, enquanto tentava estudar, me perguntava sobre o sentido da *formação* na pós-graduação. Para que eu estava no programa de pós-graduação: para escrever uma dissertação ou para formar-me mestre? Pensando apenas na dissertação, talvez ler Nietzsche fosse perda de tempo. Mas, pensando na *formação*, na aprendizagem, não seria uma oportunidade para exercer a autonomia, para ampliar meu repertório? Se, após a leitura, eu percebesse que os textos de Nietzsche não tinham nada a ver com o meu trabalho – o que não aconteceu, muito pelo contrário –, já não teria valido a pena a *experiência* de lê-lo? Talvez, para a produção da dissertação fosse perda de tempo, mas para a *formação* da mestra, certamente, não. Defender a dissertação é o que vai me conferir o título de mestre, mas o que acontece nesse processo de produção da dissertação é que vai *tornar-me* mestre.

Podemos pensar a pressa e o vagar como nuances do nosso modo de lidar com o espaço e o tempo. E, contemporaneamente, ócio, ainda que criativo, aparece como pecado, desperdício, em um mundo onde tempo é dinheiro. Mas temos nosso próprio tempo, e somos tão jovens...

... aprender a desperdiçar tempo com coisas “inúteis” talvez seja uma das aprendizagens mais prementes, e uma potente *experiência de ampliação da esfera de presença...*

Escolhas e buscas

Conforme explicitiei em *Na mochila I*, um dos princípios do curso é que o currículo seja construído no processo e com a participação de todos os envolvidos. Essa construção acontece em duas escalas: uma coletiva e uma individual. Na escala coletiva, temos a avaliação do ciclo (tema das atividades temáticas, a relação com os eixos, o corpo docente, a infraestrutura, dentre outros aspectos) e a proposição de tipos e temas de atividades para o ciclo seguinte; isso acontece nos seminários de encerramento. Na escala individual, cada professor-cursista é quem escolhe, ciclo a ciclo, as atividades temáticas em que irá se matricular e cursar – e dificilmente encontraremos dois cursistas com um fluxograma igual –, e isso sempre acontece nos seminários de abertura. Em ambas as escalas, o ato de escolher está em jogo. Para nós, isso é conteúdo formativo; por isso, a apresentação das atividades durante os seminários de abertura é um momento bastante pensado e planejado. Os relatos sobre esse processo de escolha começaram a aparecer em alguns diários a partir do Ciclo Dois (semestre 2009.1).

“Gastei o dia a ver e rever as atividades e resolvi que de algumas eu não abriria mão, mesmo tendo que fazer no turno oposto (noturno), como as atividades Tópicos em Educação Matemática e Oficina de Imagem, pois pela ementa eram algumas das atividades que me identifico e que estão mais relacionadas com a área que trabalho. Não podia ser melhor! A degustação das atividades propostas só veio aumentar a fome e a vontade de em devorar-las”. Clébia Figueiredo, Diário de Ciclo Dois, p. 4

*“No dia seguinte, participamos do **Fast Food** (Degustação das atividades). Foi uma dinâmica interessante que nos levou a pensar, analisar e até conhecer um pouco sobre a atividade através da ementa.*

“Fui atraída pela atividade do Grupo de Estudos Literários (GELIT) ‘A Distância Entre Nós’, porque gosto muito de dança e já imaginava que o livro contava uma história apaixonada, de um amor impossível e a música e a dança faziam parte desta história. O cenário estava perfeito e muito atrativo. Lembrei-me das propagandas de leitura que fazia com meus alunos de 5º ano em 2004 na Escola Marcondes Batista Félix. Os alunos se agrupavam, faziam cartazes e até se caracterizavam de personagens das histórias apresentadas, tudo para chamar a atenção do leitor. Porém, mesmo com a atratividade apresentada fiquei com ‘A versatilidade e o estilo de escrita machadiana’, pelo fato de conhecer pouco e querer saber mais sobre a história e obra de Machado de Assis.

“Foi muito importante a apresentação da ementa de cada atividade oferecida pelo curso, assim não corri o risco de escolher uma atividade imaginando um determinado conteúdo, apenas através do título como aconteceu no Ciclo Um”.

Macicleide Pires, Diário de Ciclo Dois p. 2/3

Geralmente, a apresentação das atividades acontecia em subgrupos. Com apoio de data-show, apresentávamos as atividades, ementas, professores, datas; todas as informações necessárias para que os cursistas fizessem suas escolhas. Durante as apresentações, percebíamos que uma parte dos cursistas não dava importância à essa apresentação. Nas conversas de corredores³³, antes, durante e depois da inscrição semestral em atividades, percebíamos que alguns cursistas levavam bastante a sério esse processo de escolha, procurando saber mais sobre as atividades propostas, atentos à apresentação, conversando com a equipe de orientação, considerando os seus interesses pessoais e profissionais, a relevância para sua formação, a natureza das atividades, a carga-horária... Outros, se inscreviam a partir das escolhas de outros colegas, outros, considerando apenas a carga-horária, outros, os professores...

Preocupada com o modo como os cursistas fazem a escolha das atividades, a equipe criou, no Ciclo Dois, uma estratégia para que essas escolhas pudessem ser cada vez mais pensadas, refletidas, responsáveis e formativas. A ideia da degustação, comentada por Clébia e Macicleide, surgiu daí. A estratégia escolhida foi fazer a apresentação das atividades de um modo mais lúdico. Criamos vários ambientes no Espaço UFBA-Irecê, e em cada um deles os

³³ Para isso, a experiência com a primeira turma do curso ajudou bastante.

cursistas poderiam experimentar um pouquinho de cada atividade que seria oferecida no ciclo. Por exemplo, no ambiente da *Oficina de Imagem*, colocamos câmeras fotográficas, filmadoras, webcams e um computador para os cursistas futuarem; no de *Tópicos em Educação Matemática*, jogou-se Sudoku; no ambiente do *GELIT Os cem melhores contos brasileiros do século*, todos foram convidados a ler um conto sob a sombra de uma árvore. No momento posterior, conversamos em plenária sobre a experimentação e fizemos uma apresentação mais formal. E foi assim que instituímos a chamada “Degustação das atividades”, que a cada ciclo demanda muito criatividade para ser reinventada.

“O encontro prosseguiu com a degustação e apresentação das atividades. Neste Ciclo, no momento da degustação não consegui ver claramente a proposta que cada uma trazia para os cursistas e foi necessário muitas observações, diálogo com os colegas mais próximo, e só depois das ementas de cada atividade que consegui compreender melhor a proposta de cada uma.

“Essa dinâmica de apresentar o que será trabalhado no curso é muito importante, pois, deixa-me segura do que vou estudar durante o Ciclo. A vontade de me inscrever em todas as atividades foi muito tentadora, pois são temas muito ricos e contribuem bastante para minha formação. Não pude participar de todas, no entanto, acredito que as escolhidas farão a diferença no meu processo de aprendizagem” (Macicleide Pires, Diário de Ciclo 3, p. 3).

“Sinto-me atraída pelas atividades relacionadas ao uso da tecnologia, são as primeiras que olho na lista de atividades. Neste ciclo ao degustar as atividades no seminário de abertura fiquei babando pela oficina de imagem, para minha decepção, não foi oferecida no turno matutino e para consolação, Bonilla prometeu nos contemplar durante o curso, espero que seja já no próximo ciclo”. (Rita Cácia Pereira, Diário de Ciclo Três, p. 6).

“Os Grupos de Estudos Cinematográficos [...] foram escolhidos porque acho que eles irão me ajudar na minha prática, como também as atividades 2404³⁴ que foi a palestra com o professor Nelson de Luca Pretto, a atividade 2416 Educação Infantil com Léo Márcia que muito me ajudou com a minha turma de apoio á leitura. 2402 com a professora Marcia Salles que muito falou sobre os memoriais. Escolhi o GELIT – Grupo de estudo literário “Anarquistas graças a Deus” para que eu possa adquirir a cultura leitora porque sei que a leitura vai muito me ajudar nas escritas.

³⁴ No sistema acadêmico do curso, as atividades temáticas são numeradas.

“O GEAC Pró Paula Moreira para que eu possa escrever meu diário com mais segurança e facilidade, enfim escolhi as atividades que me ajudariam a ser melhor cursista e melhor profissional.

“As outras não escolhi porque não queria uma carga horária muito grande porque quero fazer algo bem feito”. (Maria Leide, Diário de Ciclo 4, p. 4).

Não estive presente no Seminário de Abertura do Ciclo Quatro. Na primeira reunião da equipe de coordenação/orientação após o seminário, fui informada que muitos cursistas se inscreveram no *GEAC Diário de ciclo: do produto ao processo* com a expectativa de que eu iria ensinar a fazer diário de ciclo. Um conflito, pois a proposta da atividade não era bem essa, conforme a ementa que lhes foi apresentada antes da inscrição.

Resolvi, então, falar sobre isso no GEAC. Conversar sobre as expectativas em relação à atividade é algo que costumo fazer sempre; mas, dessa vez, havia uma diferença: a pesquisadora precisava ficar atenta para perceber o que isso teria a dizer sobre o modo como as escolhas são feitas, com a intenção de saber um pouco mais sobre o que os professores-cursistas buscam no curso. No primeiro encontro, lancei a pergunta “Por que vocês escolheram o *GEAC Diário de Ciclo: do produto ao processo?*”. As respostas³⁵ de muitos corroboraram com as informações que obtive de minhas colegas de trabalho:

“Para melhorar a escrita do meu diário, porque sinto dificuldades desde o primeiro”

“Pela carga-horária do GEAC, que é grande”

“Para melhorar na produção do diário, porque Paulinha foi muito dura no parecer [risos]. Eu espero aprender aqui vários macetes”

“Para me preparar para o parecer”

“Para pensar nas escolhas: o que escrever, por quê?”

“Para tirar dúvidas que surgem no dia da entrega do parecer. Quando escrevo, acho que tá certo, mas depois do parecer fico com muitas interrogações. Quero desvendá-las aqui!”

“Eu acho que esse GEAC vai provocar a reflexão dos cursistas”

³⁵ Em virtude de problemas na gravação, não foi possível identificar as respostas.

“Quero aperfeiçoar a escrita minha escrita. Quero aprender a escrever o diário”

“Eu preciso de outras ferramentas para me ajudar na produção do memorial e diário. Desde a atividade de Lícia [Oficina da Palavra Escrita] me senti provocada pelas brincadeiras das palavras”

As expectativas dos cursistas são legítimas, e existem outras instâncias e atividades do curso que lidam diretamente com a produção dessas escritas. O que me instiga a pensar sobre essa situação são dois motivos: primeiro, o objetivo explícito da atividade não era esse e, embora isso estivesse dito na ementa (ver Apêndice A), não foi percebido; segundo, nas falas dos professores-cursistas, vejo que essa busca por aprender a fazer diário é mais a procura do “macete”, da solução para facilitar essa escrita e resolver esse problema chamado diário de ciclo. Ao conversar sobre os processos de produção do diário do ponto de vista da aprendizagem, certamente surgiriam contribuições para a própria escrita em si – e surgiram –, mas não como fórmulas, “macetes”; mas como invenção e criação – e era isso que essa professora-pesquisadora, dentre outras coisas, queria favorecer. Mas o que eu percebi, no início e ao longo dos encontros, nas falas e escritos de alguns cursistas, foi a busca de soluções, de uma resposta pronta para um problema imediato: produzir o Diário de Ciclo, pois, se o diário é um dispositivo para aprender, é, também, um dispositivo avaliativo e passível de reprovação. E não ser reprovado é algo mais urgente! Pergunto-me: em que medida nossas ações como equipe de coordenação/orientação contribuem para valorizar mais o caráter avaliativo do diário, em detrimento do seu caráter formativo?

Ainda nessa linha da urgência, e extrapolando o curso, penso nas escolas, na angústia de muitos professores tentando fazer com que as crianças aprendam, nas dificuldades de aprendizagem, na necessidade de se ter resultados... questões urgentes que precisam ser resolvidas, e talvez se tenha a ilusão de que resolvam mais rápido se alguém der a solução – não digo isso como condenação, pois acho que há um tanto de boa intenção aí –, pois criar modos de lidar com esses problemas dá trabalho e demanda tempo, um tempo que às vezes não se tem. Mas o problema é que fórmula não é garantia; cada situação é única e nos vemos frente a novas situações a cada dia. O cursistas buscam, legitimamente, a solução dos seus problemas em sala, na escola... mas falta a muitos descobrir que mais do que buscar a fórmula, a resposta, interessa exercitar a capacidade de inventar através do diálogo com o que está no mundo, o que requer esforço, investimento e tempo. Mas alguns têm feito essa descoberta:

“O curso ao contrário do que eu pensava não veio para nos dar respostas e nem nos mostrar caminho certo, se é que tem, mais sim para nos desestruturar e nos ajudar a construir nosso próprio caminho. E no decorrer do desenvolvimento das atividades fui percebendo o quanto estava confusa. Será se eu já não sabia mais de nada? Nada disso, com o tempo fui descobrindo que de muita coisa eu não sabia mesmo, mais descobri também que sabia de coisas que eu nem sabia que sabia. Éta confusão na minha cabeça!” (Clébia Figueiredo, Diário de Ciclo Um, p. 6)

Percebo, a partir da minha *experiência* no Projeto Irecê e em outras instituições de ensino superior nas quais trabalhei, que a busca de respostas prontas é um risco sempre presente nas *formações* em exercício, pois o estudante, por já ser um profissional, traz em sua bagagem a necessidade de respostas pontuais e diretas. Entretanto, mesmo nos cursos de graduação “tradicionais”³⁶, onde os estudantes podem se permitir ficar às voltas com especulações e divagações filosóficas, antropológicas, históricas, psicológicas sobre o mundo da educação, uma vez que ainda não têm questões urgentes da escola para dar conta, a busca de respostas pontuais não está ausente.

Lembrei-me da época em que fiz um curso de especialização em Psicopedagogia. Uma das primeiras disciplinas foi Teoria do Conhecimento, que discutiu pressupostos epistemológicos da educação. Foi uma disciplina considerada inútil por muitos: “Não sei para que essa disciplina. Em que isso vai me ajudar na minha sala de aula? O que eu quero saber é o que fazer com aqueles meninos indisciplinados da minha turma? Como ensinar aqueles meninos a ler?”. É o dilema do direcionismo, que precisa ser problematizado nos currículos de formação de professores, notadamente em exercício. Que se ingresse em um curso com esse modo de pensar é normal; o problema é sair do curso assim.

Mexer no que se busca. Isso se relaciona a um dos pilares do Projeto Irecê, que é possibilitar a *ampliação da esfera de presença*. E é justamente aí que, a meu ver, está uma das maiores contribuições que o curso pode oferecer. E um curso de graduação, uma universidade, não pode se eximir da tarefa de fomentar outras buscas, de ensinar a pensar e, por que não, a sonhar.

Voltando ao argumento da urgência e das necessidades imediatas, penso que ele é uma das bases de sustentação dos pensares e fazeres educacionais nos quais a arte e a cultura são vistos como luxo. Para que uma criança que tem fome e vive mal vai querer arte e cultura? Em que

³⁶ Embora o termo seja problemático, não consegui encontrar um melhor para referir-se a essa situação.

isso lhe será útil? É difícil parar para pensar com fome; mas isso não justifica o círculo vicioso de jogar a arte e a cultura pela janela porque elas não enchem barriga. Fico com Contardo Calligaris (2005): “negar esse ‘luxo’ sob pretexto de que ele não enche a barriga significa negar a humanidade dos que se sentam num banco de escola”.

Não desconsidero que temos fome, que temos necessidades primárias básicas que precisam ser supridas... Ironia do destino, ou conspiração do acaso, o rádio ligado toca Titãs. Faço coro para cantar com eles:

*A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte...*

*A gente não quer só comida
A gente quer bebida
Diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida
Como a vida quer...*

[...]

*A gente não quer só comer
A gente quer comer
E quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer
Prá aliviar a dor...*

*A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade...*

...viver a vida mais plenamente, ter muitos desejos,
necessidades e vontades, ter outros desejos, necessidades e
vontades, aprender a sonhar, sonhar outros sonhos é *ampliar a
esfera de presença...*

Cinema

A *experiência* só é possível através das diversas linguagens. A linguagem é estruturante da *experiência*, e é estruturada por ela.

[...] por experiência da linguagem devemos antes de mais entender uma experiência simbólica por natureza, mediada tanto por gestos (de que os vocais são tão só uma parte) como por representações várias, tanto por monumentos como por objectos, pelo corpo ou pelas cores: é aí, no horizonte composto pela experiência do indivíduo, que o ego deve perder-se e encontrar-se formando a unidade do indivíduo com si mesmo e a impondo a abertura de fugidios e localizados feixes de entendimento com os outros (FERREIRA, 2000, p. 3).

E nesse curso as diversas linguagens têm um papel essencial. “Promover a compreensão das múltiplas linguagens que constituem o desenvolvimento dos sujeitos em constante processo de formação, evidenciando a dimensão lúdica como possibilitadora do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, relacional, articulador” (UFBA, 2003, p. 17) é um dos objetivos do Projeto. Uma dessas linguagens é a cinematográfica, com uma intenção explícita de proporcionar um contato mais frequente com obras que favoreçam o pensamento divergente, obras com uma estética diferenciada dos filmes que se apresentam cotidianamente pelas diversas emissoras de TV.

[...] o prazer estético não depende do conhecimento dos códigos literalmente, mas, pelo menos, do sentimento de familiaridade, proporcionado pelo contato freqüente com obras de arte. Olga atenta para a ditadura de um gosto estético, extremamente difundido pela cultura das mídias. Esta (de)forma o olhar do espectador a perceber depressa, superficialmente, preferindo o ilusionismo à estilização. Dessa forma, o espectador rejeita qualquer forma de abstração em prol de uma apreciação rápida, sem dificuldades (VIEIRA, 2006, p. 41).

Não quero dizer que uma obra só pode ser compreendida se se souber isso e mais aquilo; mas não posso negar que saber isso e aquilo muda a relação com essa obra, ampliando, ou não, as possibilidades de compreendê-la.

“Outra leitura que me fascina, mas que só incorporou na minha vida como parte do meu mundo, na universidade, é a cinematografia. O Grupo de Estudo Cinematográfico da UFBA-Projeto Irecê, não se trata apenas de assistir filme e comer pipoca, ou no máximo fazer uma resenha no final da aula. Discuti-se a obra de Arte e o contexto do enredo apresentado na tela. Não é pretexto para tratar de determinados conteúdos históricos ou morais, o conteúdo é, a linguagem cinematográfica. Confesso que já tinha usado muitas vezes o filme como recurso

para trabalhar, sobretudo com os conteúdos históricos”. (Rita Cácia Pereira, Memorial 2, p. 31)

“A impressão que tive foi de insatisfação, vendo tantas cenas de destruição, sofrimento, guerras, tanta tristeza, é como se estivesse ali procurando um lugar para se esconder de tantas cenas desastrosas.

“Não me identifiquei com nenhum personagem. Visualizei fatos que ia e vinha em relação aos anos, simplesmente não foi bem aceito. É como de estivesse lendo uma crônica que relatasse tantos problemas de sofrimento, tribulação, agonia.

“Agora assistindo [Nós que aqui estamos por vós esperamos] com o olhar voltado para um documentário, como obra de arte, a coisa muda de sentido, um aprofundamento de estudo com certeza trará muitas discussões e por sinal muito produtiva. E se assistisse novamente, certamente teria outra visão” (Maurina Santos, Diário de Ciclo Um, p. 8)

Junto com o GECI, ao longo dos ciclos foram oferecidas outras atividades que também se voltavam para o estudo da linguagem cinematográfica, como o curso *A linguagem fílmica na educação* (Ciclo Um); a mesa-redonda *Educação e Linguagens* e o projeto *Do livro para a tela: linguagem fílmica e literatura* (Ciclo Dois); o projeto *CineContexto: um registro geohistórico na tela* (Ciclo Três).

“Linguagem fílmica na educação com a professora Rosane Vieira foi uma atividade entre outras que mexeu muito comigo. Inscrevi-me nessa atividade por gostar bastante de assistir filmes e também levar filmes para minhas aulas. Muitas vezes com o objetivo de trabalhar um determinado conteúdo, outras vezes somente para preencher tempo ou como forma de premiação pelo comportamento dos alunos e das alunas. Mas com a aula dessa professora posso ter a certeza de que nunca mais levarei filmes para meus alunos e alunas do jeito descomprometido, e sem planejamento como antes. [...]

“Com o desenrolar da atividade aprendi um pouco sobre o que são: cinema, fotograma, frame, meio, recursos, estratégias, efeitos, cena, sequência, primeiro plano, segundo plano. Importante também foi compreender que em um filme não há uma única interpretação que leve o espectador à compreensão. [...]

“Depois dessa atividade vejo que levei muitos filmes para minhas aulas sem pensar no contexto em que meus alunos e alunas estavam inseridos/as querendo que tivessem compreensão de uma coisa escolhida por mim, sendo que na maioria das vezes nem eu mesma compreendia.

“Compreendo agora que filme não é apenas imagem. É um conjunto de: som, cor, luz, história, linguagem, cultura, vivência, compreensão, interpretação, diversão.”
(Jalcineide Pereira, Diário de Ciclo Um, p. 5/6).

Se, por um lado, o objeto artístico traz em si os meios de despertar em nós reações culturalmente ricas (COLI, 2006), por outro lado, há também a atitude do espectador frente à obra de arte, a freqüentação. E é novamente Coli (2006) quem me diz que freqüentar uma obra de arte é, sobretudo, um ato de interesse. Rita Cácia comenta isso, ao falar sobre o modo como alguns colegas se comportam durante a exibição dos filmes no GECI.

“A única coisa lamentável nos encontros do GECIN e nas palestras é a platéia, são indisciplinados, saem frequentemente e há muitas conversas paralelas. A formação de platéia é lenta, tornando necessário medidas extremas para garantir um comportamento razoável, como a vinheta com ‘instruções de como se comportar nesses ambientes’ espero que a repetição da mensagem sensibilize a consciência dos presentes e parem de atribuir a necessidade de manter a porta aberta, aos cursistas que residem na zona rural, normalmente somos os primeiros a chegar” (Rita Cácia Pereira, Diário de Ciclo 2, p. 10/11)

A partir das queixas dos professores convidados e de alguns professores-cursistas, a equipe de coordenação/orientação decidiu elaborar uma vinheta com as normas e regras a serem cumpridas nos GECI. Dentre elas, a mais polêmica de todas foi impedir a entrada daqueles que chegassem atrasados. Uma decisão, sem dúvida, mais autoritária do que o pensado no plano teórico, mas necessária para possibilitar realização da atividade.

Proporcionar uma maior familiaridade com a linguagem cinematográfica, “ensinar a ver” filmes, formar espectadores mais qualificados para apreciar as obras estão entre as intenções do GECI. Entretanto, fico a pensar no exemplo extremo de alguns críticos cinematográficos que não conseguem mais sentir prazer ao assistir a um filme... E isso me faz perguntar: será que a relação de um crítico, de um estudioso de cinema acaba por tornar-se tão técnica que ele nem consegue mais ter uma *experiência* estética frente a uma obra? Será que tornar-se um espectador qualificado não pode também deixar as pessoas com uma sensibilidade dura, impermeável, tecnicista? O conhecimento técnico conta para a *experiência* ou para falar da *experiência*? O risco está posto: a arte pode entrar no currículo para ampliar horizontes, para

favorecer o saber sensível, a imaginação; mas pode tornar-se algo tecnicista, receita, bula, “como analisar uma obra de arte”, “como analisar um filme”... Mas, aceitemos o risco.

“Assistindo aos filmes Vidas Secas, de Graciliano Ramos, sob a direção de Nelson Pereira; Memórias Póstumas de Brás Cubas e Narradores de Javé; pude perceber que assistir filme vai muito além de apenas ver o filme.

“As professoras Rosane Vieira e Solange Maciel orientaram as discussões de forma muito proveitosa, fazendo-me perceber a necessidade da análise crítica dos filmes, os aspectos que eles abordam, além da crítica mostrada pelo autor, ver também as questões de espaço, tempo, enredo, desfecho, linearidade ou não, característica dos personagens e, inclusive, a trilha sonora”. (Macilciede Pires, Diário de Ciclo Dois, p. 11)

“Durante o ciclo três tive a oportunidade de assistir alguns filmes no GECI (Grupo de estudos cinematográficos). A experiência foi boa, pois as discussões feitas a cerca do filme é envolvendo a construção dos personagens, as cenas a trilha sonora, o local em que o filme é gravado ajuda a entender o enredo do filme fazendo com que você se sinta parte integrante daquela história que está se passando ali, ou seja, parte deste novo contexto

“A partir do GECI, notei a importância de levar filmes para a escola não como passatempo, mas como uma forma de estudo, permitindo fazer uma reflexão”. (Maurina Santos, Diário de Ciclo Três, p. 8)

“Uma discussão importantíssima que surgiu com o grupo de professores e que chamou minha atenção, foi a narrativa do silêncio, pois o filme representava o Sertão Nordestino como um retrato e neste momento as imagens da seca se encarregavam de falar, ao invés dos atores” (Ana Cristina, Diário de Ciclo Dois, p. 9)

“Trabalhar filmes da forma que é trabalhado no GECI, complementando com o Cine Contexto em sala de aula com nossos alunos, é importante para o desenvolvimento intelectual, a ampliação de horizontes e de interpretação dos mesmos”. (Jalcineide Pereira, Diário de Ciclo Três, p. 8/9)

“Na minha vida de estudante não tive a oportunidade de ver filmes na escola, agora sinto a necessidade de não cometer o mesmo equívoco das pessoas que construíram tais currículos rasos. Preciso levar o filme para as escolas, pois é questão de necessidade, é questão de inserção do ser numa esfera mais ampla. Isso não é o currículo do curso que está me impondo, é um currículo que está me oferecendo uma oportunidade de analisar se a Arte do cinema é, ou não, indispensável para formar cidadãos”. (Gervásio Mazine, Memorial 2, p. 25)

Penso que mais interessante do que dizer ao professor-cursista que ele deve levar o cinema para a escola, é possibilitar *experiências* em que o professor leve o cinema para a vida, o que poderá ressoar na escola.

... e nos escritos dos professores-cursistas, percebo apreciações mais complexas das próprias obras, do mundo, da vida...

Leitores e leituras

“É maravilhoso perceber o quanto a leitura alimenta a minha escrita, dando-me condições necessárias para pensar na minha prática pedagógica com mais conhecimento sobre o mundo, sobre as coisas e a minha própria vida. Quando penso na resistência que tive no Ciclo Um para me inscrever em um GELIT e hoje o tenho como a melhor das atividades propostas pelo curso neste ciclo, sinto-me feliz. Nunca é tarde demais para nos tornarmos leitores quando de fato somos estimulados a isso” (Clébia Figueiredo, Diário de Ciclo Três, p. 8)

A *formação* leitora é, sem dúvida, uma necessidade e um desafio premente para a educação contemporânea. E vemos isso expressamente nas políticas públicas para a educação desde a LDB de 1996. Dentre essas políticas, ganham destaque os programas de *formação* continuada voltados à leitura e escrita oferecidos pelo MEC. Em muitos desses programas a ênfase recai mais no *como ensinar a ler*, o que é, sem dúvida, necessário. Entretanto, há a necessidade de que o trabalho com os textos considere o professor como alguém que também necessita formar-se leitor, ou seja, construir uma competência leitora – algo fundamental para sua

formação pessoal, cidadã e profissional, sobretudo porque é um profissional que trabalha com a leitura.

“[...] acabei optando por trabalhar o projeto de leitura com a disciplina de arte – a qual trabalho com jovens e adultos. Durante a realização do mesmo, ficava a me questionar: como alguém que não gosta de ler vai despertar o interesse nos seus alunos pela leitura?” (Clébia Figueiredo, *Diário de Ciclo Um*, p. 9)

O questionamento de Clébia evidencia essa necessidade da *formação* do professor leitor, a necessidade de despertar no professor o gosto pela leitura. No Projeto Irecê, vejo a leitura presente como algo a ser estudado para ser ensinado e como algo a ser vivido. Mais voltadas à discussão sobre o ensino aconteceram atividades como a palestra *A força humanizadora da literatura*, os curso de *Alfabetização I e II*, *A crônica em sala de aula*, *Projeto Biblioteca*; entre o ensinar e o viver, a *Oficina da Palavra Escrita I e II*; voltando-se à leitura como algo a ser vivido, os GELIT – no curso, apostamos nos GECI e GELIT como carros-chefe para favorecer a *ampliação da esfera de presença*.

A idéia inicial era que impulsionados pela discussão em grupo sobre uma obra literária escolhida, os professores-cursistas começassem a estabelecer estratégias próprias para suas escolhas e para a formação de seus repertórios literários, isso refletiria na docência e na formação de leitores entre seus alunos do Ensino Fundamental.

O grupo de discussão como recurso para a formação de leitores de textos literários 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. (UFBA 2008, p. 37)

Do Ciclo Um ao Ciclo Quatro foram oferecidos 11 grupos de estudos literários:

Ciclo Um	Ciclo Dois	Ciclo Três	Ciclo Quatro
Análise literária da transferência da Família Real para o Brasil através da obra <i>1808</i>	A versatilidade e o estilo da escrita machadiana	<i>Leite derramado</i> : itinerâncias de memórias e reminiscências	Memórias e Histórias: <i>Anarquistas, graças a Deus</i>
O sentido formativo da leitura através da obra <i>A menina que roubava livros</i>	História e memória: estudo da obra <i>A distância entre nós</i>	<i>Cidades invisíveis</i>	<i>A casa dos espíritos</i>
Fundamentos filosóficos da educação através da obra <i>O mundo de Sofia</i>	<i>Os cem melhores contos brasileiros do século</i>	<i>Odisséia</i>	

Tabela 2. Grupos de Estudos literários do Ciclo Um ao Ciclo Quatro. Acervo da autora.

Se ler é aventurar-se, posso dizer que, a cada ciclo, propusemos aos professores-cursistas novas e diferentes aventuras: da literatura brasileira à literatura mundial; do próximo ao distante; no tempo e no espaço.

Segundo Rubia Margareth Matos (2009), que estudou a *formação* leitora na primeira e na segunda turma do curso, as leituras acabam repercutindo no fazer docente dos professores, formando uma rede de conhecimentos literários para além da instrumentalidade. Com o passar dos ciclos, 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. E, acrescento, as ressonâncias das *experiências* leitoras também chegaram às escolas por meio da reflexão dos professores, no pensar sobre a leitura e sua importância, no pensar sobre as condições concretas que favorecem e desfavorecem essa prática social nos contextos escolares, no pensar sobre a responsabilidade da instituição escola.

“Nas aulas de História da EJA, compreender I e II Reinado ficou bem mais fácil com o auxílio desse livro e dos demais materiais fornecidos nos encontros, me senti uma Margô paraguaiana, mas deu para o gasto.” (Rita Cacia Fernandes, Diário de Ciclo Um, p. 8)

“Já ouvi falar muito sobre as obras de Machado de Assis, porém, nunca tive curiosidades, nem interesse em ler, nem incentivar meus alunos a lerem as suas obras por achar uma linguagem bastante difícil de ser compreendida, principalmente com alunos de 5º ano.

“Ao participar da atividade 2210 – A versatilidade do estilo e da escrita machadiana, pude conhecer um pouco da rica história de Machado de Assis, ler e trabalhar o contexto de alguns contos e textos propostos pela professora Solange Maciel: Pai contra mãe, A igreja do diabo, Missa do galo; Sabina, a discussão do filme ‘Memórias Póstumas de Brás Cubas;’ e até participar de uma mesa redonda apresentando o livro ‘A mão e a luva’.

“Participar desta atividade despertou-me o interesse para ler outras obras de Machado de Assis, procurando ampliar a capacidade de análise literária e pelo fato de serem textos complexos, questionadores e ricos em ironia que nos levam a reflexão sobre diversas questões humanas. Foi também uma oportunidade de estar em contato

com outros tipos de textos, conhecê-los melhor para depois levá-los para a sala de aula, permitindo que as crianças conheçam textos clássicos e aprendam a apreciar a literatura de qualidade.

“Foi gratificante ver os alunos tirando da estante da biblioteca da escola as ricas obras de Machado de Assis que há muitos anos estavam aprisionadas naquele local. Percebi, através das discussões em grupos, que a falta de conhecimento do professor muitas vezes impossibilita o aluno de adquirir novas aprendizagens. E assim cabe a mim, como professora que sou, buscar novos conhecimentos e promover atividades desafiadoras e prazerosas que estimulem e envolvam o aluno, buscando meios que possam ajudar os jovens a viver a escola como um lugar apaixonante”. (Macicleide Pires, Diário de Ciclo Dois, p. 9)

“Relacionando com o cotidiano como educadora, o GELIT contribui muito para a dinâmica de sala de aula. As leituras do livro ‘Cidades invisíveis’, nos permitiu fazer relações com a nossa vivência, pois para saber quem somos hoje, é necessário voltar para as nossas raízes, para o passado, pois tudo o que nós vivemos hoje tem influência com os nossos fatos históricos e sempre está interligando o presente, o passado e o futuro” (Ana Cristina Cordeiro, Diário de Ciclo Três, p. 6/7)

“Se a leitura é a chave de acesso para outras vivências, para novas descobertas, para que o aluno adquira senso crítico, como é possível uma instituição de ensino exercer seu papel de ampliar horizontes e formar seres reflexivos se as pequenas bibliotecas, os cubículos onde os livros são alojados vivem fechados, inacessíveis aos professores e aos alunos? Poderá uma escola com esse perfil ensinar a importância da leitura? Ou melhor, é perdoável uma escola não dispor de uma biblioteca?”. (Simone Silva, Diário de Ciclo Três, p. 8)

Ao ler os Diários e Memoriais dos professores-cursistas, percebo que uns encontraram no curso possibilidades para ampliar seus repertórios e apoio para aumentar a paixão de ler que já tinham; enquanto outros, descobriram-se leitores.

“Entre as atividades propostas para o Ciclo Um senti-me atraída pela atividade, O sentido formativo da leitura através da obra ‘A menina que roubava livros’. Nunca foi tão prazeroso ler um livro de muitas páginas como está sendo ler este, através das estratégias utilizadas pela professora Fabrízia Queiroz nos encontros do Grupo de Estudo Literários (GELIT).

“Liesell é a garota do livro ‘A menina que roubava livros’ do autor Markus Zusak. É uma história narrada pela morte, que descreve a trajetória de uma menina alemã e órfã que fora adotada por uma família também alemã no mesmo período que estava acontecendo a Segunda Guerra Mundial. No início é de arrepiar, mas depois acostuma e já acha que seja uma amiga contando a história. Quem quiser saber mais e sentir as emoções dessa história conhecendo os estranhos personagens eu recomendo que leia o livro, pois vai vivenciar uma grande emoção”. (Jalcineide Pereira, Diário de Ciclo Um, p. 8)

“Eu que nunca me identifiquei com história, agora vivo uma situação de prazer no GELIT com Margô. 1808 de Laurentino Gomes – Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal de do Brasil. A professora me faz viajar na história e a dinâmica usada são as mais atrativas para tornar a leitura mais agradável e com vontade de chegar no próximo capítulo do livro”(Gervásio Mozzine, Diário de Ciclo Um, p. 15)

“Estou enamorada de Graciliano Ramos. Para alimentar essa paixão, o GECIN Vidas Secas: a linguagem fílmica dialogando com a literária, me aproximou mais do estilo do autor”. (Rita Cácia Pereira, Diário de Ciclo Dois, p. 7)

“A professora Solange hiper legal usava assim estratégias para estimular cada vez mais o gosto pela leitura e por minha parte o hábito de leitura de livros que contribua em minha formação passou a ser mais constante sei que isto é e será muito útil na minha formação que é a leitura diária sendo que não dava importância para leitura e como participei do GELIT que foi o estudo das obras de Machado de Assis tem textos muito complexo e que é necessário ler reler novamente para você interpretar o que o autor quer dizer referente a tal fato para mim isto teve um sentido impar” (Maurina Santos, Diário de Ciclo Dois, p. 11/12)

“Ao experimentarmos o hábito da leitura somos completamente hipnotizados, parece que por mais que tentamos nos desprender, mais somos desafiados a continuar presos as suas páginas, principalmente quando o enredo da história é provocante e cheio de mistérios. A paixão pelos livros em minha vida aconteceu de maneira imperceptível, foi amor à primeira lida e cada vez que eu terminava a leitura de um livro queria

mais e mais e foi com essa fome de leitura que eu conheci, vivi, protagonizei muitas histórias desconhecidas. Em algumas histórias fui mocinha, vilã e quando não podia ler alguma história sentia um profundo desassossego.

“A obra apresentada nesse segundo ciclo foi magnífica. A escritora Thirty Umrigar escreveu de forma brilhante o romance “A distância entre nós” com esse livro vivi momentos intensos, e a cada avanço na história meus pensamentos viajavam, ficava imaginando como seria a vida daquelas mulheres, como as mesmas eram capazes de suportar tantos sofrimentos. Por várias vezes interpretei o papel das personagens dessa obra, mentalmente ficava imaginando como seria a vida daquelas pessoas, cheguei a arrear de tensão e indignação, mas também suspirei de paixão quando entrei na história de amor de Bhima e Gopal, houve momentos que chorei quando senti na pele os socos e ponta pé que Sera recebia do marido e verdadeiramente fiquei com o coração dilacerado com o desfecho final da história. (Simone Silva, Diário de Ciclo Dois, p. 7)

“Participar do GELIT com o livro ‘Anarquistas graças a Deus’ também tem muito ajudado, pois a professora Josivanea Conceição é muito paciente e dinâmica, procura sempre incluir a todos. Na última quinta-feira ela fez recorte de algumas partes do livro e levou para que descobríssemos as respostas do que estava escrito nos papéis. Percebi pela dinâmica que precisamos prestar mais atenção no que lemos, pois ficamos acostumadas a achar que a leitura é só para créditos da atividade e esquecemos que estamos ali para aprender e também a trocar aprendizagens com os demais”. (Maria Leide Nunes, Diário de Ciclo Quatro, p. 7)

“A leitura nesse ciclo está sendo um desafio. A princípio pensei em não participar de nenhum Grupo de Estudos Literários – GELIT por conta de ter muitas leituras, achei que não fosse dar conta. Estava realmente decidida! GELIT nesse ciclo, nem pensar.

“Só que algo me confrontava. Se a leitura é um dos meus maiores desafios no curso, por que fugir dele? Tinha era que encará-lo, fugindo assim eu nunca iria conseguir superá-lo. E foi o que fiz, criei coragem e já depois das inscrições, durante os ajustes de matrícula, decidi fazer. Não tinha opção entre os GELITs, só havia no turno matutino o GELIT – A obra de Machado de Assis: a versatilidade e o estilo da escrita machadiana, orientado pela professora Solange e foi neste então que me inscrevi.

“Confesso que senti medo de não dar conta. Alguns colegas diziam que as obras de Machado de Assis eram complexas e de difícil entendimento. No primeiro encontro

estava tensa e lá no fundo com um pouquinho de medo. Coitados dos nossos alunos, como devem sofrer. Senti-me como uma aluna insegura, mas logo fiquei à vontade. A professora Solange nos passou o oposto do que dizem por aí sobre as obras de Machado de Assis. A forma envolvente como ela trabalha, mostrando uma paixão e conhecimento do autor e de algumas de suas obras fez com que eu me sentisse melhor e até com vontade de saber mais. Acredite quem quiser, mas no decorrer das atividades eu já até buscava leituras por conta própria, o que antes só fazia quando solicitada, ‘obrigada’” (Clébia Figueredo, Diário de Ciclo Dois, p.5)

“Para mim é satisfatório, mais uma vez, participar do Grupo de Estudos Literários – GELIT, com a professora Solange, tendo-a como um exemplo de leitora que me instiga a mergulhar cada dia mais no mundo imaginário da leitura. (Clébia Figueredo, Diário de Ciclo Três, p. 8)

Dentre os cursistas que acompanhei, chamou-me a atenção a história da relação de Clébia, professora de matemática íntima dos números, com a leitura. O GELIT possibilitou-lhe gostar de ler e descobrir-se leitora. E num exercício metacognitivo, essa discussão tornou-se um tema recorrente em suas escritas. A leitura é assunto em todos os seus diários de ciclo:

“Rever os meus três diários me fez ver o quanto o curso tem ajudado no desenvolvimento do meu interesse pela leitura e, conseqüentemente, na minha escrita. É satisfatório quando vejo que no Ciclo Um, no tópico em que tratava da leitura e escrita aparecia o título: ‘Leitura e escrita – Um desafio’ e que no Ciclo Dois, mesmo tratando da mesma temática, mudava para: ‘Leitura – Um desafio a ser superado’. Já no Ciclo Três o tópico aparece com o título: ‘Minha maior satisfação’ enquanto que neste agora do Ciclo Quatro vem com o título: ‘A leitura em nossas vidas’”. (Clébia Figueredo, Diário de Ciclo Quatro, p. 11)

Nos escritos dos professores-cursistas, há uma valorização do papel das orientadoras do GELIT – das estratégias que utilizam, dos textos que indicam para contextualizar as obras, das *experiências* delas como leitoras – seja para alimentar a paixão, seja para despertá-la. Penso então, na importância das orientadoras como leitoras mais experientes nesses momentos de discussão, e também na importância do professor como leitor experiente na relação de troca com nossas crianças e jovens da educação básica – e também penso que, no

curso, estamos tentando formar esses leitores mais experientes que possam ensinar as nossas crianças e jovens a ler e compartilhar com elas a paixão pelos livros.

Inspirando-se em Nietzsche, escreveu Jorge Larrosa (2009, p.24) que “a tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer uma aventura”. Só poderá exercer bem essa tarefa quem adquiriu essa sensibilidade, quem tem ouvidos abertos, quem se aventura; enfim, que tem essa intimidade com a leitura, que não é inata, mas formada. E, inspirando-me em Lícia Beltrão (2005) quando escreve sobre o ensino da escrita, digo que quem não sabe, quem jamais soube apreciar um romance, um conto, um poema, mas se esconde atrás de “formulas” de ensinar a ler, pode matar todo o encantamento da leitura e assassinar leitores.

Para Richard Palmer (1997, p. 39), “os professores de literatura têm que se tornar peritos em ‘tradução’, mais do que em ‘análise’; a sua tarefa é transformar o que é estranho, pouco comum e obscuro, em algo que tenha significado, que ‘fale a nossa língua’”. Lançando mão da semântica do próprio Palmer, diria que o papel do professor é criar estratégias de aproximação entre o horizonte da obra e o horizonte do leitor.

“Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza” (IANNI, 2003, p. 13). E nas viagens literárias, os professores-cursistas conheceram outros mundos, descobriram novas perspectivas, colocaram-se no lugar de outros; e nessa *experiência* de alheamento e retorno a si mesmo a partir do ser-outro (GADAMER, 2008), os professores-cursistas inventam-se a si mesmos, tornam-se eles mesmos. É, Jorge Coli (2006), a arte não nos coloca em acordo, mas nos irmana.

“Inscrevi-me nessa atividade [GELIT A menina que roubava livros] por curiosidade, porque o título do livro me chamou a atenção, lembrando-me de quando eu estudava na escola Grupo Escolar João Paulo II na Agrovila 14 de Serra do Ramalho-BA. Eu pegava livros da biblioteca e levava para ler em casa, escondida da diretora, pois ela não permitia que levássemos, e ainda escolhia quem devia entrar na biblioteca para ler. Com essa atitude ela inibia os alunos e as alunas de se tornarem leitores.

“Não sei se devo ter vergonha de falar isso, mas quando eu pego um livro, revista ou qualquer texto sem autorização do dono/a sinto mais prazer ao ler. E nas leituras dos

capítulos do livro desta atividade eu me identifiquei com Liesel” (Jalcineide Pereira, Diário de Ciclo Um, p. 7/8).

“Fiquei alegre porque achava que o relato que fiz sobre minha rua, no início do meu memorial, não era interessante. Lendo Zélia, pude perceber que faz a diferença retratar em minhas memórias, não só as lembranças de escola, mas os locais, os bichos de estimação, os colegas, as crises, as revoluções, as mudanças de governo entre outras.

“Em seu livro Anarquistas, Graças a Deus, a escritora Zélia Gattai conta a história de um grupo particularmente interessante de imigrantes que vieram ao Brasil, os anarquistas, que influenciaram muito a luta antifascista, anti-racista no país, principalmente em São Paulo, durante a Revolução Tenentista de 1924”. (Gervásio Mozine, Diário de Ciclo Quatro, p. 5)

“Recordei outra cena do livro Anarquista graças Deus, quando a autora descreve em relação aos enterros que deveriam passar pela Avenida Paulista, porém era desviados para a Rua Alameda Santos que desfilavam todos os cortejos que se dirigiam ao cemitério que não era muito distante dali.

“No Povoado de Lagoa Nova, na rua onde moro, não é diferente, que é a Rua do Estádio, todos os enterros, passam por essa rua onde moro, não tem opção de escolha porque é a única rua que dá acesso ao cemitério.

“Dona Angelina não dormia no ponto, ficava de atalaia para providenciar o estrumo para as suas plantinhas, nesse Povoado de Lagoa Nova, alguns curiosos ocupam as frentes de suas casas, ficam observando se nesses cortejos vão muitas pessoas acompanhando o enterro, ou se vão poucas, logo começam a dizer: - a pessoa que morreu era boa, ou ruim, ou seja, se tiver muita gente à pessoa morta era boa, se tiver pouca pessoa, é porque a pessoa morta era ruim”. (Maurina Santos, Diário de Ciclo Quatro, p. 16)

“A pacata rua onde nascera mais uma história em 1968 hoje é conhecida como avenida. A preferida por todos os políticos em época de campanha, por facilitar o trajeto das caminhadas alegres, fervorosas, aplaudidas e também vaiadas pelos adversários no calor das emoções, por acreditar apenas em seu candidato preferido ou partidário. Ela também tinha algo peculiar em relação a outras ruas de outras

idades, algo como a Alameda Santos, em São Paulo, como descreveu Zélia Gattai no livro Anarquistas graças a Deus [...].

“A Avenida Professor Joel Lopes fica paralela à Avenida Tertuliano Cambuí, mas parece que os defuntos não se engraçam em passar por ela, na sua última viagem, a não ser que ele, lá já residia, enquanto vida tinha. Essa é uma das raras exceções de um enterro não passar pela Cambuí (Gervásio Mozine, Memorial 2, p. 3).

“A narrativa [do livro A casa dos espíritos] apresenta a história de três gerações que vem desde a década de vinte até os anos setenta. A história do Chile contada com detalhes através da deliciosa escrita de Isabel Allende, que demonstra a força feminina na sociedade através das personagens Nívea del Valle, Clara, Blanca e Alba, assim como, a queda do presidente Salvador Allende. [...]

“Com a leitura desse livro, vendo a não linearidade da narrativa tomei a decisão de ir a Serra Talhada no estado de Pernambuco, conhecer minha terra natal para completar minha narrativa no memorial. Ou seja já adulta vou voltar para o início da minha vida, literalmente falando, vou conhecer as minhas raízes, e quem sabe apresentar novos fatos na minha trajetória memorialística”. (Jalcineide Pereira, Diário de Ciclo Quatro, p. 12/13)

“[...] percebo que o exercício de elaborar o diário é a forma de construir identidade através da narrativa. Não é tarefa fácil falar do eu. Descrever situações vivenciadas, as aprendizagens, as angústias. Ou talvez não sejamos motivados a isso, ao longo da vida. O curso, então, torna-se um meio privilegiado para a construção narrativa das identidades”. (Dulcenalva Alecrim, Diário de Ciclo Três, p. 1)

Inspirando-me em Carlos Drummond de Andrade, posso dizer que, lendo e escrevendo, os professores-cursistas descobriram que suas histórias eram mais bonitas que a de Robson Crusoé, de Liesel Meminger, da Família Gattai, da Família Trueba, da Família Real...

.... a literatura sai da multidão indiferenciada e destaca o singular sem deixar de ser plural. Ao nos aproximar de outros, é como se nos aproximássemos de nós mesmos, e percebêssemos quão humana é a

nossa humanidade. *Ampliamos a esfera de presença, e com isso nos tornamos o que somos, ou seja, nos formamos...*

E, no meio do caminho, tinha a Física

Física: uma ciência da natureza foi uma palestra que aconteceu durante o Seminário de Encerramento do Ciclo Quatro. A tônica desse ciclo foi a discussão sobre os nós da rede, e a equipe considerou que seria interessante trazer a física, as traduções/apropriações das produções dessa área de conhecimento em outras áreas como mais um nó da rede. E isso foi comentado com os professores-cursistas no preâmbulo da atividade, feito por Inez Carvalho, coordenadora do curso. Durante a palestra, comecei a observar os cursistas: suas posturas, cochichos, inquietações nas cadeiras, e alguns saindo do auditório onde a palestra acontecia. Decidi, então, conversar com esses cursistas – e nesse momento extrapolei o limite de tempo e de pessoas, pois os meus interlocutores não foram apenas os participantes do GEAC e eu ainda fui pescar comentários nos fóruns do moodle em uma atividade do ciclo seguinte, o Ciclo Cinco.

Conversando com esses que saíram, que se juntavam em pequenos grupos pela área externa do Espaço UFBA-Irecê, ouvi os seguintes comentários³⁷:

“Quando a gente vem pra cá, a gente espera alguma coisa mais próxima da gente”

“Muita física pro meu gosto!”

“Nunca gostei dessa matéria, por isso a palestra não me pegou.”

“Eu não estou entendendo nada”

“É um bom palestrante, sabe do que está falando, tem segurança, mas... você está entendendo o que eu quero dizer, né?”

“Não gostei não, muito distante de nós”

“Fiquei esperando os nós da rede”

³⁷ Os comentários não identificados são aqueles feitos por professores-cursistas que não participaram do GEAC Diário de Ciclo: do produto ao processo.

“Achei interessante, ele trouxe alguns nomes que a gente viu com Roseli – Nicolau Copérnico, Galileu – mas não chegou na minha zona de desenvolvimento proximal. É importante o professor conhecer, mas ainda está distante de mim”
(Cleidineia Oliveira)

“Quando a gente vem para a palestra, espera algo próximo da nossa realidade, para nossa sala de aula...”

“Discordo de você de ser só aquilo que é pra levar para a sala de aula, eu penso no que eu também posso aproveitar para mim. Como vou usar isso no dia-a-dia? Não sei”

“A primeira parte foi legal, os gregos, o que a gente viu um pouco com Roseli, mas depois complicou; aqueles cálculos...”

“Muito longe da minha zona de desenvolvimento proximal, como diz Vygotsky”

Ao final da manhã, conversei também com alguns professores-cursistas que ficaram até o final da palestra – conversa que foi um pouco corrida, visto que eles estavam saindo para almoçar e teriam que voltar logo em seguida para as atividades do turno vespertino.

“Interessante; mas eu não tenho esquemas suficientes para entender o que ele disse. Eu não consegui fazer as ligações, fiquei pensando na introdução de Inez e não consegui ligar as coisas. No final, quando ela fez o comentário, foi que eu disse ‘Ah! Era isso!’. Preciso estudar mais. Mas poderia ter sido muito pior. Ele é muito simples, um bom palestrante. Eu ainda não tinha esquemas suficientes, mas de outra vez já vou lembrar de uma palavra, relacionar. Mas eu fiquei esperando a questão da tradução, que Inez falou na introdução, e eu não consegui fazer essa ligação, só aquela hora que Inez falou no final” (Rita Cácia Pereira)

“Eu adorei a palestra. O que ele trouxe está muito próximo de mim. Inclusive eu até queria pedir os slides, mas fiquei com vergonha; uma ótima síntese. Eu me coloco no lugar dos colegas na palestra de hoje, muitas vezes eu me sinto assim” (Clébia Figueiredo)

“A palestra foi muito boa. Muitas informações. Ele conseguiu trazer as coisas numa linguagem mais próxima de quem não é físico”

“Foi interessante, mas talvez neste momento fosse melhor outra coisa”.

“Algumas questões foram complicadas de entender, mas eu lembrei do GEAC de Roseli. É tudo construção de referência, né?!”

Entre idas e vindas no auditório, eu me encantava com a palestra. E durante as conversas com os professores-cursistas, lembrei-me de uma *experiência* que tive a partir da leitura de *A dança do universo*, de Marcelo Gleiser, sobre a qual havia escrito um comentário, tempos atrás, em meu blog (MOREIRA, 2009):

Há beleza em compreender uma fórmula relacionando-a com as inquietações e interrogações de seu criador, relacionando-a com os movimentos e processos dos quais ela é uma consumação. Uma fórmula é uma sistematização lógica de um movimento de curiosidade, especulações, perguntas e até mesmo de angústias. É uma sistematização matemática de um entendimento de funcionamento de mundo.

Ao término da leitura eu estava com muita raiva dos meus professores e de mim. Dos professores por não terem me permitido ver a beleza da física (talvez nem eles soubessem de tal beleza); de mim por não ter aproveitado a física como mais uma referência para a compreensão do mundo.

Fiz as pazes com a Física. No lugar da aversão à disciplina ficou uma "saudade que eu sinto de tudo que ainda não vi".

Por que eu me encantei com a palestra e com a leitura de Marcelo Gleiser? Por que Clébia adorou a palestra? Por que estava próxima de nós – eu, particularmente, reconheço que a filosofia da ciência teve um papel muito importante nesse meu encantamento pela física. E os próprios cursistas reconhecem essa questão quando se remetem a Vygotsky e falam de zona de desenvolvimento proximal (e aqui, vejo a ressonância da atividade temática *Modos de Aprender*, oferecida naquele mesmo ciclo); quando dizem que é tudo construção de referência (também aqui vejo ressonâncias dos estudos que fizeram com Roseli Sá); quando fazem aproximações e articulações com o GEAC Pedagogia ao longo da história. E foi pensando nessa construção de referências que, no Ciclo Cinco, foi oferecida a atividade *Ciência no Mundo: uma abordagem histórica*, na qual foi discutida, justamente, a citada obra de Marcelo Gleiser. E no espaço da atividade no ambiente moodle, encontrei alguns comentários pertinentes a essa discussão:

“Clívio, diante de uma temática tão polêmica, percebo que você selecionou trechos estratégicos, que acalmam a alma ou não: Primeiro, em relação a idéia generalizada de que todo cientista é ateu e/ou excêntrico, não é bem assim. Concordo! Segundo, a possibilidade de encontrar poesia na física. Creio que não tenho 'sensibilidade' para tanto. Terceiro, alegre-me em saber que não é preciso ter habilidade para resolver equações para poder apreciar uma teoria. E para perseguir a tal tradução, do ciclo anterior, que só encontrei sentido na palestra na abertura do ciclo atual. Estudar essa obra não vai ser fácil, mas apesar do desafio vou tentar fazer as minhas traduções,

partindo do pressuposto de que as traduções não são fidedignas, se assim fosse, não haveria contradições entre os grandes cientistas”. (Rita Cácia Pereira)

“Olá Rita,

“Observamos que para trabalhar ciências nas séries iniciais é um pouco confuso, porém, o livro A dança do universo contribuiu para boas discussões com os professores e com certeza, irão ajudar nas atividades de sala de aula analisando com os alunos as teorias do surgimento do universo abordado pelos os cientistas. Assuntos dessa natureza podem ser trabalhados com as crianças tendo o cuidado de utilizar uma linguagem compreensível para elas”. (Ana Cristina Cordeiro)

É interessante esse diálogo com os professores nas escolas, Ana Cristina. E sem dúvida alguma precisamos considerar a faixa etária dos alunos.

Mas ainda questiono: O livro é para nos ajudar em relação a conteúdos conceituais, ou seria, para repensar as metodologias que usamos nessa área de conhecimento? Como fica o nosso absolutismo? Em que/quando/quanto incentivamos nossos alunos a ensaiar o olhar de 'cientista'? (Rita Cácia Pereira)

Podemos aprender com a arte e com a cultura lições importantes para perceber a ciência, e outras produções humanas, também como referências para o ser/estar no mundo. Isso é uma defesa para que nossa relação com essas produções seja ontológica, mesmo quando o que estiver em jogo seja a epistemologia.

“Não há um senso comum, mas vários [...]. Tampouco há somente uma forma de conhecimento – a ciência –, mas muitas outras e (antes de serem destruídas pela Civilização Ocidental) elas foram eficazes no sentido em que mantinham as pessoas vivas e tornavam compreensíveis suas existências” (Feyerabend, 1996, p.151).

Vejo essa busca de compreensão da existência, de compreensão do próprio compreender, em um dos comentários de Rita Cácia Pereira no fórum, quando convida os colegas a compartilharem suas *experiências*:

Vamos compartilhar nossas experiências, como alunos que fomos e professores que somos das séries iniciais? Que tratamento foi dado as Ciências nestes dois momentos? A que parte do livro (período) corresponde? Quem foram os cientistas/físicos que contribuíram para esse pensamento/comportamento? Rita Cácia Pereira

... cada um inventa seu modo de compreender o mundo: uns vão mais pela literatura, outros pelos cinema, outros pela matemática, outros pela física, outros pela filosofia... isso é, dentre outras coisas, modos de dar forma e conteúdo à existência...

Prática pedagógica

O eixo estruturante do curso, segundo o projeto, é a práxis pedagógica. Entretanto, isso não aparece aqui como aplicabilidade direta – e inclusive isso não se coadunaria com a concepção de práxis adotada. Na proposta do curso, não se quer dar os sentidos prontos aos cursistas, mas o que se quer é criar possibilidades para que os cursistas construam sentidos sobre sua prática pedagógica a partir das *experiências* no curso, das atividades do curso. Os sentidos não estão para serem dados, nem se quer dar um sentido, mas a riqueza está na possibilidade das construções singulares de sentidos, na articulação de referências para a construção de existências singulares.

“A realização do planejamento e a execução da atividade me ajudaram a pensar nas dificuldades que encontramos nas salas e aula e não trazemos estas para o momento de planejamento. Planejamos para a turma, mas não observamos o nível de aprendizagem de cada aluno e aluna. Só agora que percebo o motivo de a coordenadora ficar cobrando o diagnóstico para acompanhar os planejamentos. Vejo agora que sempre fazíamos o planejamento por atacado e isso não é bom para as turmas que temos, porque cada aluno sabe de pouco ou sabe de muito para o ano que está” (Maria Leide Nunes, Diário de Ciclo Três, p. 10) [a atividade que ela se refere foi trabalho de campo solicitado no curso Alfabetização]

“Posso dizer sem dúvidas que [Tópicos em Educação Matemática] foi uma das melhores atividades que participei até hoje, pois durante todo o tempo em que participava das atividades propostas pelo professor, pude visualizar a minha sala de aula. Realizava as atividades já pensando no que seria possível trabalhar com os meus alunos e como iria trabalhar. Vi que tinha algumas das atividades que eu já havia realizado com meus alunos, mas não com o olhar analítico e investigador que devemos

ter para contribuir de fato com o crescimento e aprendizagem dos alunos e por conta disso não havia obtido o resultado esperado.

“Boa atividade! Acredito que de agora em diante terei mais cuidado ao propor atividades com jogos para os meus alunos e saberei aproveitar mais ainda o momento para fazer as intervenções possíveis” (Clébia Figueiredo, Diário de Ciclo Dois, p. 6/7).

Entretanto, ao fazer a leitura dos Diários do Ciclo Um, algo me chamou a atenção: *ninguém* disse qual a sua função na rede, se era professor, diretor, coordenador e vice, em que escola trabalhava. Isso, se por um lado, tem a ver com uma certa competência textual para escrever textos narrativo-descritivos, por outro, pode ser considerado como um sintoma da ausência, aqui no curso, da conversa sobre os fazeres cotidianos dos professores-cursistas nas escolas – no Ciclo Dois, a partir de uma provocação de Maria Inez Carvalho e de um dispositivo normativo no curso, todos os cursistas deveriam incluir em seus diários uma apresentação de si (quem é, o que faz, em que escola trabalha, se é sede ou povoado). Um dos espaços pensados para a conversa sobre o fazer pedagógico cotidiano são os encontros semanais de orientação, entretanto, isso não é evidenciado nos escritos dos professores-cursistas:

“Nesse brevíssimo espaço de tempo que ficamos juntas, notei o compromisso e a cautela da orientadora em tratar a todos com únicos e singulares, observei também que a mesma procura solucionar os problemas dos seus cursistas de maneira sempre interrogativa para que os mesmos sejam capazes de encontrar a resposta que estar procurando.[...] Não encontramos receitas prontas para escrever nossas memórias nem nossos diários, mas o caminho nos foi mostrado e caminhar era opção nossa” (Simone Silva, Diário de Ciclo Dois, p. 6).

“Participar do Grupo de Orientação enriqueceu minha prática, pois, em alguns momentos em sala de aula, lembrava com frequência da professora Solange Maciel, suas dinâmicas desenvolvidas durante os encontros. Aprendi bastante sobre a importância da leitura e a escrita de forma bem organizada” (Ana Cristina Cordeiro, p. Diário de Ciclo Dois, 10).

“Quando incluíram a atividade Grupo de Orientação para o curso de Licenciatura em Pedagogia Ensino Fundamental/Séries Iniciais da Universidade Federal da Bahia/FACED-IRECÊ, estavam pensando em um das mais importantes para o crescimento na leitura e escrita dos/as cursistas.

“A professora de orientação Solange Maciel tem feito um trabalho brilhante com seu grupo no que diz respeito à escrita, através da leitura de textos, análise coletiva de trechos de diários dos próprios cursistas (com permissão dos mesmos), projeção de filmes, estudo em grupo do Novo Acordo Ortográfico, regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), teorizações dos textos e discussão sobre temas pertinentes à educação” (Jalcineide Pereira, Diário de Ciclo 3, p. 6/7).

“Nos encontros de orientação, Josy com um conjunto de dinâmicas e ao mesmo tempo praticidade em trazer cada tema discutido: Diário, atividades cursadas, memorial, produção livre, nos proporcionou boas reflexões que contribuíram para minhas escritas”. (Clébia Figueiredo, Diário de Ciclo Quatro, p. 12)

Aqui, percebo como a função de acompanhamento da prática pedagógica, inicialmente pensada para o grupo de orientação, foi (re)constituindo-se, (re)configurando-se, ao longo do curso e voltando-se mais ao apoio para as produções escritas dos Diários de Ciclo e Memorial – digo isso a partir do relato dos cursistas – e até da Produção Livre, que era uma atividade dos professores-cursistas, e acabou sendo atrelada aos grupos de orientação, como mais uma função deste. Em relação à preocupação com os aspectos formais da escrita, os pareceres que elaboramos e que os professores-cursistas recebem no início de cada ciclo, do modo como têm sido feitos, muitas vezes reforçam essa preocupação. Em nossos pareceres também há uma forte cobrança para que os professores-cursistas tragam reflexões sobre a sua prática pedagógica *relacionando-a com o curso*, e às vezes essa cobrança aparece de uma forma esvaziada, dizendo apenas e genericamente “faltou articulação com a prática pedagógica”.

“A cada filme que assisto, sinto muita angústia, pois logo tenho a certeza de que terei que relacioná-lo com a minha prática de sala de aula” (Maria Leide Nunes, Diário de Ciclo Um, p. 14)

“Minha inquietação com o curso e minha prática é uma preocupação constante, todas as vezes que participo de alguma atividade fico me perguntando como aplicar o que vejo, na sala com meus alunos, mas acho que ainda não está legal, ainda não estou conseguindo enxergar reflexos na formação e transformação de minha prática [...].Adorei o filme e a discussão, agora espero a oportunidade para que isso implique em minha prática” (Gervásio Mozine, Diário de Ciclo Dois, p. 16).

“Mesmo na vice-direção da escola, não tenho deixado de exercer atividades pedagógicas em sala de aula. Vou para a sala de aula quando falta uma colega, ou mesmo quando sinto saudade de estar com os/as alunos/as fazendo o que gosto de

fazer, que é transmitir conhecimentos” (Jalcineide Pereira, Diário de Ciclo Dois, p. 9)

Vejo que há uma dupla cobrança, dos cursistas e da equipe, em relação à prática pedagógica: os primeiros sentem falta de mais atividades ligadas ao fazer pedagógico, nas palavras dele “atividades para levar para a prática” ou atividades que discutam, diretamente, questões ligadas ao fazer pedagógico. Enquanto isso, nós, equipe de coordenação e orientação, cobramos dos professores-cursistas essa articulação entre o curso e a prática pedagógica nos diários de ciclo, pois tem aparecido muito pouco.

No primeiro encontro do GEAC, essa discussão sobre a relação entre o curso e a prática pedagógica nos diários de ciclo ganhou destaque, pois para muitos cursistas, essa é a questão nevrálgica dos diários. No segundo trabalho realizado no GEAC (ver Apêndice A), cada professor-cursista deveria ler os três diários que já haviam produzido e elaborar um texto apreciando essas produções. E a prática pedagógica nos diários era uma questão a ser apreciada. Se, por um lado, alguns relatos evidenciaram aquilo que eu ouvira, outros, mostraram entendimentos mais amplos em relação à prática pedagógica.

“Naturalmente, a articulação é uma das tarefas mais difícil na escrita do diário. No ciclo dois, consegui fazer algumas conexões das atividades oferecidas no curso com a minha prática de sala de aula, as atividades oferecidas tinham elementos importantes para que houvesse composição, elo de ligação de forma reflexiva, produtiva e consciente. A atividade de Ruthildes, Crônicas em sala de aula, e Educação ambiental, ministrada por Marcelo Farias, foram pratos cheios para o desenvolvimento de um planejamento temático nas minhas aulas de Educação Física. As outras atividades como Software livre, o GEAC, entre outras, fizeram-me repensar inúmeras questões dentro da escola. [...] (Simone Silva)

“Entendo que articular com a prática pedagógica, seja analisar as mudanças pelas quais passamos na maneira de pensar a partir dos conhecimentos que vamos adquirindo com o estudo — desconstruindo saberes e construindo outros que modificam a nossa prática. Hoje, na sala de aula, procuro mostrar o caminho para os alunos para que possam descobrir, ao contrário de dar a resposta pronta. [...]Pensar na forma de como o aluno aprende e de como devo levá-lo à aprendizagem, em minha opinião, é uma articulação do curso com a prática”.
(Dulcenalva Alecrim)

“Li muitos teóricos, assisti à a filmes excelentes, li livros interessantes, mas não consegui fazer uma relação com os textos dentro do diário. Também por esse motivo, não levei muita coisa para prática em sala de aula, pois não consegui assimilar, de maneira clara e objetiva, a proposição das atividades, para logo de imediato, ser aplicada com os alunos”. (Gervásio Mozine)

“Nos dois primeiros diários a prática pedagógica só aparecia relacionada àquelas atividades que tinham aplicabilidade em sala de aula. Foi no ciclo 3 que compreendi que a prática pedagógica é bem mais ampla, vai além da aplicação, perpassa também pelo campo filosófico, mudanças de concepções e, conseqüentemente, de postura em relação a prática. O filme As Horas, por exemplo, não é aplicável para crianças, mas propõem uma boa reflexão acerca de como se ensina a ser menina, isso mexe com o currículo escolar, ou seja, com a prática pedagógica”. (Rita Cácia Pereira)

“Uma das maiores dificuldades encontradas, e que eu ainda não sei como superar, é colocar a minha pratica no diário [...]” (Maricélia Silva)

“A minha prática pedagógica já aparece, algumas atividades de que participo e as metodologias que alguns professores usam e analiso se for adequada para minha turma levo para minha sala de aula. Eu entendo que a articulação com a prática pedagógica seja assim”. (Maurina Santos)

Percebi que a noção de prática pedagógica de uma parte dos cursistas se articulava apenas à questão da aplicabilidade – e isso não era uma novidade entre nós. Por isso, me questiono, como pesquisadora e como integrante da equipe de coordenação/orientação, em que medida as nossas ações contribuíram para reforçar tal concepção, ao invés de negá-la – sim, pois em nossas reuniões isso era discutido e problematizado e, no entanto, o que fizemos?

“[...] Talvez seja por conta dos pareceres que recebi dos dois diários anteriores, em ambos há uma cobrança acerca da prática pedagógica, cheguei a argumentar que o curso provavelmente não tenha me tocado, ainda, para provocar mudanças drásticas. O que foi proposto nas atividades do I e II ciclo em relação à sala de aula já fazia parte do meu cotidiano profissional, sei que isso soa ora ingênuo, ora arrogante. Paulinha, que leu meu parecer, disse que esse pensamento pode ser exposto no diário, o que não pode é deixar de relatar a prática. [...]”

Às vezes a sensação que, para os orientadores, os cursistas só aprendem quando há uma ruptura na prática profissional. Sei que relatar a prática é importante, mas não vejo, por exemplo, uma cobrança relacionada uma reflexão acerca da ampliação da esfera do ser, um dos princípios do currículo, dentre outros. O repertório cultural é ampliado constantemente, os GELITs e GECINs sensibilizam e refinam nossos olhares em relação a arte, vale ressaltar que esses estudos não são mera apreciações do belo pelo belo, ou simples lazer. [...] As maiores contribuições do curso para mim, além dos princípios, são: a própria estrutura do mesmo, a hipertextualidade, o currículo rizomático, a inclusão digital, etc. estão implícitas no ser Rita Cácia, que não está mais perdida no mundo, principalmente nesse ciclo do contexto. (Rita Cácia Pereira, Diário de Ciclo Três, p. 4/5)

Fiquei, então, com uma “pulga atrás da orelha” em relação à prática pedagógica: a gente trabalha/valoriza o que os cursistas fazem ou o que eles devem fazer? A fala de Rita Cácia é emblemática: a sua prática pedagógica não aparecia muito no diário de ciclo porque não tinha como falar de grandes contribuições do curso para a prática, porque muito do que aqui é estudado ela já faz, e ela não conseguia colocar isso no diário... Fico me perguntando o que é valorizar a prática e tê-la como objeto de estudo? Será que o fazer pedagógico do professor só deve aparecer quando estiver diretamente relacionado a alguma atividade do curso? Será que um simples contar – e nem tudo que é simples é fácil – o que faz na escola, como é a rotina, a relação com os estudantes – sem a adaga “relacione com o curso” – não poderia fazer com que, justamente, as relações entre prática e curso emergissem? Às vezes tenho a impressão de que forçamos a barra no movimento curso-escola, mas não há o movimento escola-curso...

... perceber o que acontece no processo formativo para além da aplicabilidade é uma *experiência* que *amplia a esfera de presença*, algo que é favorecido quando contamos nossas próprias histórias...

Formação e tragédia

Ao ler os diários de ciclo, não só durante o trabalho de campo, mas sobretudo ao longo dos meus anos de trabalho no curso de Irecê, chamava-me à atenção o fato de alguns cursistas

destacarem em suas escritas questões vinculadas à aplicabilidade das atividades em seus fazeres cotidianos, e embora o caráter instrumental não tivesse primazia no curso, era a instrumentalidade que era reclamada e que aparecia nos diários – conforme já foi mencionado nesse texto. Por outro lado, chamava-me a atenção também um modo de escrever no qual o quem emergia era mais a aluno do professor-cursista do que o professor-cursista como sujeito – estudante, professor, aprendente. A leitura dos textos produzidos na Atividade 04 trouxe mais elementos para pensar sobre isso:

“O conhecimento atual sobre o processo de leitura mostra que não se deve ensinar a ler através de práticas centradas na decodificação, prática exercida numa concepção limitada do que é ler. Ao contrário, para conceber a leitura num sentido amplo faz-se necessário proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de aprenderem a ler utilizando vários métodos na sua descoberta da leitura, além disso, as crianças devem ser instigadas a fazerem relações com o conhecimento prévio que possuem, e também verifiquem suas suposições, tanto em relação à escrita, quanto ao seu significado” (Ana Cristina Cordeiro)

“Nós educadores devemos mostrar aos nossos alunos que a leitura é algo desafiador, necessário, dinâmico, prazeroso e muito interessante, que se conquistado plenamente dará autonomia e independência. Como docentes, devemos indicar uma grande variedade de escritos ou leituras como livros, textos, artigos, revistas e outros tipos de leituras, sempre se preocupando com a qualidade e complexidade do contexto. Só assim podemos restituir na escola um espaço onde os alunos lêem por prazer. [...]

“Deste modo, para aprender a ler, ou seja, formar leitores competentes precisamos descortinar diferentes formas de ler como dramatizando, cantando brincando, e contando histórias é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, observando o uso que os leitores fazem deles e participam de atos de leitura”. (Geralda Silva)

“Entendendo a leitura como forma de despertar na criança a curiosidade, a imaginação, entretenimento, comunicação, informação, além de despertar o gosto pela leitura, está sendo desenvolvido na escola de Educação Infantil Marcondes Batista Félix, um projeto de leitura que envolve a comunidade, pais e alunos. O objetivo está focado para o desenvolvimento de uma comunidade leitora, que busquem conhecimentos também na leitura qualquer que seja a leitura (rótulo, imagem receita, conta de água luz etc.). (Elisabete Novais)

Quando propus a atividade, a intenção era que os professores-cursistas se colocassem a partir de suas experiências como leitores, mas não foi o que apareceu em alguns textos produzidos. Nestes, o que se percebe é *um texto sobre o outro*, e esse outro é personificado no aluno. Diz-se *o que é* e como a leitura *deve ser para o aluno*, mas parece que fica uma lacuna do que seja a leitura para si, em sua relação com o mundo. Em outras palavras, os autores desses textos não se colocam como leitores, mas apenas como quem tem que ensinar a ler. Ainda nessa perspectiva, é difícil enxergá-los como professores nos textos, pois as suas experiências como docentes que já trabalham com leitura também não aparecem. Vemos os estudos teóricos, mas isso não vem relacionado aos fazeres cotidianos; é como se esses professores-cursistas não fossem tocados, não se deixassem tocar, pelos estudos teóricos que eles mesmos fizeram. A partir da leitura desses textos, a impressão que se tem é que a relação com o que é estudado permanecesse ainda em um nível muito superficial. Em um escrito de Teixeira Coelho, no qual ele discorre sobre a diferença entre uso cultural e consumo cultural, encontrei uma metáfora interessante para essa discussão:

O que de fato diferencia o *uso cultural* do *consumo cultural* é que no *uso* a *coisa de cultura* é interiorizada e transformada em substância vitalizadora em virtude de algum metabolismo de seu receptor (o que pressupõe a existência de um resto eventual a jogar fora), enquanto o *consumo* marca-se por um contato epidérmico entre receptor e coisa cultural, contato mediante o qual a coisa de cultura desliza pela superfície do receptor sem afetá-lo interiormente seja como for e é em seguida eliminada, posta fora, sem que tenha havido qualquer trabalho (alteração de estado) na *coisa cultural* por parte do receptor e no *receptor* em virtude de sua exposição à coisa cultural. [grifos do autor] (COELHO, 2001, p. 18)

Lançando mão da metáfora, diria que para uns há um *consumo do que acontece no curso*. Uma forte preocupação em apenas “levar para prática pedagógica”, mas sem se permitir trazer para si. É como se aqueles que estão em processo de *formação* se colocassem impermeáveis. Neste sentido, por mais que se invista numa *formação* menos instrumentalista, não se consegue sair da superfície, ou seja, fica-se na *epiderme* – que é a camada mais superficial da pele. O curso tem como proposta de *formação* favorecer a *ampliação da esfera de presença*, o que, a meu ver, é pensar uma *formação* que não fique apenas na epiderme; mas não esqueçamos que a-con-tecer é contingência.

Em outros professores-cursistas, vejo que a *formação* do curso não é apenas “para”, voltada a um ser fora de mim personificado no aluno. Aqui, teríamos o *uso do que acontece no curso*. A

formação é minha, sou eu quem me formo e aprendo aqui no curso, e a importância dessa *formação* percebe-se mais como ressonância do que como aplicação, aplicabilidade. Isso Rita Cássia diz com todas as letras quando comenta em um dos encontros do GEAC que o filme *As horas*, estudado em um GECI do Ciclo Três, não é um filme para ser exibido com seus alunos na escola, mas que lhe proporcionou uma reflexão sobre o ser menina/mulher, e que foi importante para sua *formação* em outras dimensões, inclusive levando-a a compreender aspectos da escola, da educação, do currículo.

Ainda na comparação metafórica biológica, numa perspectiva que não a epidérmica, ou seja, menos superficial, o que acontece chegaria até a corrente sanguínea (e como sangue que irriga o corpo, essas *experiências* formativas não se restringiriam a uma única dimensão ou camada, mas a várias), não como posse, mas algo *telúrico*, como diz Maria Inez Carvalho. Assim como o sangue, é uso seletivo: as referências estão postas, cada um seleciona e “filtra”, e nesse processo o gosto tem um papel fundamental. Neste sentido, sem sermos diretivos, queremos colocar disponível um conjunto de referências que possibilitem a todos e a cada um *tonar-se o que é*, que possibilite a todos e a cada um ter um *centro* e uma *periferia*.

“Mas, para tanto, seria necessário obrigar a aprender música aquele que tem um gosto pronunciado pela ourivesaria? Seria o caso de dar razão ao pai de Benvenuto Cellini³⁸ que obrigava o filho a estudar a ‘amável trombeta’, ou seja, a produzir o que esse filho chamava ‘esse maldito assobio’? Quando se trata de dons tão vigorosos e tão pronunciados, não se poderia aprovar esse procedimento; talvez fosse preferível não aplicar o princípio do desenvolvimento harmonioso senão às naturezas mais fracas que escondem, na verdade, toda uma série de necessidades e de inclinações que, tomadas em conjunto e separadamente, não têm, apesar de tudo, grande importância. Mas em que vamos encontrar a união de uma harmoniosa totalidade e de uma rica polifonia no íntimo de uma mesma personalidade, onde vamos encontrar harmonia mais admirável do que nos homens semelhantes a Cellini, nos quais tudo que é conhecimento, desejo, amor ou ódio, procede de um mesmo centro, surge de uma mesma raiz, e em quem justamente a preponderância misteriosa e soberana desse centro vivo produz um sistema harmonioso de movimentos alternativos, de ondas ascendentes ou descendentes? E desse modo, talvez, os dois princípios não são de forma alguma opostos. Talvez um deles diga simplesmente que o homem deve ter um centro, enquanto o outro diz que deve ter também uma periferia” (NIETZSCHE, 2008, p. 22)

Uma *formação* mais ampla, o empoderamento intelectual, não prescinde de uma pontual aprendizagem instrumental, mas penso que ela pode possibilitar uma resignificação do instrumental e, quiçá, o seu questionamento.

³⁸ Benvenuto Cellini (1500 – 1571) foi um artista da Renascença, escultor, ourives e escritor italiano.

Após a leitura de Gadamer, fiquei a pensar que talvez a *formação* de professores (e não só a de professores) careça de um “q” trágico, no sentido que encontramos em *Verdade e Método I*. “O que se experimenta num tal excesso de desgraça trágica é algo verdadeiramente comum. O espectador reconhece a si mesmo e ao seu próprio ser finito em face do poder do destino” (GADAMER, p. 191).

O espectador não se mantém no distanciamento da consciência que desfruta da arte da representação, mas na comunhão do assistir. No fundo, o genuíno centro de gravidade do fenómeno trágico reside naquilo que está sendo representado e reconhecido e onde, obviamente, a participação não pode ser um ato arbitrário. Por mais que o espetáculo teatral trágico encenado solenemente no teatro represente uma situação excepcional na vida de cada um, não é como uma vivência aventuresca e nem produz uma embriaguez de perplexidade, da qual depois despertamos para o nosso verdadeiro ser; ao contrário, a elevação e a comoção que se abatem sobre o espectador aprofundam, na verdade, sua *continuidade consigo mesmo*. A nostalgia trágica provém do autoconhecimento com que é contemplado o espectador (GADAMER, p. 191/192).

No ser espectador da tragédia não há como ser outro, há apenas o eu sendo jogado no jogo. Aqui, não sou me escondendo atrás da função de ser professor; sou apenas eu, o que inclui também ser professor.

... deixar-se tocar, colocar-se em jogo, padecer... a tragédia é uma “exigência” para a *ampliação da esfera de presença*...

Por favor, volte ao CD e clique em **Suvenir 7**.

Labirintos...

Estância VIII: É proibido miar, é o meu protesto contra todas as proibições, contra todas as imposições que nos mandam gostar disto e não gostar daquilo, que nos mandam usar coisas que a gente não quer usar e tentam nos convencer de que gostar daquilo que a gente gosta é mau gosto. Minha infância foi um tempo de proibições.

Ler gibis me era vetado, pois diziam que aquilo prejudicaria minha formação, e até mesmo os livros de Monteiro Lobato me eram proibidos, sendo a sua Literatura tachada de “perigosa”. Assim, a emoção, a linguagem ágil e direta, a comunicação criativa das revistas em quadrinhos e as “reinações” do melhor escritor infantil de todos os tempos tinham de ser lidas por mim às escondidas, como se eu estivesse fazendo alguma coisa de errado. Ao chegar à idade de jovem adulto, quando me engajei em teatro e iniciei minha profissão de jornalista, sobreveio a violência de uma ditadura militar e foi imposta a censura às artes e à imprensa.

Certamente por isso tudo, tornei-me um diplomado na resistência às proibições, às mordanças, às imposições dos pontos de vista de quem tem o poder nas mãos. E talvez também tenha sido por todas essas experiências que acabei por tornar-me um escritor para crianças e jovens, procurando mostrar os caminhos da imaginação que levam à conquista do impossível, ao nunca pensado, tudo aquilo que está além das proibições. Porque, além das proibições, está a Liberdade.

Pedro Bandeira

Entre idas e vindas, nessa viagem vivida e narrada, entre o saber e o não saber, entre o distante e o próximo, o conhecido e desconhecido, acho que aprendi algumas coisas. E essa história termina do jeito que começa: repleta de interrogações, questionamentos e tensões. Para começar, o escrito de Pedro Bandeira me põe a pensar no risco de uma “ditadura do gosto”. Sim, pois no curso, a equipe de coordenação/orientação é quem escolhe quais serão os livros do GELIT, os filmes do GECI; e penso que esse é nosso papel como formadores. O risco da ditadura está na luta entre os ditos “bom gosto” e “mau gosto” – que, até então, não vi

ser fomentada no curso, mas que não deixa de ser um risco. Nem sempre é fácil compreender aquilo que disse Auguste Rodin “não existe realmente nem belo estilo, nem belo desenho, nem bela cor: existe somente uma beleza, essa da verdade que se revela”.

Na tentativa de acompanhar o movimento formativo dos professores-cursistas em seus percursos curriculares, tentei perceber como acontecia, e se acontecia, a *ampliação da esfera de presença*. E percebo agora, coisa que não acontecia antes, que há em meu trabalho uma discussão sobre *formação* do professor numa perspectiva ontológica – e acho que aprendi o que é ontologia.

Embora as discussões de Dewey, Palmer e Gadamer tenham sido fundamentais para o pensar sobre *experiência*, principalmente o que escreveu Gadamer sobre *experiência* estética – a discussão do que acontece no encontro com uma obra –, percebi que a discussão voltava-se à compreensão e a interpretação de quem que já estava diante de uma obra – e esse foi o objetivo de Gadamer em *Verdade e Método I*.

Entretanto, para que essa compreensão da qual fala Gadamer aconteça, é necessário *ir ao encontro da obra*. Então, percebi que a minha inquietação tinha relação também, e principalmente, com uma questão anterior: o que leva uma pessoa a uma obra? O que leva uma dona de casa a ler livros de literatura (penso em D. Angelina, mãe de Zélia Gattai, e sua relação com a leitura, contada no livro *Anarquistas, graças a Deus*), o que nos move e nos leva ao teatro, ao cinema, aos livros? A curiosidade. Aqui, a curiosidade é crucial, embora vista por alguns filósofos, incluindo Gadamer, como uma coisa menor. O que se coloca como aspecto negativo da curiosidade – seu caráter centrífugo – eu considero como algo positivo e necessário, como algo que impulsiona. E o que move a curiosidade é o *prazer*. Por que, depois do primeiro GELIT, Clébia Figueiredo nunca mais abriu mão dessa atividade? Porque ela sentiu *prazer* em ler. Talvez por isso, a *ampliação da esfera de presença* se dê mais facilmente no contato com as obras de arte... com outros objetos temos outras aspirações, temos outras necessidades, às vezes aspirações utilitárias que inibem o desfrute do prazer ou da dor – isto está totalmente de acordo quando digo que a pressa está para o utilitarismo. Mas a arte é exigente; requer toda nossa atenção para ela; e só é possível a *experiência* com uma obra de arte se se entra no jogo.

“A arte propõe uma viagem de rumo imprevisto – da qual não sabemos as consequências. Porém, empreendendo-a, o que conta não é a chegada, é a evasão. **Buscamos a arte pelo prazer que ela nos causa.** Uma sinfonia, um quadro, um romance são refúgios, pois

instauram um universo para o qual podemos nos bandear, fugindo das asperezas de nossa vida ‘real’, procurando as delícias das emoções ‘não reais’. No fundo, são os mesmos motivos que nos fazem assistir a um jogo de futebol. A diferença é o corolário que anunciamos acima: as emoções artísticas são ricas e fecundas, o prazer e a evasão só são ‘alienações’ num primeiro momento; transformando nossa sensibilidade, elas transformam também nossa relação com o mundo” (COLI, 2006, p. 113) [Grifo meu].

Considerando a proposta de *ampliação da esfera de presença* e as investidas feitas pela equipe do Projeto Irecê para isso, preocupava-me ao não conseguir visualizar nitidamente essa *ampliação* no cotidiano do curso. Entretanto, ao ler os Diários e Memoriais, encontrei relatos de *experiências* e reflexões que davam indícios dessa *ampliação da esfera de presença*. E me surpreendi com aqueles professores-cursistas que, para nós, equipe de coordenação/orientação eram motivo de preocupação.

Olhando no geral, parece que o que se aproveita no curso é quase nada, muito pouco, mas quando cada excerto é retirado do diário como um todo e considerado ele mesmo – com uma experiência singular – passa a ser tão interessante! E olhando para esses momentos pontuais, percebe-se que, de uma forma ou de outra, todos aproveitam, sim, aprendem, sim. Certamente não tanto quanto a gente, equipe de coordenação/orientação, gostaria.

Fico pensar, então, que somos assim, e que a *formação* é isso, um catado aqui, um achado ali, e que mesmo existindo pessoas que catam, que acham mais que outras, todo mundo sempre cata alguma coisa... e talvez esse pouco possa fazer diferença, e diferença, pensar nas diferenças é fundamental para valorizar aquilo que cada um constrói. Se isso é motivo de alegria no plano individual, onde é considerada a singularidade de cada professor-cursista, o mesmo não acontece no plano coletivo, quando penso nas escolas da rede municipal de educação onde trabalham esses professores e em suas demandas. Aqui, a alegria dá lugar à preocupação. Ao mesmo tempo em que nos preocupamos com a ampliação individual, há também uma preocupação com uma “ampliação coletiva” que o currículo deve proporcionar sendo incoerente, inclusive, com sua proposta e com seus pressupostos teórico-filosóficos, pois como responsáveis pelo projeto, temos uma responsabilidade social: comprometemo-nos com a educação daquele município.

Um importante vestígio de como se está essa *ampliação da esfera de presença* é perceber como estão as buscas dos cursistas: o que buscavam no início do curso? O que buscaram agora? Em alguns escritos, apresentados nos Cenários, em algumas conversas em sala de aula, a impressão que se tem é que, em relação à prática pedagógica, há uma busca de estratégias e

metodologias interessantes para aplicar na sala de aula. Não desconsidero que o espaço da sala de aula, no curso, é um importante espaço de troca de *experiências*, de metodologias, e que o fazer dos professores-convidados, das professoras-orientadoras, em diversos aspectos, também se constitui como conteúdo formativo e são passíveis de aprendizagem e reflexão. O que me inquieta é a busca apenas dessas estratégias e metodologias, e principalmente a busca sem uma reflexão, ficando apenas no nível da transposição e aplicabilidade – isso me faz perguntar: e quando o curso acabar?! Também não esqueço que, ao ingressar no curso, muitos já sabiam disso, e que muitos outros descobriram isso no processo; mas também não esqueço que para outros muitos, essa descoberta ainda está por ser feita – e é com esses que mais me preocupo. Aprendi que *ampliação da esfera de presença* é busca. E aprendi também que nem toda busca *amplia a esfera presença*.

Reconheço que trabalhei com referências diversas, e com bases epistemológicas distintas. E reconheço também que nessas diferenças, ou por essas diferenças, todas elas foram importantes para a compreensão da relação entre *experiência*, *formação* e *ampliação da esfera de presença* e para a construção dos argumentos dessa dissertação. Essa pluralidade está presente no grupo de pesquisa FEP, e graças a ela, fui questionada por colegas do grupo de pesquisa, estudiosas de Heidegger, sobre a incoerência do termo *ampliação da esfera de presença do ser*, pois na linha heideggeriana, *o ser já pré-sença – Dasein –*, e ao falar em *presença do ser*, se estaria entificando o ser. Decidimos, então, conversar por e-mail com quem nos apresentou a expressão, Teixeira Coelho. De acordo com ele,

o termo "presença" remete a uma dimensão existencial, da experiência fenomenológica, que é que importa nessa perspectiva. Embora a ampliação dessa esfera implique obviamente a ampliação de todo o ser, não se trata, no primeiro instante, de uma ampliação imaginária, metafísica, religiosa, política, social, mas da ampliação da presença do ser (COELHO, 2009, Comunicação on-line).

Mas Heidegger também é fenomenológico!?!? E lendo o que Roseli Sá (2004) escreveu a respeito, a partir do seu estudo da obra de Heidegger, percebo que a argumentação da incoerência do termo *presença do ser* também procede:

A *pre-sença* não é um ente que ocorre entre outros entes. Heidegger esclarece que, ao contrário, do ponto de vista ôntico, ela se distingue pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, *estar em jogo* seu próprio ser. E adverte que também pertence a essa constituição de ser da *pre-sença* a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio *ser*, o que significa que a *pre-sença* se compreende em seu *ser*, isto é, *sendo*. Assim, a *pre-sença* “não significa simplesmente sendo um ente, mas sendo no modo de compreensão do ser”. Por outro lado, “[...] A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da *pre-sença*. O

privilégio ôntico que distingue a pre-sença está em ser ela ontológica”. (SÁ, 2004, p. 32)

Cada uma destas argumentações torna-se procedente em função de suas referências. Ainda não tenho segurança para me definir por uma delas, por isso, deixo, por hora, essa discussão em aberto. E entre a *ampliação da esfera de presença do ser* proposta por Teixeira Coelho, e a *ampliação da esfera de pré-sença* proposta pelas colegas estudiosas de Heidegger, a professora-pesquisadora pós-moderna fica, por hora, com a legitimação da tradição, o termo na sua origem: *ampliação da esfera de presença* de Montesquieu, apesar de sabedora da nuance iluminista aí posta.

Sim, a ideia de *ampliação da esfera de presença* vem de Montesquieu e é potencialmente iluminista. E da perspectiva iluminista a gente amplia para saber mais, saber melhor, para ser melhor... Mas, se a *experiência* é condição de possibilidade para outras *experiências*, isso não quer dizer, necessariamente, que sejam *experiências* melhores. Entretanto, parece que somos forçados a dizer que tornam melhores as nossas *experiências* para justificar a existência da escola, da universidade, do currículo. A gênese da escola é progressista, não?! Para que vamos à escola, à universidade, senão para saber mais e melhor, senão para sermos mais e melhor? Desestruturamo-nos quando uma pessoa culta e letrada comete uma barbárie, porque é como se a vida nos dissesse que toda essa ênfase na *formação*, numa boa *formação*, não é garantia de nada. Mas acho que a gente prefere acreditar – porque é mais confortável, porque dói menos – que a questão não é inerente ao formar-se, mas que é uma anomalia. Por isso, inspirando-me em Maria Inez Carvalho (2001, p. 101), quando esta diz que “a crise da modernidade não surge como a negação – se entendida como a necessidade de abandonar – dos princípios da modernidade, mas da descoberta, bem retratada na imagem, de que a luz também traz sombras”, começo a questionar a minha própria ingenuidade e a me perguntar pelas as áreas de sombra da *ampliação da esfera de presença*...

Encontro, então, algumas pistas nos escritos de com quem dialoguei ao longo desse trabalho. A primeira pista, em Jorge Coli (2006, p. 113): “É importante lembrar, portanto, que a viagem ao mundo da arte não ‘melhora’ nossa relação com o mundo. Mas o fato é que, se não melhora, ela transforma essa relação, tornando-a mais complexa, mais rica”. Depois, Teixeira Coelho (2008, p. 104): “A cultura prolonga a natureza, a cultura sublima a natureza, espiritualiza a natureza mas da natureza não se descola”. Então, sou levada a pensar que assim como a luz e a sombra do exemplo iluminista, o bom e o mau, o melhor e o pior estão contidos na *ampliação da esfera de presença*, ou seja, existem em potência. Como bem

lembra Calvino (1990, 147): “todas... já estão presentes neste instante, contidas uma dentro da outra, apertadas espremidas inseparáveis”. Mas isso é duro, muito duro.

Na manhã do dia em que assassinou John Lennon, David Chapman havia comprado um exemplar (mais um, parece) de *The catcher in the rye*, de Salinger, e o tinha consigo no momento do crime. Como alguém que se propõe ler um livro como esse pode cometer um crime contra uma pessoa como aquela? E um seqüestrador foi preso em São Paulo, na casa onde mantinha seus reféns, enquanto lia Tolstoi... (Teixeira Coelho, 2008, p. 92)

Um pouco menos ingênua, e até um pouco niilista, em relação à *ampliação da esfera de presença*, comecei a questionar minhas referências mais caras. Disse Calligaris (2005) que os livros nos ensinam a sonhar e ser gente... E eu respondo que os mesmo livros também podem nos levar a sonhar demais, que o diga Dom Quixote... Os mesmos livros podem alimentar a vaidade, a imaginação, criando ilusões neuróticas que podem gerar aspirações impossíveis e um desgosto pela vida, que o diga a Madame Bovary – isso tem até nome: bovarismo. Sim, Montesquieu, a arte vem em nosso socorro... Mas a mesma arte e cultura que podem dar sentido à vida, também podem tornar a existência insustentável...

E penso que nós, em educação, estamos sempre em busca da forma mais correta, da melhor forma, mesmo quando o discurso é a negação disso... A gente tem que buscar justificativa para ter filmes na escola, tem que buscar justificativa para ter literatura, física, química, matemática... Começo, então, a questionar a educação, a vida, o mundo – e parece que ouço ao longe Nietzsche me dizendo que tudo isso é perda de tempo, falatório estéril e inútil... Penso novamente na Madame Bovary, para que tanta cultura e arte? Para sofrer de bovarismo? Lembro também de Hannibal Lecter (Suvenir 7): um homem muito culto, mas um assassino dos mais cruéis (como é possível ser tão culto e fazer uma coisa dessas? Como é possível fazer uma coisa dessas ser tão culto?).

Isso é um tapa na cara! Mas talvez seja para isso que a gente estude tanto, leia, tanto: para levar um tapa na cara, e perceber o óbvio. Para que filosofia, artes, literatura, ciência, matemática? Talvez só para preencher os nossos dias e dizer que os seres humanos têm uma existência. Talvez para preencher as nossas cabecinhas durante as somas de dias das nossas vidas, em resumo: para ter o que fazer com essa tal inteligência, racionalidade e sensibilidade... Então, tudo isso não serve para nada; mas esse nada pelo menos nos deixa ocupados e a gente acha que a vida e o mundo ficam mais interessantes. Mas é tudo invenção. E o que na vida não é invenção?

Mas aceitemos nossas invenções, continuemos inventando e aceitemos os riscos. E, agora, me inspirando numa declaração do bibliófilo José Mindlin, digo que um mundo sem literatura, sem filosofia, sem arte, sem ciência, é um mundo no qual eu não gostaria de viver. E você? Por hora, cansei de falar do que aprendi nos discos, nos CDs, nos livros, nas redes. Sinto que preciso colocar um ponto final na dissertação – e isso é uma metáfora para dizer que preciso concluí-la. Decido, então, terminar com reticências...

(... e aumento o volume da música que nunca esteve ausente, e vou ler Olavo Bilac...)

Vou sair pra ver o céu

Vou me perder entre as estrelas

Ver d'aonde nasce o sol

Como se guiam os cometas pelo espaço...

Herbert Vianna



Suvenir 8
Noite estrelada.
Vincent Van Gogh,
1888

Viandantes

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALECRIM, Dulcenalva Araújo Novaes. *Diário do Ciclo Um*. 2008. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

ALECRIM, Dulcenalva Araújo Novaes. *Diário de Ciclo Dois*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

ALECRIM, Dulcenalva Araújo Novaes. *Diário de Ciclo Três: em diálogo comigo mesma e com os textos*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A curiosidade premiada*. São Paulo: Ática, 2008. (Coleção Passa Anel)

BANDEIRA, Pedro. *É proibido miar*. 4ª edição. São Paulo: Moderna, 2009. (Série roda de histórias)

BARBERY, Muriel. *A elegância do ouriço*. Tradução: Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. Estratégias de produção textual: um exercício polifônico. In: *Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas*. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ano 18, nº 20, p. 163-177, 2003.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. *A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível*. Tese de Doutorado, Faculdade Educação da Universidade Federal da Bahia, 2005.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, Seção I, págs. 27833 a 27841.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: maio de 2009.

CALLIGARIS, Contardo. Vida divertida ou vida interessante? In: *Folha de São Paulo*: São Paulo, 12 de dezembro de 2002. Caderno MAIS!

CALLIGARIS, Contardo. Saber ler e escrever. In: *Folha de São Paulo*: São Paulo, 27 de outubro de 2005. Caderno MAIS!

CALVINO, Ítalo. *Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, Maria Inez. *Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus: possibilidades, atualizações, singularidades, transições*. Tese (Doutorado em Doutorado) - Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159 a 168, jan./jun., 2008a.

CARVALHO, Maria Inez. O sentido do “não-sentido”. In: *Revista da FAGED*. Salvador, ano 2008, nº 13, p. 179-183 jul./dez. 2008b.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 (Coleção Rumos da cultura moderna; v. 52)

COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

COELHO, Teixeira. *A cultura e o seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008.

COLI, Jorge. *O que é arte*. 15ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORDEIRO, Ana Cristina de Souza. *Diário Ciclo Um: início da realização de um sonho*. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

CORDEIRO, Ana Cristina de Souza. *Diário de Ciclo Dois*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

CORDEIRO, Ana Cristina de Souza. *Diário de Ciclo Três: ampliando novos conhecimentos*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

CORDEIRO, Ana Cristina de Souza. *Diário de Ciclo Quatro: teia de construção do conhecimento*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Quatro, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

CORDEIRO, Ana Cristina de Souza. *Minhas memórias e as conquistas*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Memorial 2, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1963.

DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: _____ *Democracia e Educação: introdução a filosofia da educação*. 3ª edição. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: *John Dewey*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os pensadores)

DOURADO, Emanuela Oliveira Carvalho. *Interpretando o movimento: as ressonâncias da formação dos professores de Irecê no cotidiano das escolas municipais*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DOURADO, Rúbia Margareth. *Tertúlias literárias e dialógicas no Projeto Irecê*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (Coleção Biblioteca Universal).

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FEP. Projeto *Formação docente e (re)criação de espaços educacionais*. Salvador, 2007.

FERREIRA, Gil António Baptista. *Linguagem e modernidade: comunicabilidade da experiência e convenções de representação nas sociedades mediatizadas*. Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação, Universidade da Beira Interior, 2000.

FIGUEIREDO, Clébia Lúcia de. 2008. *Diário Ciclo Um*. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

FIGUEIREDO, Clébia Lúcia de. *Diário de Ciclo II*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

FIGUEIREDO, Clébia Lúcia de. *Diário de Ciclo Três*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

FIGUEIREDO, Clébia Lúcia de. *Diário de Ciclo Quatro*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Quatro, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

FIGUEIREDO, Clébia Lúcia de. *Memórias – um caminho percorrido*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Memorial 2, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: *Em Aberto*. Brasília, a.12, n.58, abr./jun. 1993, p. 3-13.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 2ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2007 (L&PM Pocket)

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

HANNIBAL. Direção Ridley Scott. Produção: Norris Spencer. Intérpretes: Anthony Hopkins; Julianne Moore; Gary Oldman; Ray Liotta e outros. Roteiro: David Mamet e Steven Zaillian. Música: Hans Zimmer. Universal Pictures, 2001. 1 DVD (140 min), widescreen, color.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 3ª edição. Tradução Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

IANNI, Octavio. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JOHNSON, Steven. *Emergência: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares*. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003 (Interface)

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valerio Rohden e Antonio Marques. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KAVÁFIS, Konstatino. Ítaca. In: *Poesia Moderna da Grécia*. Tradução de José Paulo Paes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KINCHELOE, Joe L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LARROSA BONDIA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

LEVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, João Gabriel de. Os detalhes, os detalhes: o que o escritor Marcel Proust tem a ver com a reportagem em estilo de romance policial que Bravo! publica nessa edição. **Bravo!**, São Paulo, ano 11, nº 54, p. 10, junho. 2010

MACEDO, Roberto Sidnei. O Currículo como trajetória, itinerário, itinerância e errância. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: "Educação não é Privilégio". Caxambu, 24 a 28/09/2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirrefencial nas ciências humanas e na educação*. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília, Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras Luzes: um rigor intercultural para uma etnografia política. In: MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um Rigor Outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. *Quem tem medo da universidade? Novas possibilidades e outras culturas acadêmicas na formação do professor em exercício*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MEDEIROS, Alexandre. O desenvolvimento histórico da escala Fahrenheit e o imaginário de professores e de estudantes de física. In: *Cad. Bras. Ens. Fís.*, v. 24, n. 2, p. 155-173, ago. 2007. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/1082/839>. Acesso em junho de 2009.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O gosto*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Roberto Leal Ferreira, Álvaro Cabral. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOREIRA, Ana Paula. *As tecnologias da informação e comunicação como elemento estruturante da/na formação do professor*. Monografia de conclusão de curso de graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, agosto de 2006.

MOREIRA, Ana Paula. Dimensões cultural, lúdica e sócio-técnica do currículo. In: *Anais do XVIII EPENN*. Maceió: UFAL, 2007. CD-ROM.

MOREIRA, Ana Paula. *Acertando as contas com velhos fantasmas*. Disponível em: <<http://pallavrass.blogspot.com/2009/09/acertando-as-contas-com-velhos.html>>. Acesso em: 15 out. 2010.

MOZINE, Gervásio Mendes. *Diário de Ciclo Um*. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

MOZINE, Gervásio Mendes. *Diário de Ciclo Dois*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MOZINE, Gervásio Mendes. *Diário de Ciclo Três*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MOZINE, Gervásio Mendes. *Diário de Ciclo Quatro*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Quatro, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

MOZINE, Gervásio Mendes. *Fragmentos passados em uma memória presente*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Memorial 2, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

MUSIL, Robert. *O jovem Törless*. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*. 2ª edição. São Paulo: Escala, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Schopenhauer educador*. Tradução de Antonio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008b.

NUNES, Maria Leide Neres. *Diário de Ciclo Um: minha formação em percurso*. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

NUNES, Maria Leide Neres. *Diário de Ciclo Dois*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

NUNES, Maria Leide Neres. *Diário do Ciclo Três*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

NUNES, Maria Leide Neres. *Diário do Ciclo Quatro*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Quatro, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

NUNES, Maria Leide Neres. *Da filha a profissional: a encruzilhada de uma história*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Memorial 2, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

OLIVEIRA, Fabrícia Pires de. *Memórias na formação do professor: um estudo do/no Projeto Irecê*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

OLIVEIRA, Marcelo Matos de. *Os comungos e A Comungos: a odisséia formativa de um grupo*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

OLIVERA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Unesp, 2000.

PALMER, Ricahrd E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1997.

PENA, Felipe. *Jornalismo Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, Jalcineide Maria. *Diário de ciclo um: aprendendo a refletir sobre minha prática pedagógica*. 2008. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

PEREIRA, Jalcineide Maria. *Diário de Ciclo Dois: adquirindo conhecimentos para melhorar as reflexões*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PEREIRA, Jalcineide Maria. *Diário de Ciclo Três: aprendizagem e prática*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PEREIRA, Jalcineide Maria. *Diário de ciclo quatro: Construindo conhecimentos*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Quatro, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

PEREIRA, Jalcineide Maria. *Memorial: Construindo conhecimentos para uma prática reflexiva*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Memorial 2, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

PEREIRA, Rita Cácia Fernandes. *Diário do Ciclo I*. 2008. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

PEREIRA, Rita Cácia Fernandes. *O tecer de um ciclo*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PEREIRA, Rita Cácia Fernandes. *O ciclo do contexto x o contexto do ciclo*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PEREIRA, Rita Cácia Fernandes. *A complexidade da ampliação da esfera de presença do ser*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Quatro, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

PEREIRA, Rita Cácia Fernandes. *Para sempre me lembrarei...* 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Memorial 2, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um Rigor Outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. 1ªed. Salvador: EDUFBA, 2009.

PIRES, Macicleide da Silva. *Diário de Ciclo Um: minha formação em percurso*. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

PIRES, Macicleide da Silva. 2009. *Diário de ciclo dois – minha formação em percurso*. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PIRES, Macicleide da Silva. *Diário de Ciclo Três: minha formação em percurso*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

SÁ, Maria Roseli Gomes de. *Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SALES, Marcea A., CARVALHO, Maria Inez S. S., SÁ, Maria Roseli G. B. de. Palavras que inscrevem a nossa história. In: *Presente! Revista de educação*. Salvador, ano 15, n. 57, p. 38-43, jun/ago 2007.

SALES, Marcea A. *Arquitetura do desejo de aprender: a autoria docente em debate*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Maurina Pereira dos. *Diário de Ciclo I*. 2008. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

SANTOS, Maurina Pereira dos. *Diário de Ciclo Dois*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Maurina Pereira dos. *Diário de Ciclo Três*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Maurina Pereira dos. *Diário do Ciclo Quatro*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Quatro, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

SANTOS, Maurina Pereira dos. *Memorial*. 2010. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Memorial 2, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

SERPA, Felipe. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, Simone Nunes da. *Diário de Ciclo*. 2008. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Um, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

SILVA, Simone Nunes da. *Diário de Ciclo Dois*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Dois, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, Simone Nunes da. *Diário de Ciclo Três*. 2009. Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação para aprovação na Atividade de Registro de Produção Diário de Ciclo Três, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). In: *Kriterion* [online]. 2005, vol.46, n.112, pp. 191-198. ISSN 0100-512X. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005. Acesso em: 20 jun. de 2009.

SUZUKI JÚNIOR, Matinas. Entrevista / Matinas Suzuki Jr.: reportagem + biografia + arte = obituário. *Observatório da imprensa*. São Paulo, 19 fev. 2008. Feitos e desfeitos, ano15, n.423. Entrevista concedida a Luciano Martins Costa. Disponível em:

<<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=473FDS001>>. Acesso em: 17 set. 2010

TEIXEIRA, Maria Amélia Ribeiro. *O “contexto da descoberta” e o “contexto da justificação”, e o caso da gênese da teoria da relatividade restrita de Albert Einstein, na perspectiva de Michel Paty*. Dissertação de mestrado, Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Programa de Formação Continuada de Professores - Município de Irecê/Bahia*. Salvador, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Relatório da primeira turma do curso de licenciatura em pedagogia - ensino fundamental/séries iniciais do município de Irecê*. Salvador, 2008.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VELOSO, Caetano. Livros. Intérprete: Caetano Veloso. In: *Livro*. Polygram, 1997. Faixa 2.

VIEIRA, Rosane. *Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica*. Dissertação de mestrado, Faculdade Educação da Universidade Federal da Bahia, 2006

Apêndice A – Consignas das atividades do GEAC

Ementa:

Estuda os diários de ciclo. Discute, a partir dos produtos, a aprendizagem e a formação no processo de produção dos diários.

Consignas das atividades:

Atividade 01:

Qual a sua reação ao receber o parecer do diário de ciclo? Como se sente? O que faz com o parecer que recebe? Como lida com as informações contidas nele?

Responda as perguntas acima elaborando um texto de, no mínimo, 20 linhas. Considere que três ciclos já se passaram.

Atividade 02:

Considerando que, como proposta, o Diário de Ciclo se constitui em uma narrativa individual, com intenção de reflexão crítico-analítica de sua experiência no curso, leia os três diários feitos até agora e elabore um texto analisando, apreciando, comparando as suas produções. Considere os seguintes aspectos:

- Capacidade narrativa, descritiva, crítica e reflexiva: ao ler o diário, você consegue enxergar o ciclo e se enxergar no ciclo? As suas (des)aprendizagens aparecem? Consegue visualizar/acompanhar o seu processo de formação (pessoal, profissional, cidadã) no curso?
- Diálogo com textos (teóricos, literários, fílmicos, etc.): como isso aparece, ou não, no texto?
- Prática pedagógica: o que você entende por articulação com a prática pedagógica? Isso aparece? Como? De que maneira?

- Aspectos lingüísticos: tem coesão? A ortografia, a pontuação e o repertório vocabular, como estão?

Atividade 03:

Sentidos: sons, cheiros, gostos e texturas do meu dia.

Você deverá escolher um dia da sua rotina e observá-lo a partir de um sentido (tato, olfato, paladar, audição), de acordo com a divisão feita em sala. Após a observação, elabore um relato individual narrando e descrevendo os acontecimentos do dia através desse sentido específico.

O relato deverá ser postado aqui no moodle até o dia 09/05.

(Dica: lembrem-se da provocação estética do final da aula...)

Atividade 04:

Prezad@ cursista,

Para você, o que é ler? Para que ler?

Elabore um texto respondendo as perguntas acima e poste-o aqui no moodle até o dia 20/05.