



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

SANDRA SUELY DE OLIVEIRA SOUZA

**MEMÓRIA, NARRATIVA E RECONHECIMENTO:
POR UMA HERMENÊUTICA DO ACONTECIMENTO
DA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UESB EM JEQUIÉ**

Salvador
2015

SANDRA SUELY DE OLIVEIRA SOUZA

**MEMÓRIA, NARRATIVA E RECONHECIMENTO:
POR UMA HERMENÊUTICA DO ACONTECIMENTO
DA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UESB EM JEQUIÉ**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Salvador
2015

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Sandra Suely de Oliveira Souza

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Sandra Suely de Oliveira.

Memória, narrativa e reconhecimento : por uma hermenêutica do acontecimento da reforma curricular do Curso de Pedagogia da UESB em Jequié / Sandra Suely de Oliveira Souza. – 2015.

235 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Currículos. 2. Reforma do ensino. 3. Memória. 4. Hermenêutica. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375.006 – 23. ed.

SANDRA SUELY DE OLIVEIRA SOUZA

MEMÓRIA, NARRATIVA E RECONHECIMENTO: POR UMA HERMENÊUTICA DO ACONTECIMENTO DA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB EM JEQUIÉ

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra Maria Roseli Gomes Brito de Dá - Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professora Dra Maria de Fátima Araujo di Gregorio
Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador
(UCSAL)
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Professor Dr Benedito Gonçalves Eugênio
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Professor Dr Dante Augusto Galeffi
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professor Dr Roberto Sidnei Alves Macedo
Pós-Doutorado em Currículo e Formação pela Universidade de Fribourg na Suíça
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



DEDICATÓRIA

Ao Deus Supremo, Luz que orienta minha vida.
Aos **Deuses Hermes e Atenea**, deidades que nos inspira a trilhar o caminho da auto-hermenêutica. Se o Deus Hermes representa a transmutação ou transformação de tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo inteligível, a começar por nosso mundo velado, a Deusa Atenea representa a Sabedoria e a Prudência, condições indispensáveis para o reconhecimento do mundo interno a ser desvelado. Interpretar nosso mundo oculto projetado em ações, pensamentos e emoções, corrobora para rompermos com as ataduras da ignorância de si mesmo.

*No reconhecimento de si mesmo descobrimos que
a vaidade distorce a palavra,
bloqueia diálogos,
oculta fraquezas,
e aniquila a beleza da alma.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos **meus pais** pelo apoio constante. **Márcia**, minha irmã, pelo acolhimento em sua casa quando necessitei ficar em Salvador durante o curso.

Aos **meus filhos que amo muito, Cacá e Beto**. Essa etapa da minha história eles acompanharam de perto e respeitaram meu silêncio quando necessitei ficar distante para escrever a tese. **Arthur e Caio** meus queridos netos, que também me ajudaram com pautas preciosas: alegria, descontração e leveza aliviam tensões e ajuda na organização das ideias. Agradeço **Bruno, meu genro**, por receber Beto em sua casa quando foi preciso. Seu apoio me deu tranquilidade para prosseguir no estudo.

Aos **queridos amigos** que são poucos, mas o suficiente para ter uma vida boa. A **Fátima Di Gregório**, minha colega e amiga de muitas jornadas.

A **Rose**, minha querida amiga orientadora, por confiar em mim e apoiar minhas peripécias nessa arte da escrita que não é nada fácil.

As belas Cores (colegas professores e alunos egressos) que deram os diversos matizes da minha escrita. Suas significativas narrativas possibilitaram a elaboração dessa tese.

Ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da FAGED, especialmente Eliene Bastos, pelo apoio afetuoso quando busquei esclarecimentos e orientação no cumprimento de prazos e disciplinas no percurso do doutorado.

Aos grupos de pesquisa FEP e FORMACCE, grupos que tive a oportunidade de compartilhar ricas discussões, mesmo não sendo assíduas as reuniões, agradeço as contribuições valiosas dos colegas em minha itinerância de pesquisadora. Morar fora dificultou participar das reuniões de estudo, mas guardo as lembranças dos momentos experienciados com Rose, Inês e colegas no II SEMFEP e as fecundas produções compartilhadas no II e III (IN)FORMACCE.

A **UESB, minha instituição de trabalho**, pela bolsa que recebi nos quatro anos e liberação das atividades acadêmicas para me dedicar aos estudos, pois bem sabemos que requer do pesquisador tranquilidade e disciplina para não perder o foco e apropriação do tempo na investigação. Retorno as minhas atividades com a sensação de dever cumprido e com ânimo de fazer valer os anos de estudo. Essa itinerância contribuiu para repensar minha prática e reafirmar meu compromisso de educadora e pesquisadora de uma instituição pública, que tem por princípio intervir com ações educativas para a melhoria da sociedade.

SOUZA, Sandra Suely de Oliveira. *Memória, narrativa e reconhecimento: Por uma hermenêutica do acontecimento da reforma curricular do Curso de Pedagogia na UESB de Jequié*. Salvador, 2015, 237p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

Esta tese está inserida na linha de pesquisa Currículo e (In)formação com a intenção de investigar a tessitura da reforma curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié com vista a interpretar o acontecimento. Para o estudo optei pela hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur tendo como fio condutor as narrativas em torno da política de sentido desenhada na trama. Por esse caminho, lancei mão de documentos e entrevistei as pessoas que atuaram nas Comissões em quatro momentos da reforma de 2005 a 2012. Sendo uma pesquisa de cunho fenomenológico, a proposta não teve a pretensão de analisar o currículo proposto pela reforma, mas, interpretar a sutileza da trama, tomando por acento o modo humano de agir e interagir pelos meandros das trocas intersubjetivas. Nesse sentido, optei seguir pela abordagem qualitativa e com isso, fiz o entrecruzamento do conceito de reconhecimento com o conceito de ‘atos de currículo’ para interpretar a ação curricular pelo viés filosófico e ontológico. Vale ressaltar que o desfecho da reforma curricular se configurou num cenário onde plasmaram comportamentos, sentimentos e posicionamentos entre os sujeitos, marcado por uma política de sentido em ‘atos de currículo’ marcado por conflitos pessoais, articulações, contradições e disputas. As narrativas desvelaram uma forte intenção de marcar território dentro da instituição, como também, interesses firmados na luta para o reconhecimento de si e pouco investimento no reconhecimento do outro. Desse modo, o período de oito anos da reforma curricular foi marcado pela ausência de um projeto político coletivo, pois, reduzido número de pessoas definiram os rumos do novo currículo do curso de Pedagogia.

Palavras-chave- Currículo. Reforma do ensino. Memória. Hermenêutica.

SOUZA, Sandra Suely de Oliveira. *Memory, narrative and recognition: For an event hermeneutics in the curriculum reform of the Pedagogy Course at UESB, campus Jequié*. Salvador, 2015, 237p. Doctoral thesis. College of Education, Federal University of Bahia, Salvador.

ABSTRACT

This thesis is inserted in the research line of the Curriculum and (In)formation, with the intention of investigating the contexture of the curriculum reform of the Pedagogy Course in the State University of Southwest Bahia, campus Jequié, in order to interpret it. Following this direction, I have used documents and interviewed people who worked in the Commissions, in four stages of the reform from 2005 to 2012. For the fact of being a phenomenological research, the proposal has not intended to analyze the curriculum presented by the reform, but interpret the subtlety of the plot, taking as substance, the human way of acting and interacting through the meanders of the intersubjective exchanges. In this sense, I chose to follow the qualitative approach, comparing the concept of recognition and the concept of 'acts of curriculum', to interpret the curriculum action through the philosophical and ontological bias. It is noteworthy that the outcome of the curricular reform was configured in a scenario where behaviors, feelings and attitudes among the individuals, marked by a sense policy in 'acts of curriculum', and marked by personal conflicts, articulations, contradictions and disputes. The narratives exposed a strong intention to delimit the territory in the institution, as well as established interests in the struggle for the self-recognition and little investment in the recognition of the other. Thus, the period of eight years of the curriculum reform was characterized by the absence of a collective political project, because few people have defined the direction of the new curriculum of the Pedagogy Course.

Keywords: Curriculum. Educational reform. Memory. Hermeneutics.

SOUZA, Sandra Suely Oliveira. *Memoria, narrativa y reconocimiento: Por una hermenéutica del acontecimiento de la reforma curricular del Curso de Pedagogía en la Universidad Provincial del Suroeste de Bahia (UESB), campus Jequié, Bahia. Salvador, 2015 237p.* Tesis (doctorado). Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahia, Salvador.

RESUMEN

Esta tesis se inserta en la línea de estudios Currículo e (In)formación, cuya intención es investigar la tesitura de la reforma curricular del curso de Pedagogía de la Universidad Provincial del Suroeste de Bahía, campus Jequié, con vistas a interpretar el acontecimiento. Para el estudio se optó por la hermenéutica fenomenológica de Paul Ricoeur, teniendo como guía las narraciones alrededor de la política de sentido dibujada en la trama. Siguiendo este trayecto, he utilizado documentos y entrevistas realizadas con personas que trabajaron en las Comisiones, en cuatro etapas de la reforma desde 2005 hasta 2012. Por el hecho de ser una investigación de carácter fenomenológico, la propuesta no ha pretendido analizar el currículo de estudios planteado por la reforma, pero interpretar la sutileza de la trama, teniendo como base la forma humana de actuar e interactuar a través de los meandros de intercambios intersubjetivos. En este sentido, he optado por seguir el enfoque cualitativo y con eso, hice la comparación entre el concepto de reconocimiento y el concepto de “actos de currículo” para interpretar la acción curricular por el sesgo filosófico y ontológico. Cabe mencionar que el resultado de la reforma curricular se configuró en un escenario donde se moldearon conductas, sentimientos y actitudes entre los individuos, señalado por una política de sentido en 'actos de currículo', marcados por conflictos personales, las articulaciones, contradicciones y disputas. Los relatos revelan una fuerte intención de marcar el territorio dentro de la institución, sino también los intereses establecidos en la lucha por el reconocimiento de sí mismo y poca inversión en el reconocimiento del otro. Por lo tanto, el período de ocho años de la reforma curricular se caracterizó por la ausencia de un proyecto político colectivo, ya que pocas personas han definido la dirección del nuevo plan de estudios del curso de Pedagogía.

Palabras clave: Currículo. Reforma de la enseñanza. Memoria. Hermenéutica.

LISA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Proposições teóricas no tecer da pesquisa

Figura 2. Docentes participantes das Comissões

Figura 3. Alunos egressos que participaram da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia em Jequié.

Quadros de fonte documental:

Quadro 1: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente). (?) Sem assinaturas

Quadro 2: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

Quadro 3: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

Quadro 4: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

Quadro 5: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

Quadro 6: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

Quadro 7: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

LISTA DE SIGLAS

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

CONSEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa

CAPES - Companhia Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

COPEP – Colegiado do Curso de Pedagogia

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DCHL – Departamento de Ciências Humanas e Letras

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Comissão de Pedagogia

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia

FENERSE – Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ITINERÂNCIAS NO ACONTECIMENTO DA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	15
ANÚNCIO DO FENÔMENO INVESTIGADO.....	31
1 TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	38
1.1 POR QUE A FENOMENOLOGIA?	40
1.2 NO CAMINHO DA HERMENÊUTICA: CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS.....	44
1.2.1 HERMENÊUTICA GREGA, MEDIEVAL E MODERNA.....	44
1.2.3 HERMENÊUTICA CRÍTICA: CONTROVÉRSIAS.....	61
2 MINHA ITINERÂNCIA PARA COMPREENDER O PENSAMENTO DE PAUL RICOEUR.....	66
2.1 OUTROS AUTORES DIALOGANDO COM O FILÓSOFO.....	66
2.2 MEU DIÁLOGO COM PAUL RICOEUR: HERMENÊUTICA, NARRATIVA E RECONHECIMENTO.....	74
2.2.1 NARRATIVA E O TECER DA INTRIGA.....	78
2.2.2. HERMENÊUTICA DO RECONHECIMENTO.....	90
2.2.2.1 O RECONHECIMENTO COMO IDENTIFICAÇÃO.....	93
2.2.2.2 O RECONHECIMENTO DE SI.....	100
2.2.2.3 RECONHECIMENTO MÚTUO.....	106
2.2.2.3.1 A luta por reconhecimento.....	108
2.2.2.3.2 A luta pelo reconhecimento e o estado de paz.....	112
2.2.3 RECONHECIMENTO DO LUGAR DA PESQUISA.....	115
2.2.4 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA: NO TECER DAS CORES, DIFERENTES TONALIDADES ENTRE NUANCES E MATIZES.....	121
2.2.4.1 OUTROS FIOS: NOVOS TONS, NOVOS MATIZES.....	124
3 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: ENTRE OS DOCUMENTOS ESCRITOS E AS CORES.....	127
3.1 DOCUMENTOS ESCRITOS: INTERPRETANDO O ACONTECIDO.....	127
3.2 TECENDO A INTRIGA: CORES QUE NARRAM.....	144

3.2.1 Motivos entrelaçados: entre escolhas e justificativas.....	144
3.2.2 Criação das Comissões: Quem quer participar?	158
4 CONFIGURAÇÃO: O TECER DA INTRIGA NOS ATOS DE CURRÍCULO.....	166
4.1 INTRIGA E ACONTECIMENTO: TESSITURA POSSÍVEL.....	166
4.2 ATOS DE RECONHECIMENTO/IDENTIFICAÇÃO.....	168
4.2.1 O que é currículo mesmo?	168
4.2.2 Cadê o ‘nosso’ projeto?	177
4.2.3 Nossas crenças falaciosas.....	189
5 CONFIGURAÇÃO E REFIGURAÇÃO DA INTRIGA: DAS MEMÓRIAS FERIDAS AO ESTADO DE PAZ.....	193
5.1 ATOS DE RECONHECIMENTO DE SI.....	193
5.1.1 Motivos velados para o si.....	195
5.1.2 Peripécias velas: das vaidades às fragilidades.....	199
5.1.3 Quem cala consente?	206
5.2 ATOS DO RECONHECIMENTO MÚTUO.....	216
5.2.1 A luta pelo reconhecimento.....	216
5.2.2 O reconhecimento mútuo e o estado de paz.....	223
6 O PONTO FINAL EM SUSPENSO.....	228
REFERÊNCIAS.....	232

INTRODUÇÃO: ITINERÂNCIAS NO ACONTECIMENTO DA REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao escrever este trabalho, encontro em minhas lembranças momentos valiosos e significativos de minha itinerância como professora de universidade pública. Foi na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB em Jequié, que meu olhar se voltou para questões com o compromisso, de teor político e social nas ações docentes, e que pude fazer desse olhar uma intenção atuante firmado no compromisso humano, político e social no exercício da profissão.

A pesquisa que ora apresento fala um pouco dessa caminhada, mais precisamente sobre o período em que aconteceu a reforma curricular do curso de Pedagogia. A título de situar um pouco a história desse curso, vale dizer que a criação do referido curso na UESB, campus de Jequié, teve seu processo iniciado em 1987, momento em que a demanda de pedagogos era grande na região. As discussões que contribuíram para a sua concepção foram motivadas pelas mudanças que vinham ocorrendo nos cursos de Licenciaturas em várias universidades brasileiras. Uma das características que marcou essa mudança foi a necessidade de ter um quadro docente mais habilitado para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O projeto do Curso de Pedagogia foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) em agosto de 1996. Em seguida foi autorizado seu funcionamento por este Conselho em 1997, através da Resolução N^o 84/97. Em 1998 foi implantado tendo seu reconhecimento através do Decreto Estadual N^o 8.741, publicado no Diário do Estado da Bahia em 12 de novembro de 2003. Vale destacar que no mesmo ano de implantação do curso, acontece meu ingresso na universidade como docente do campus de Jequié e a primeira turma de Pedagogia alicerça minhas primeiras experiências como docente do ensino superior.

Para descrever um pouco sobre a história desse curso, recorro aos documentos disponibilizados pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, e naturalmente, trago minhas lembranças de que após dois anos de implantação, o Colegiado do Curso de Pedagogia começa fazer os primeiros ajustes no currículo e daí, geraram outras sucessivas tentativas de adequações. Falávamos na época que o curso já tinha nascido fadado à morte prematura, pois percebíamos as vertiginosas mudanças que estavam ocorrendo a nível nacional e o papel social demandado para a educação frente às novas realidades

desafiava as Instituições de Ensino a reestruturarem suas propostas educativas construindo projetos que visassem à melhoria de qualidade de ensino e o atendimento às novas solicitações do mundo contemporâneo. Víamos que o nosso curso estava um tanto quanto distante de atender essas exigências.

Desse modo, em 2003 o Colegiado do Curso de Pedagogia constituiu uma primeira Comissão, no sentido de se pensar a criação de uma proposta de reestruturação curricular. Objetivo inicial foi promover discussões com a comunidade acadêmica, a fim de examinar propostas de outras universidades do país que ofereciam o curso de Pedagogia com o intuito de acompanhar as mudanças em consonância com as exigências do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos Nacional (CNE) e Estadual (CEE) de Educação. Havia necessidade de seguir a Resolução N^o 02/2002 do CNE, a qual dispõe sobre os cursos de graduação para formação de professores de todo o território brasileiro. A partir dessa Resolução, a Comissão que tinha inicialmente a intenção de se pensar a reforma curricular, passou a organizar uma proposta que atendesse ao estabelecido no Parecer N^o 163/2002 que definia para o curso de Pedagogia um mínimo de 400 horas de atividade prática, 400 horas de atividade de estágio curricular e 200 horas de atividades acadêmico-científico-cultural.

Havia um prazo para finalizar essa adequação que seria março de 2004. Assim, em face da urgência, essa ação foi priorizada e a Comissão passou a reunir-se a partir de janeiro do mesmo ano, visando construir a proposta de adequação redefinindo a carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado e das disciplinas que possuíam crédito prático, além do cumprimento das 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. A comissão elaborou a proposta que aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UESB, em 30 de março de 2004, através da resolução de N^o 28. Finalizada esta etapa, a Comissão dá continuidade aos trabalhos elaborando algumas propostas para repesar o curso, mas sem entrar numa discussão ampliada sobre a reforma do currículo.

Para dar visibilidade ao que se pretendia a fim de minimizar as incompatibilidades no Currículo vigente, foi organizado um Seminário no campus com a temática: “Reforma curricular: novas perspectivas para o curso de Pedagogia”. O evento visou promover discussão com o corpo docente e discente a fim de refletir em torno de propostas levantadas para iniciar um processo de discussão em torno da reforma curricular. Mas, a intenção de entrar na reforma propriamente foi adiada mais uma vez. Entra em cena a necessidade de adequação, substituindo o componente

curricular “Práticas de Matérias Pedagógicas I”, para “Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I”; substituição de “Práticas de Matérias Pedagógicas II”, por “Práticas em Educação Infantil II”; “Estágio Supervisionadas em Prática Pedagógica de Séries Iniciais”, com carga horária de 135 horas com três créditos de estágios; Criação da disciplina “Tópicos Especiais em Educação Infantil”, visando à ampliação do debate sobre a educação infantil.

Desse modo, feitas as adequações, a proposta foi mais uma vez encaminhada para o CONSEPE e aprovada em 11 de agosto de 2004¹. É possível perceber que até então, embora houvesse insatisfação tanto dos professores quanto dos discentes com o currículo vigente, as mudanças ficaram restritas a adequações para atender as exigências vigentes e não propriamente uma discussão ampla para uma reforma curricular. Com tantas idas e vindas dando “jeitinhos” com adequações, ficaram visíveis os problemas enfrentados no curso e a ineficácia desses arranjos.

Em meio às incertezas quanto ao que se poderia propor para o curso de Pedagogia em Jequié, as discussões no âmbito nacional também aconteciam e algumas posições quanto ao caráter do curso de Pedagogia no Brasil se delineava em meio a conflitos de posições entre duas forças. De um lado as políticas curriculares desenvolvidas para a formação do pedagogo regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Do outro lado, o curso de Pedagogia é representado por organizações de grupos de educadores em torno das políticas de formação apoiada nos conceitos de escola como instituição social, lugar de produção de conhecimentos historicamente construídos, sua relação com a sociedade, seu papel social entendido como um ato político, sendo o educador um agente transformador da realidade (ALMEIDA, 2007).

Os movimentos das universidades passaram a discutir seus cursos de formação de profissionais de educação como um todo e desses movimentos passaram a comitês locais e regionais, que mais tarde se agregariam em um fórum nacional, com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE que futuramente passou a ser Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE (em 1990), que defende a formação do pedagogo pensada juntamente à formação dos licenciados de modo geral, com base em duas premissas: A formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-

¹ Informações contidas em relatório apresentado pela comissão, disponibilizado pelo Colegiado do Curso de Pedagogia do campus de Jequié.

epistemológica no campo educacional; A base da identidade do profissional de educação encontra-se na docência: todos são professores (SÁ, 2004).

A conjuntura conflituosa e complexa em torno do curso de Pedagogia coloca em jogo projetos de formação de professores apresentando diferentes concepções de sociedade defendidas por vários intelectuais. Em 2005, vários pareceres foram divulgados pelo CNE nos quais foram se incorporando as reivindicações e pressões feitas por alguns grupos, ficando clara a grande disputa entre concepções acerca do curso de Pedagogia, da identidade do pedagogo e da formação de professores.

No ano de 2005 e no início de 2006 estabeleceu-se um processo de negociação entre o CNE (Conselho Nacional de Educação) e grupos interessados no assunto. Por conta das pressões e discordâncias, em dezembro de 2005 chegou-se ao Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), aprovado pelo CNE e encaminhado ao MEC para homologação. Dias depois esse Parecer voltou para o CNE para reexame e adaptação legal do seu artigo 14, ao disposto no artigo 64 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n. 9.394/96, com base, principalmente, nas pressões realizadas pela FENERSE (Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais) e seus apoiadores (FENERSE, 2005). No início do ano seguinte, após a adaptação legal, o CNE divulgou novo documento, Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), encaminhado ao MEC, sendo este homologado e transformado na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (TRICHES, 2010).

Desse modo, as políticas curriculares para a formação de professores recebeu posições de diferentes grupos e sujeitos culminando com duas Diretrizes Curriculares - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - (Brasil, 2001, 2002) - DCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2005, 2006) - DCP. Tais documentos definem e produzem novos sentidos em torno da formação de professores. As duas Diretrizes, a DCN e a DCP vão orientar a formação de professores para a atuação na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino (DIAS, 2009).

Libâneo (2007) sugere uma definição mais clara para o entendimento do curso de Pedagogia e, portanto, mais visibilidade para a identidade do pedagogo. Ele concebe como característica fundamental da pedagogia ocupar-se da educação intencional como uma atividade que se debruça sobre os problemas sociais e, como tal, investiga os

fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma sociedade em constante mudança, sendo preciso considerar a existência de uma intencionalidade educativa mediadora do individual e coletivo.

O mesmo autor esclarece ainda que a formação do pedagogo deva ser sustentada numa concepção de profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, de modo que atenda às demandas sócio-educativas, sendo que esse profissional, não precise necessariamente ser um docente. Qual a diferença entre essas duas atribuições? Libâneo (2007, p. 39) responde que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Portanto, o Curso de Pedagogia deve ser compreendido como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso. Por tal motivo, o curso precisaria ser reconhecido como bacharelado, para que se possa garantir o campo da pesquisa na formação do pedagogo.

Como podemos observar, as ambiguidades identificadas nas discussões foram abrindo espaço para gerar nos estudantes do curso a incerteza quanto ao seu papel no exercício da profissão. A identidade do pedagogo ainda é obscura e carente de uma legislação clara e consistente. Ao narrar sobre a realidade do curso de Pedagogia em Jequié, - *locus* desta pesquisa - penso que as incongruências presentes eram também por não se ter uma clareza quanto à identidade do curso numa conjuntura nacional.

Em meio às alterações feitas no currículo do curso de Pedagogia em Jequié, para adequar a Resolução, minha prática seguia pelos projetos de extensão a partir de ações voltadas para desenvolver, nos discentes, atitude reflexiva, no sentido de propor projetos que tivessem como perspectiva o conhecimento de si no processo formativo. Destaco a proposta extensionista desenvolvida em 2004 com o projeto “Cuidando de quem cuida”. A proposta aglutinava as diferentes licenciaturas com o propósito de suscitar a interação entre os diferentes olhares em torno do ser professor. Fazíamos reuniões semanais utilizando a projeção de filmes e estudo de textos para daí tecer reflexões sobre os aspectos subjacentes a autoformação. A proposta tinha como objetivo o exercício da livre expressão, e o falar natural possibilitava criar um ambiente de confiança para a escuta sensível. Os discentes narravam suas histórias de vida, com assuntos ligados a família, escolhas, frustrações, medos, projetos de vida, trajetória escolar com lembranças de professores agradáveis e ‘detestáveis’ que incidiram positiva ou negativamente em suas vidas. Outras vezes os diálogos tomavam a direção sobre a escolha da profissão, expectativas quanto ao curso escolhido e projetos para o futuro

profissional. As narrativas - enfáticas de alguns participantes – sinalizavam insatisfação por cursar Pedagogia por não se identificarem com a docência, como também, pela incongruência entre o campo teórico e a realidade social

Essa experiência me levou em 2007 ao mestrado dando enfoque às histórias de vida dos discentes que não se identificavam com o curso, no sentido de buscar perceber os motivos que os levaram a cursar Pedagogia sem identificação com curso, bem como, o porquê de continuarem cursando, mesmo não tendo afinidade com a docência. O fato é que encontramos pessoas cursando Pedagogia vivendo o dilema de não aceitarem a docência.

A pesquisa de mestrado me possibilitou direcionar o olhar mais atento ao Currículo do Curso de Pedagogia, e por mais que tentasse propor atividades dialogando com outras disciplinas, era difícil manter uma continuidade, pois, sempre caíamos no trabalho isolado e desarticulado. Pensava que isso acontecia, provavelmente, pela falta de tempo dos professores para promover diálogos profícuos entre os saberes. A verdade mesmo é que o desenho do Currículo não favorecia encontro de saberes. Assim, tanto os docentes quanto os discentes percebiam que o curso precisava de uma reforma urgente.

Face aos problemas evidenciados, criou-se nova comissão em 2005 para iniciar o processo da reforma. Recordo que duas comissões atuaram no mesmo ano, a primeira ficou envolvida com as questões de adequação do Curso às exigências legais e a segunda entrou diretamente na discussão da reforma curricular. Fui membro da segunda Comissão implantada no referido ano. Sendo assim, faço parte dessa história e essa narrativa tem por finalidade fazer um registro historiográfico do acontecimento da reforma curricular do curso de Pedagogia em Jequié a partir desse período. Portanto, posso dizer que a pesquisa é fruto dessa experiência, tendo como ação propositiva, fazer uma hermenêutica em torno dessa tessitura no cenário da reforma, a fim tentar compreender o currículo numa perspectiva existencial, ou seja, intencionei interpretar as significações produtoras de sentido que deram voz ao currículo por parte daqueles que vivenciaram o acontecimento.

Esse empreendimento despertou em mim um misto de preocupação e insegurança por me ver envolvida diretamente nos primeiros momentos da reforma e posteriormente, mesmo a distância (cursava o mestrado que foi concluído em 2009 e em 2011, fui transferida para o campus de Vitória da Conquista), continuei envolvida no processo. O desafio estava lançado, cabia então tomar o devido cuidado para articular os dados obtidos com certo ‘distanciamento’ sem ocultar que me via implicada.

Desse modo, escolhi escrever a tese ora em primeira pessoa do singular para falar do lugar de hermenêuta em torno do acontecimento, e ora redijo na primeira pessoa do plural, quando falo do lugar de protagonista desse desfecho, pois nesse momento coloco-me como agente ao reconhecer-me na voz do outro e dessa dialética de si com o outro aventurei tecer uma auto-hermenêuta.

É possível tomar distância para não ser a voz do outro e ao mesmo tempo ser a voz que fala de si por si numa pesquisa? Fazer uma pesquisa pelo viés da metafísica, cuja episteme se ancora num porto seguro para o pensamento fora do mundo, em busca da unicidade da verdade tácita enredada na senda de uma única via de acesso para a compreensão do real, não seria o caminho mais viável. Segundo Sá (2004, p 13):

A primeira grande dificuldade que se apresenta ao pesquisador é reunir elementos para discussão em qualquer campo do conhecimento humano, quando o próprio conhecimento científico - pretensamente constituído como um corpo monolítico e universal capaz de explicar a realidade e apontar soluções para problemas de toda ordem - coloca-se sob questão, por não estar respondendo a uma multiplicidade de anseios e questionamentos que as pessoas de um modo geral vêm se fazendo diante dos mais variados acontecimentos que afloram continuamente no mundo contemporâneo.

Em vista do que pretendia, escolhi transitar pelos pressupostos de uma ciência que me ajudasse a caminhar sem a pretensão de dar respostas, mas que me possibilitasse dialogar com a ontologia humana, a fim de refletir para tentar compreender o ser-no-mundo-com, de como se cria possibilidades, ou, tece aventuras na arena das relações intersubjetivas. Por esse caminho inclinei meu interesse pela pesquisa em currículo com olhar fenomenológico, razão pela qual elegi tracejar a hermenêutica da trama ao tempo em que realizo uma auto-hermenêutica a partir dessa experiência. Embora, sem a pretensão de dar respostas, levar em consideração que há nesse processo, uma memória compartilhada de percepções. De acordo com Ricoeur:

Da memória compartilhada passa-se à memória coletiva e a suas comemorações ligadas a lugares consagrados pela tradição: foi por ocasião dessas experiências vividas que fora introduzida a noção de lugar de memória, anterior às expressões e às fixações que fizeram a fortuna ulterior dessa expressão (RICOEUR, 2007, p. 157).

O filósofo aborda os testemunhos vivenciados nas construções ontológicas, os compartilhamentos de experiências cujos discursos são transformados, ressignificados e

lançados ao mundo. Com esse olhar inclinei meu interesse em narrar sobre a trajetória da reforma curricular, ao perceber que esse acontecimento não poderia ser esquecido, não poderia ser legado a um acontecimento banal, como mais um episódio deliberativo entre as demandas de trabalho dentro da universidade. Essa história merecia ser narrada e registrada, para que não se apagassem os rastros desse acontecimento de nossas memórias. Vale destacar, que a história se faz a partir de acontecimentos e reconhecimentos, ao lembrar, narrar, compartilhar, aproximar discursos e gerar a similitude nos diálogos entre os sujeitos. Com esse entendimento, busquei dialogar com as pessoas que vivenciaram o acontecimento da reforma. Nas palavras de Ricoeur (2007, p. 133): “É no quadro do pensamento coletivo que encontramos os meios de evocar a sequência e o encadeamento dos objetos. Somente o pensamento coletivo consegue realizar essa operação”.

Ainda com o contributo desse filósofo, a história se faz no espaço-tempo, e graças à memória individual e coletiva, os acontecimentos compartilhados através das narrativas como testemunho, ajudam a rememorar e a construir e reconstruir caminhos e saberes de si com o outro numa história que é de todos nós. Lembrando que outra característica do testemunho, além da credibilidade e confiabilidade, há a disponibilidade da testemunha reiterar esse testemunho, registrando para não cair no esquecimento. “Não estamos condenados a esquecer de tudo? Saudamos com uma pequena felicidade o retorno de um fragmento do passado arrancado, como se diz, ao esquecimento, com a permissão do cérebro” (RICOEUR, 2007, p. 427).

Desse modo, perceber o fenômeno de currículo de natureza polissêmica, vivencial e estruturante, instiga-me a refazer o caminho da reforma curricular. Lembrar, registrar e refigurar os discursos arrolados nos ‘atos de currículo’ pelo viés existencial, possibilita atribuir novos sentidos aos atos/ações discursivas. Sá (2004, p. 15) diz que: “Um processo de investigação tem início com a identificação de necessidades sempre prementes de ampliar nossa compreensão do mundo, de apreender saberes passíveis de dar novos sentidos a essa compreensão”.

No tocante a experiência de participar da comissão, o período da reforma curricular do curso de Pedagogia, me levou a enfrentar conflitos e confrontos, quando defendi com alguns colegas a proposta de um currículo que não perdesse de vista a autoformação do pedagogo, e essa defesa me fez experimentar o gosto amargo da frustração naquele momento. O olhar de alguns poucos, seguia pela senda do pensar a atitude reflexiva desse profissional em formação, que leva para a sala de aula uma

multiplicidade de demandas interna, a exemplo dos conflitos existenciais, desordens emocionais, medos, desejos, frustrações, etc. Assim, por considerarmos a vulnerabilidade inerente à condição humana, foi sugerido à Comissão, abrir espaço na discussão do novo Currículo, a possibilidade de incluir saberes como via para o conhecimento de si, dimensão esta tão esquecida ou negligenciada no processo formativo.

Como membro da primeira Comissão, percebi primeiro, como é difícil suspender nossos apegos e hábitos, valores e crenças que insistentemente ecoam nos discursos denunciando resistência à ruptura de paradigmas. Em segundo lugar, pude identificar que há uma disputa e/ou apelo nos discursos quanto à defesa da ‘minha disciplina’ como indispensável ao Curso, e por isso, fantasiamos a ideia de uma importância incomensurável desta, como se esse saber fosse assegurar a eficácia na formação do sujeito. Lembro-me dessa preocupação como discussão fulcral nas reuniões que se estendiam por longas tardes ao ficarmos na encruzilhada para validar esta ou aquela disciplina para o curso. Falávamos da importância de uma proposta que pudesse articular os diferentes saberes, que fosse dinâmico e que promovesse o diálogo epistemológico a partir de ‘eixos temáticos’, e, no entanto, incorríamos sempre na defesa de garantir a permanência, ou maior visibilidade à disciplina que ministrávamos no curso.

Segundo Goodson (1997), é muito forte esse apego ao status da disciplina nos currículos por ser um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento. O currículo compreendido como construção simbólica, passa a ser o reflexo da nossa sociedade configurada para assegurar a estabilidade, bem como, para mistificar e dissimular as relações de poder que sustentam as ações. Por não considerarmos o aspecto simbólico do currículo, incorremos em debates reduzidos sobre a centralização disciplinar. Assim, com essa retórica, supervaloramos o dispositivo disciplinar ao reforçar no discurso o caráter da disciplina considerada melhor ou mais importante para o curso, e desse modo, subliminarmente legitimamos as “forças da estabilidade e da persistência”. (GOODSON 1997, p.41).

Em várias reuniões os confrontos foram acirrados, lembro-me de um momento bastante conturbado, em que as posições se divergiam quanto ao que seria importante para formação do pedagogo. No calor das discussões, dar espaço no currículo para a autoformação deste não era uma ideia compartilhada pela maioria. Assim, nossos anseios foram compartilhados com os discentes (poucos participaram do processo)

representantes de turma que presenciaram as discussões, a partir da ideia de trazer para o novo currículo, a possibilidade do autoconhecimento no espaço formativo.

Reconheço que a proposta foi acolhida, porém, com muitas interrogantes. Na verdade, havia uma preocupação quanto ao tempo que se destinaria para tal empreendimento, já que poderia comprometer a carga horária destinada aos ‘saberes fundamentais’ para a formação do pedagogo. A preocupação dos membros que não via a pertinência desse tema no currículo era que pudesse tomar a direção terapêutica reduzida a uma ação de cunho ‘psicologizante’. Mas a ideia, ao contrário disso, foi pensada pelo horizonte do ser que está no mundo e que é tocado por ele, por um caminho que possibilitasse aos discentes, dialogar com autores que transitassem pelo viés do conhecimento de si. As consultas teóricas se articulariam com autores da filosofia, da psicologia, da educação, em fim, autores que discutissem acerca do fenômeno humano, o simbólico, o imaginário com suas significações implícitas nos discursos/ações produtoras de sentido. A partir dos temas abordados, as pessoas iam se desvelando, conhecendo os pressupostos filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos para o reconhecendo de si pelo exercício da reflexão, reconheceriam seus limites e potencialidades, assumindo posturas reflexivas e críticas de si e do mundo, ou seja, a itinerância na formação ajudaria as pessoas a transitarem pelo próprio universo velado como dispositivo pedagógico de aprendizagem para o conhecimento das suas demandas internas ressonantes nas relações externas, ou seja, o conhecimento subjetivo e intersubjetivo.

Para finalizar esse relato inicial desse episódio, o desfecho levou muito tempo em discussão com muitas reuniões empreendidas. E por fim, a proposta foi acolhida, mesmo assim, ainda com muitas interrogantes e resistências. Qual o significado de atitudes dessa natureza no processo de discussão e definição de um currículo?

Segundo Lopes (2008), o currículo é uma produção cultural e, portanto, social e histórica. A política curricular como espaço público de decisão, tem como pano de fundo o conflito inerente à decisão que se gesta pela trama da linguagem e esta não é neutra, assim como não existe currículo neutro, sabendo que este é concebido dentro de um campo discursivo específico, configurado no seio das tramas complexas de movimentos político. Desse modo, penso que os embates ocorridos nos encontros, estavam vinculados as nossas crenças sobre o que pensamos e concebemos como um bom currículo. Priorizar este ou aquele componente curricular tem como revestimento as nossas matrizes filosóficas, epistemológicas, valores, crenças, etc. Também é

perfeitamente possível visualizar a demarcação de nossa ideologia, nosso modo de conceber a cultura, a sociedade. Portanto, é no empoderamento do discurso² que nossas convicções e intenções vão ganhando força de decisão.

Considerando as sutilezas de como o currículo é pensado e materializado, vejo que ainda estamos longe de compreendê-lo desapegado de uma visão sistemática e prescritiva. Segundo Goodson (2008), o currículo é desenvolvido a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo com sequências de forma sistematizada. O autor faz uma crítica sobre a prescrição como marca da transmissão da cultura, garantindo as seleções, explícitas ou ocultas, ao marcar o que deve ser aprendido ou ensinado.

Para Macedo (2007), o currículo se faz em campo denso e complexo que incide na formação da pessoa, e por isso, requer o debate, aprofundamento político e sociocultural como via para a construção de um ‘currículo mundano’, ligado à formação pedagógica, ética e politicamente comprometida com a dignidade humana. Do mesmo modo, à luz de Silva (2001), compreendo que a arena discursiva no âmbito do currículo se configura pelo capital social e cultural com ressonâncias que, ao legitimar determinada concepção, faz valer significados próprios de um grupo social.

Assim, os sucessivos diálogos com os autores me ajudaram a ver que o currículo tem uma centralidade na escola e ressonância fora dela. Segundo Silva (2008), é preciso reconhecer que o currículo não é um processo meramente lógico, tampouco consiste num amálgama de conhecimentos ‘científicos’, de crenças ou visões sociais - ainda que este seja uma construção social - no qual, diferentes grupos se ‘digladiam’ para impor pontos de vistas sobre qual conhecimento é mais importante para o sujeito. Sendo assim, o currículo não está dissociado das relações de poder. Essa trama comunicante engendrada no universo complexo e contraditório da condição humana desenhada pelos desejos, crenças, valores, gostos e intenções que se lançam para propor/discutir/definir um currículo, não acontece de forma tranquila, pois, nesse processo, nossas influências ideológicas, pedagógicas, culturais e políticas formam uma conjunção de artefatos

² O conceito de empoderamento surgiu da “praxis” para a “teoria”, sendo utilizado primeiro por ativistas feministas e por movimentos de base para depois se tornar objeto de teorização. Nos últimos anos, esse termo vem adquirindo novos significados no processo. Entende-se aqui por empoderamento a força atribuída ao discurso pelo poder de convencimento. Sabe-se que linguagem é um fato social como bem salienta Mikail Bakhtin (1999), e que é um signo ideológico. Por esse viés nos deparamos com um universo onde se travam lutas, e deste modo, entram disputas ideológicas e de poder entre os agentes sociais. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas na relação de poder.

definidores de posições dentro do grupo, ao se decidir os conhecimentos ditos legítimos para o processo de escolarização ou formação do profissional.

Ao invocar outras lembranças (algumas esquecidas) como membro da comissão, vêm à memória algumas peculiaridades do acontecimento concernentes às reuniões empreendidas. Faço um parêntese para dizer que, o tesouro do esquecimento recorrido na memória quando se tem o prazer de lembrar, é denominado por Ricoeur (2007, p. 427) como “esquecimento de reserva”. O filósofo diz que: “Efetivamente, é a esse tesouro do esquecimento que recorro quando tenho o prazer de me lembrar do que, certa vez, vi, ouvi, experimentei, aprendi, adquirir”.

No resgate de minhas memórias, lembro, por exemplo, que as conversas não aconteciam apenas nos espaços formais, mas, se estendiam para fora das reuniões. Prolongava-se para os pátios da universidade e sala de aula com as catarses feitas entre colegas e com os alunos, fruto das insatisfações ocorridas ao lançar uma proposta e esta não ser acolhida. Também acontecia nas redes sociais, a fim de debater sobre o assunto e articular estratégias discursivas para uma próxima reunião. Sobre isso, destaco três movimentos peculiares que ocorriam no processo da reforma no período que estive na comissão, que identifico como: “encontro de articulação” nos corredores para discutir e articular intenções; “encontro de deliberação”, onde aconteciam às discussões e as decisões eram tomadas, mesmo que poucas vozes estivessem presentes, e, por último, “encontro de liberação” com queixas expressadas pela indignação quando as propostas não eram acolhidas. Macedo (2011) diz que isso, é inerente à condição humana, é politizar o conhecimento e a formação humana, pois todo dispositivo de formação é passível de argumento, debate e há que exercitar reflexivamente as opções realizadas. Portanto, esses encontros clandestinos reverberam em ‘atos de currículo’.

Por outro lado, olhando o desfecho tratado acima, pelos meandros dos conflitos intersubjetivos, esse episódio pode ser descrito numa outra perspectiva, a partir do conceito de reconhecimento. Adianto que este conceito será explorado mais amplamente no discorrer da tese. Apenas para ilustrar o desfecho das conversas informais na trama, Honneth (2013) discorre reflexões fecundas sobre a luta por reconhecimento como condição inerente ao ser humano, principalmente quando se trata de grupos e suas manifestações. Ou seja, para ele, as pessoas, necessitam fazer parte de grupos sociais os quais lhes asseguram uma espécie de respeito compensatório. Será que isso é uma necessidade ontológica, quase natural das pessoas, de buscarem ser reconhecidas como membros em grupos sociais? Segundo esse autor, são estabelecidas

interações diretas que oportunizam a demonstração de capacidades pessoais e de julgamento das diversas habilidades, como se forças simbólicas que atravessassem as relações para promover nos membros impulsos aparentemente inocentes e, ao mesmo tempo naturais frente a uma mudança que contrarie seus próprios ou interesses, seja por divergência de opiniões, silenciamento imputado, etc. O fato é que o panorama muda de aspecto, tão logo haja a entrada de alguma oposição que o coloque em situação de bloqueio no desejo de reconhecimento. Ainda com o teórico supracitado, são consequências que perpassa pela vida intersubjetiva do grupo caracterizado por circunstâncias episódicas que levam a fusões mais intensas geradora de conflitos. Para o autor, geralmente acontece por ordens de disputas, concorrências que podem fomentar alianças parciais e/ou fracionamentos. A busca do outro é uma necessidade natural como forma de garantir o reconhecimento social, o qual confere ao sujeito o respeito, e conseqüentemente, o autorrespeito no tocante a experiência de compartilhamento de posições dentro do grupo. Quando isso é interrompido, seu direito de ser reconhecido é violado ao não sentir que é valorizado pelo outro.

Ressalto que, frente à complexidade desse acontecimento da reforma, fui tomada pelo sentimento de frustração naquela ocasião, ou seja, não me senti reconhecida (escutada), e por muito tempo fui protagonista de reuniões de liberação ao explicitar sobre a dificuldade de muitos colegas não acolherem a proposta de ter no currículo espaço para a autoformação do pedagogo. Entretanto, ao ler a versão final do novo currículo, localizei dois componentes curriculares com ênfase na autoformação: “Formação Docente e Autoformação”; “História de Vida e Formação do Educador”. Segundo o pensamento de Edgar Morin:

(...) o termo ‘auto’ traz em si a raiz da subjetividade. Desde então, pode-se conceber, sem que haja um fosso epistêmico intransponível, que a auto-referência desemboque na consciência de si, que a reflexividade desemboque na reflexão, em resumo, que apareçam ‘sistemas’ dotados de uma capacidade tão alta de auto-organização que produzam uma misteriosa qualidade chamada consciência de si. (...) o sujeito emerge também em seus caracteres existenciais. Ele traz em si sua irreduzível individualidade, sua suficiência (enquanto ser recursivo que sempre se fecha sobre si mesmo) e sua insuficiência (enquanto ser “aberto” irresolúvel em si mesmo). (MORIN, 2007, p. 38-39).

A auto-referência parte do repertório particular do sujeito com sua subjetividade

e a reflexão é o caminho para tomar consciência de sua existencialidade. Entretanto o sujeito não se reduz a si mesmo, mas no movimento recursivo do si dialogando com o outro e só então ele descobre sua insuficiência. A inclusão dos temas foi importante na composição do novo currículo para contribuir no processo formativo dos discentes, pois, reserva um momento do currículo para ser dedicado a autoformação como via para o reconhecimento de si para o melhor entendimento de seus interesses, inclinações ou capacitação para resolução de problemas a serem enfrentados quando surgirem. Contar com o saber de si tem um papel fundamental para que o futuro pedagogo ou pedagoga aprender conhecer a si mesmo, suas demandas internas em diálogo com os saberes de sua formação profissional. Conjuguar os dois saberes ajuda a organizar e refinar o si mesmo como alternativa inteligente no momento de enfrentar as demandas conflituosas no trabalho. Segundo Josso (2006), é necessário preparar um sujeito consciente de sua própria formação, e, como etapa formativa, utilizar conscientemente o saber-fazer e as experiências para um projeto de vida que integre todas as dimensões do seu ser a partir da compreensão da própria formação.

Não é demais dizer que a docência no cenário atual, não é uma profissão almejada, frente ao descaso do Estado, ou invisibilidade no cenário social. A sobrecarga de trabalho é cruel, desencadeadora do estresse, bem como, desvios que resultam planejamentos aligeirados e até mesmo no improvisado. Esse tem sido e é um mecanismo recorrente no cenário docente. Também encontramos a desventura causadora de frustração ao ver o trabalho desenvolvido minado pelo desprestígio social, que termina por levar o pedagogo a enveredar pelo caminho da mercantilização da profissão como alternativa para afugentar o fantasma da invisibilidade profissional.

Vivemos momentos incertos exigente da formação de sujeitos que se autorizem a pensar e atuar, livres do dogmatismo e misticismo epistemológico. Faço um breve parêntese nessa narrativa da minha itinerância, para chamar atenção sobre o momento crítico porque está passando a sociedade nacional e global na contemporaneidade. Vivemos momentos difíceis e as transformações nessa conjuntura, têm indicado novas e complexas exigências. Dentre essas principais transformações verificadas nos últimos anos destacam os intensos processos de mudança econômica, social, política, cultural e ideológica, gerados e impulsionados pelo fenômeno da globalização que se caracteriza por avanços macroeconômicos e ação protagonista de atores internacionais, além das conquistas tecnológicas em geral. Paradoxalmente, esses avanços estão acompanhados pelo aumento das populações socialmente excluídas e da pobreza extrema, o que

significa, cada vez mais, em precárias condições de moradia, saúde, educação e emprego. A exclusão está presente em várias formas de relações como fenômeno de privação coletiva incluindo pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade aos benefícios econômicos, políticos, sociais e culturais, ou seja, vivemos para ver a exacerbação do ‘refugo humano’³ (BAUMAN, 2004), fruto da discrepância na distribuição de renda fortalecida pelas desigualdades sociais.

Uma breve pausa, e, retorno com a narrativa de minha itinerância como membro da Comissão até 2007, pois neste ano saí para fazer o mestrado, bem como outros colegas da Comissão que também saíram pela mesma razão e como isso, o projeto ficou suspenso por um período. Concluí o mestrado em fevereiro de 2009 e mesmo não estando mais na comissão, continuei acompanhando o processo como membro do Colegiado de Pedagogia até 2010 quando então, me transferi em 2011 para a UESB do campus de Vitória da Conquista.

Uma terceira Comissão foi criada em 2008 e outros olhares passaram pelo texto escrito. Imperfeições foram encontradas e sugestões foram lançadas. Nesse terceiro momento da trama, novos conflitos entraram em cena, por não haver consenso entre alguns professores do Colegiado que fizeram parte da segunda comissão, com relação às observações de incongruências sinalizadas na escrita do projeto que foi evidenciada pela terceira comissão. O momento gerou tensão por não encaminhar a primeira versão para o CONCEPE, significou para alguns membros da segunda Comissão a desvalorização do trabalho e do tempo dedicado. Houve muita tensão e mais uma vez a proposta foi arquivada.

Depois de muitos embates e controvérsias quanto ao que realmente deveria ser válido ou importante para o curso, o projeto voltou para a arena de discussão a partir da nova Coordenação que assumiu o Colegiado em 2010 quando esta propôs retomar as discussões da reforma curricular do Curso. Com isso, uma quarta Comissão passou a trabalhar no projeto com a participação de três professores do Colegiado.

Por fim, a Comissão finalizou seus trabalhos no segundo semestre de 2012, e, no dia 14 de março de 2013 foi realizada uma reunião com os membros do Colegiado para apresentar a nova proposta curricular do curso de Pedagogia, para em seguida,

³ Zygmunt Bauman, com olhar crítico sobre a sociedade pós-moderna, sugere ver nos tempos atuais, que as pessoas são incapazes de ser ‘indivíduos livres’, de acordo ao sentido de ‘liberdade’, definido pelo poder de escolhas do consumidor do mercado de consumo. Pessoas que não atendem essa demanda consumista são consideradas ‘objeto fora de lugar’, que não consome e que não realiza desejos, sendo a prisão, um lugar para estocar o refugo da sociedade.

encaminhar para a Câmara de Graduação do CONSEPE. O anseio do Colegiado era de implementar o novo currículo no segundo semestre de 2013.

Nessa dinâmica de tessitura da reforma curricular, percebi que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimento, mas o resultado da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. O processo demandou tempo e não aconteceu de forma tranquila, mas tecido em meio às tensões, conflitos, negociações, articulações e concessões. Assim, o currículo é texto, é discurso e é documento⁴ (SILVA, 2010), tecido por subjetividades que se autorizam a pensar/definir/gestar o conhecimento legítimo.

Foi percebendo o currículo como fluxo e não como resultado que intencionei fazer uma hermenêutica do acontecimento da reforma curricular. Com essa intenção, a problemática da pesquisa foi se mostrando gradativamente, quando compreendi que a tessitura de uma proposta curricular não é um empreendimento que se concebe de forma aligeirada, com retoques, ajustes/adaptações, ou restrito a escassas vozes para decidir a natureza e o alcance de um curso. Outro aspecto motivador foi perceber a recorrente descontinuidade dos debates e a pouca participação dos docentes e discentes no processo de discussão.

Em meio à urgente e necessária mudança, caíamos por vezes em contradições, quando não nos envolvíamos nos debates com sugestões, não nos colocando implicados no sentido de dar voz e acompanhar os rumos que o novo currículo estava tomando. Ou seja, ao mesmo tempo em que clamávamos por um curso que gerasse nos alunos atitude crítica, lúcida e comprometida com as questões político-educacionais, os anseios eram sabotados pelo não envolvimento com o processo de construção da proposta, por uma concepção de currículo e de conhecimento que não considera a importância da compreensão do processo de formação.

A partir dessa narrativa, fui revivendo situações, revendo posturas, inclusive minha atuação no desfecho da reforma curricular. Hoje percebo o quanto é importante participar das discussões, estar envolvido, se implicar realmente no processo. A narrativa suscita a reflexão em torno da experiência passada e esta quando atualizada pelas lembranças sofre variação no momento de narrar. Isso porque, a memória irrompe num fluxo descontínuo de imagens tanto do passado, como do presente e o narrado deixa de ser o ser que foi para o ser sendo. Segundo Ricoeur (1994, p. 15), a obra

⁴ Cf SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

narrativa, é sempre um mundo temporal. Ou seja: “O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo. A narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. Desse modo, o fluxo trazido pela memória não é mais a experiência vivida, mas a representação dessa experiência. Portanto, a narrativa não acontece do lugar de quem fui, mas de quem estou sendo, transmutada pelo tempo vivido e transformando-me no instante em que vivo.

ANÚNCIO DO FENÔMENO INVESTIGADO

Ao narrar sobre os diferentes momentos da reforma, essa experiência me fez ver que a produção de currículo acontece em terreno marcado por articulações, contradições, opacidades e disputas produtoras de sentido. Desse modo, para dar voz ao acontecimento, recorri aos documentos escritos e arquivados no Colegiado de Pedagogia, como também, entrevistei os membros que atuaram nas Comissões em quatro momentos da reforma, a fim de tentar responder a seguinte **questão base**: *Como se configurou o processo de tessitura da reforma curricular do Curso de Pedagogia da UESB em Jequié, tomando por base as redes de significações tecidas nos discursos arrolados no desfecho do acontecimento?*

Sendo assim, ao fazer uma hermenêutica, meu interesse se inclinou por ressaltar a perspectiva de uma ontologia do currículo com base nos discursos produzidos. Detive-me ao discurso/ação impregnado de sentido, tecido consciente ou inconscientemente na trama. Desse movimento, intencionei perceber as estratégias de luta dentro do grupo que deu vigor ao discurso para o reconhecimento de si e o reconhecimento mútuo frente as intenções, proposições ou mesmo pela ideia do que seja um ‘bom’ currículo para o curso de Pedagogia. Melhor dizendo, ao propor uma hermenêutica em torno do acontecimento, vislumbrei a possibilidade de desvelar o jogo discursivo produtor de sentidos plasmados na arena onde se desenhou o novo currículo, a fim de considerar aqui o currículo como um texto produzido no mundo, o ‘mundo do texto’, e a hermenêutica foi o caminho encontrado para o desvelamento das sinuosidades percebidas nas entrelinhas dos textos produzidos.

Com base nessas reflexões, intencionei interpretar os textos produzidos pelos membros das comissões tomando por base o reconhecimento que cada pessoa teve de si

e do outro na tessitura da reforma, a fim de perceber como o currículo foi se desenhando nesse movimento até chegar ao texto final. Com isso, procurei explorar no estudo o conceito de *reconhecimento* como arquétipo transitante na trama de significações. E por que trazer esse conceito? Por se tratar de uma pesquisa inspirada e orientada pela fenomenologia como caminho para a interpretação do acontecimento a fim de desvelar as significações que permearam a trama, o *reconhecimento* foi tomado como uma referência semântica produtora de sentidos, com vistas a olhar o fenômeno da reforma curricular à luz desse conceito. Assim, a partir das narrativas daqueles que protagonizaram o acontecimento da reforma curricular, como se reconheceram ao narrarem sobre o acontecimento e como o outro foi reconhecido? E o currículo, quando e como foi reconhecido?

A princípio percebi o conceito de reconhecimento ligado apenas ao sentido de valor atribuído a algo ou alguém, de ser valorizado, de ser recompensado por aquilo que é capaz de fazer. Foi no esforço de compreender com mais amplitude esse conceito que cheguei à obra de Paul Ricoeur (2006) “O percurso do Reconhecimento”, e desse modo, um leque de possibilidades foi se abrindo. Para meu conforto, como também, o grande desafio que teria pela frente, vi que este conceito estava ganhando projeção em diferentes estudos.

Ricoeur (2006) discorre sobre o percurso do reconhecimento a partir de três focos filosóficos. No primeiro percurso: reconhecimento/identificação, ele transita pela filosofia cartesiana do juízo estabelecida pelo “Discurso do Método”, pelas ‘Meditações’, nos ‘Princípios’ e nas ‘Respostas’. Essa é sua primeira tentativa de operação conceitual. Depois segue pela filosofia kantiana, sob o vocábulo *Rekognition* na primeira edição da “Crítica da razão pura”. É no quadro da filosofia transcendental que se indaga pelas condições a priori de um conhecimento objetivo atribuído à significação filosófica da *recognition* proposta por Kant.

O segundo percurso: reconhecer-se a si mesmo, Ricoeur (2006) transita pelo fundo grego para falar do agir e seu agente, ao explorar o reconhecimento da responsabilidade na ação, a fim de chegar à “fenomenologia do homem capaz”. Tal projeto toca na questão da identidade, esta concebida sob a forma pessoal da ‘ipseidade’ no tratamento da temática da ação vinculada ao verbo ‘reconhecer’ no plano lexicográfico em uma série de variantes: admitir, confessar, aprovar, etc. Todo o movimento filosófico recai no plano do reconhecimento como atestação, atribuído à responsabilidade dos agentes. Esse percurso chega ao poder narrar e narrar-se que dá

acesso a uma nova abordagem ao conceito de ‘ipseidade’ na dialética com a ‘mesmidade’ para culminar na teoria da promessa. Desse modo, a memória e a promessa serão tecidas a partir do constructo filosófico bergsoniano, no ‘reconhecimento das lembranças’ a título de resolver o problema antigo da separação entre alma e corpo, sendo o reconhecimento das lembranças um caminho promissor para esse impasse. Na última investida filosófica para o reconhecimento de si, Ricoeur faz uma ponte com as capacidades e práticas sociais como via para o próximo percurso.

Por fim, o terceiro percurso: reconhecimento mútuo, ele toma como meta de estudo a dialética da reflexividade e da alteridade. Tem por desafio, primeiro compreender o pensamento que Hobbes lançou no Ocidente para o plano político e em seguida a reconstrução do tema *Anerkennung*, da época de Hegel, em Jena⁵. Aí o reconhecimento ganha ressonância ao assumir formas no tocante à luta pelo reconhecimento para em seguida, propor sua tese. Ou seja, o reconhecimento mútuo procurado nas experiências pacificadas e baseadas em mediações simbólicas.

Até aqui fiz uma breve síntese do que irei discutir mais amplamente nos próximos capítulos. Admito que, ousar fazer esse empreendimento no campo filosófico não foi tarefa fácil, já que não tenho uma formação na filosofia, mas o desafio estava lançado e o que fiz foi buscar as fontes que me ajudassem a avançar na pesquisa e chegar ao que hoje apresento na tese.

Imbuída em fazer também o meu próprio percurso, a partir da questão base, cheguei a **outros questionamentos:** *Como as comissões de 2008 e 2010 encaminharam as discussões, tendo em vista que já havia uma primeira proposta curricular criada pela comissão instituída em 2005? Como as pessoas que participaram das Comissões se reconheceram e reconheceram o outro no desfecho do acontecimento da reforma curricular? De que forma as instâncias deliberativas dentro da UESB (PROGRAD E CONCEPE) participaram do processo da reforma curricular do curso de Pedagogia?*

A partir desses questionamentos, teci como **objetivo geral:** Compreender como os discursos foram produzidos no cenário tramado e tenso do acontecimento da reforma curricular do curso de Pedagogia da UESB em Jequié. Para tanto, a partir das narrativas produzidas pelos participantes das comissões que contribuíram com a pesquisa, delimito como ponto de partida os seguintes **objetivos específicos:** Descrever

⁵ Cf RICOEUR, (2006). *O Percurso do reconhecimento*. Hegel retoma o modelo conceitual de uma luta social entre os homens, que Maquiavel e Hobbes empregaram independente um do outro, num contexto teórico totalmente diferente. Em Jena entre 1802 e 1807, Hegel produz seus escritos introduzindo o conceito de reconhecimento em sua filosofia prática e política, para tratar das relações de direito, criando assim, uma nova versão do conceito de luta social.

o acontecimento da reforma curricular à luz dos documentos e das narrativas produzidas pelos membros das comissões que protagonizaram a trama, de modo a situar o período transcorrido e as implicações das situações vivenciadas pelos sujeitos no desfecho final da reforma; Perceber como a primeira proposta curricular elaborada pela segunda comissão foi encaminhada no processo discursivo entre as pessoas que deram prosseguimento ao processo da reforma curricular; Interpretar as narrativas produzidas pelos protagonistas da reforma, a fim de desvelar as significações que contribuíram para dar sentido a nova proposta curricular, a partir do reconhecimento de si e do reconhecimento mútuo no tecido da trama; Identificar os ‘atos de currículo’ produzidos pelos representantes da PROGRAD e CONCEPE no processo da reforma curricular do curso de Pedagogia em Jequié.

Nesse sentido, penso que nos ‘atos do currículo’, desvela-se a existencialidade dos sujeitos que termina por definir uma proposta curricular. Desse modo, poderia dizer que os ‘atos de currículo’ produzem atos de reconhecimento? Assim, a partir das questões suscitadas, intencionei pensar os ‘atos de currículo’ numa perspectiva circulante e dialogizante, ontologicamente gestado no seio da existencialidade daqueles que deram voz a esse artefato. Para tanto, recorri às narrativas produzidas pelas pessoas que participaram das Comissões, como via para situar os ‘atos de currículo’ a partir de três movimentos: *narrativas do currículo pelo reconhecimento/identificação; narrativas do currículo pelo reconhecimento de si e narrativas do currículo pelo reconhecimento mútuo.*

Acima fiz referência ao conceito de ‘atos de currículo’, e aqui faço uma pequena pausa para esclarecer o sentido que emprego à ‘atos de currículo’ na pesquisa. Macedo (2011) lança com muita propriedade a ideia de currículo constituído por mediações intercíticas, cuja concepção de atos se reveste de potência e não como ação física. O autor, inspirado na filosofia de Bakhtin, diz que ‘atos de currículo’ conjuga na sua inteireza ato/atividade com responsabilidade e participatividade no agir situado, e, portanto, não-indiferente. A ideia realça o sentido de implicação ético-política tão cara a práxis curricular.

Inspirada em Macedo, os ‘atos de currículo’ nesse estudo, acontece pelo diálogo com a hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur, e aqui, tomada ousadamente como discurso/ação tecidos nos atos de reconhecimentos os ‘atos de currículo’. Assim, ‘atos de currículo’ numa perspectiva fenomenológica, remete aos discursos como atos produtores de sentidos seguindo por três caminhos: O primeiro, como

reconhecimento/identificação, no sentido de num dado momento, algo não ser reconhecido, em face de alteração sofrida pelo tempo, e, portanto, não ser considerado o mesmo. Nesse primeiro reconhecimento proponho comparar a primeira proposta criada pela segunda comissão (para alguns, foi negada totalmente ao discutir e definir o novo currículo), com a versão final do novo currículo, a fim de saber se a proposta inicial foi arquivada totalmente para começar um novo projeto. De onde partiu e como se deu a elaboração do novo currículo para o curso? O segundo reconhecimento é relativo ao si mesmo, mediante as narrativas em torno das experiências dos participantes, com a intenção de saber como cada pessoa se percebeu nessa trama. Por fim, o reconhecimento mútuo como meio de perceber como o outro foi considerado. Houve no tramado das relações intersubjetivas espaço para fomentar discussões e encaminhamentos de forma coletivizada?

Para esse empreendimento, foi fecundo acompanhar a dinâmica do contexto local, pois me ajudou a ver esse processo não como algo casuístico, ou como apenas uma ação deliberativa para definir o que ensinar, mas como movimento impregnado de sentido, fruto das significações norteadoras do agir humano, seja pelo discurso do inconsciente, do imaginário, das motivações, das crenças e de opiniões, etc. Enveredar por essa seara, de relações e disputas foi instigante para compreender a ação das pessoas realçada pela política de sentido, corporificada no vigor dos discursos articulados, ora no plano do consenso, ora no antagonismo, na ambiguidade e empoderamento.

Nessa rede discursiva, lembro-me de momentos tensivos no acontecimento da reforma. A política de sentido perpassou pela trama onde as pessoas falavam, pensavam, sentiam, decidiam, “brigavam” por uma ideia, enfim, posso dizer que foram momentos calorosos no tocante as disputas pelas propostas, com articulações dentro e fora do grupo, outras vezes, vozes que se calaram em alguns momentos, quem sabe talvez por se deixarem convencer por outras vozes, ou, para tomar fôlego com o propósito de criar novas estratégias de luta! O certo é que, o labor para essa empreitada foi outorgado às comissões instituídas pela universidade com o propósito de encaminhar as discussões e definir um novo rumo para o curso de Pedagogia. Essa etapa foi cumprida e o Projeto se materializou em texto escrito, sendo posteriormente enviado para o CONSEPE, para ser analisado e reconhecido. Assim, o novo Currículo foi reconhecido e legitimado enquanto documento oficial do Curso de Pedagogia, no dia 31 de julho de 2013, por meio da Resolução CONSEPE nº. 83/2013. Com o intuito de investigar as sutilezas do acontecimento da reforma curricular, as reflexões deste estudo

foram organizadas em cinco percursos reflexivos.

No primeiro capítulo apresento a tessitura metodológica da pesquisa, onde situo minha itinerância de pesquisadora dialogando com diversos autores para definir o fio apropriado na costura teórico-metodológica. Assim, pouco a pouco a pesquisa foi se encaminhando pelo viés da fenomenologia, por entender que me encontrava diante de um fenômeno complexo, dinâmico e sombreado de múltiplos sentidos. Portanto, ao transitar por tal realidade, o enfoque da pesquisa numa abordagem qualitativa, assumiu uma posição pertinente, a título de interpretar a dinâmica do acontecimento da reforma curricular que se desenhava numa composição gestada por valores, posicionamentos, atitudes e intenções, fruto das relações intersubjetivas do mundo humano. Nesse capítulo dialogo com autores em torno da hermenêutica em sucessivas etapas históricas.

No segundo capítulo me aproximo de algumas obras de Paul Ricoeur, quando encontro em sua filosofia uma fenomenologia da existência para o conhecimento de si. Discurso em seguida sobre a hermenêutica por diferentes concepções filosóficas para culminar em meu diálogo com Ricoeur em torno da narrativa e o reconhecimento. Posteriormente situo o lugar da pesquisa e apresento os protagonistas que foram identificados a partir da metáfora das Cores escolhidas pelos próprios sujeitos pelo sentido que cada uma teve ou tem para suas vidas. Após esse momento retomo a teorização em torno do percurso do reconhecimento, conceito que atravessa todo o trabalho hermenêutico.

No terceiro capítulo discorro sobre memórias e narrativas: entre os documentos escritos e as Cores. Nesse momento interpreto o acontecido com base nos documentos disponibilizados no Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) e no Colegiado do Curso de Pedagogia (CCP). Esta etapa da tese é destinada à descrição da minha entrada em campo, local percorrido com o intuito de garimpar os dados que subsidiaram minha itinerância. Uma vez constituída a composição das Cores relativas aos protagonistas, discorro sobre a história da reforma curricular a partir das memórias dos membros das Comissões acerca do acontecimento, de modo a tornar mais claro os períodos que as Comissões atuaram. Posteriormente interpreto os motivos que os levaram a participar da reforma curricular.

No quarto capítulo entro pela configuração: o tecer da intriga nos 'atos de currículo'. Antes foi prudente justificar a escolha da narrativa como dispositivo metodológico articulado a historiografia. Para tanto os argumentos de Paul Ricoeur em torno da historiografia e a narrativa corroboraram para dar sustentação teórico-

metodológica a tese. Em seguida interpreto as falas a partir do conceito de reconhecimento/identificação em torno da complexidade da experiência temporal vivida pelas pessoas no processo da reforma curricular. Algumas falas se apoiaram na ideia de que a reforma curricular finalizou desconsiderando a proposta inicial apresentada em 2007. Nesse sentido procurei identificar se essa ideia procedia e assim, com base nos documentos e narrativas fui fazendo a hermenêutica para responder a seguinte questão: A primeira proposta de Currículo criada em 2005, foi mantida, alterada ou ignorada nas etapas seguintes do processo da Reforma Curricular? Portanto, o primeiro percurso se deu em torno da refiguração das narrativas, sustentada na memória individual para chegar à configuração, cuja memória coletiva, produtora de intertextualidades passou a dar os primeiros contornos a partir das diferentes falas, possibilitando-me com isso, fazer as primeiras costuras da hermenêutica, cujo matize só foi possível fazer até aqui, pelo oferecimento da cada Cor. Para tanto, dialoguei com as seguintes cores representadas pelos 12 docentes: Rosa, Azul, Verde Esmeralda, Carmim, Lilás, Azul Celeste, Verde, Vermelho, Branco, Cinza, Amarelo e Laranja. Os 3 discente foram representados pelas cores: Dourado, Turquesa e Marrom. Cabe dizer que as falas denunciaram situações geradoras de conflito que levavam a silenciamentos e incompreensões em face às disputas instaladas nas quatro etapas da reforma curricular.

No quinto capítulo, configuração e refiguração da intriga: das memórias feridas ao estado de paz. Primeiro disorro sobre os Motivos velados para o si. Nesse momento da mimese passo para a refiguração das narrativas produzidas pelas Cores. O que vale não é o falar, mas o sentido do falado ao narrar. Importante ressaltar que nessa etapa da hermenêutica não intenciono julgar as ações dos protagonistas, por entender que a hermenêutica ricoeuriana tem por princípio compreender e o compreender-se no exercício interpretativo da obra. Nessa etapa algumas narrativas se mostraram próximas a luta para o reconhecimento de si e culmina com atos do reconhecimento mútuo. Finalizo sem a pretensão de dar o ponto final, mas tão somente tecer reflexões possíveis para outras refigurações.

Portanto, para o resgate e registro do acontecimento, organizei possíveis interlocuções teóricas a fim de tecer os fios interpretativos da tese, sintetizados no esquema semiótico apresentado a seguir, como caminho fecundo para a escrita do desenlace historiográfico em torno da reforma curricular do curso de Pedagogia da UESB, no campus de Jequié.

1 TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA



Figura 1. Proposições teóricas no tecer da pesquisa

Início essa etapa da narrativa entendendo que uma pesquisa para ter sabor palatável e sentido, precisa fazer parte do universo inquietante e desejante do pesquisador, fruto de uma itinerância. Sinto que, se decidimos fazer uma pesquisa, antes de tudo, é preciso identificar-nos com aquilo que queremos investigar, daí então, se lançar na aventura, às vezes, passando por caminhos tortuosos, e isso enfrentei por várias ocasiões. Refazer o caminho foi preciso, e a cada dia que passava me angustiava por não ver a primeira vista sentido no que pretendia investigar.

Para definir o fio apropriado na costura do tecido teórico-metodológico, o rigor do estudo foi preciso. Pretendia desenvolver um trabalho propositivo no rigor flexível, como diz Dante Galeffi: “Uma consistência própria e apropriada no ato livre de pesquisador implicado” (2009, p.59). Com esse propósito, fui fazendo minha itinerância e cada momento foi acontecendo gradativamente sempre atenta para à ideia inicial, e, como é natural acontecer, fui redimensionando o caminho, à medida que o estudo

seguia. Assim, pouco a pouco a pesquisa foi se encaminhando pelo viés da fenomenologia, por entender que as questões humanas escapam ao olhar fixante do cientificismo ao se firmar na exatidão e na perspectiva de encontrar uma verdade, verdade esta inacessível aos olhos humanos.

Penso que o momento atual exige uma nova perspectiva de ciência para investigar as questões sociais, políticas e educacionais, em virtude da complexidade em torno desses fenômenos. Cabe ao pesquisador um olhar atento às sutilezas que não aparecem de imediato. Como também, postura flexível para perceber as novas demandas socioculturais que requer do pesquisador, atitude de mobilidade e plasticidade para propor novas formas de pesquisa incorporando-se a esta realidade. Com esse entendimento, percebi que as metodologias qualitativas inseridas nessa conjuntura, tem obtido grande visibilidade, por possibilitar ao pesquisador vislumbrar novas perspectivas para a compreensão do fenômeno educacional na recomposição do corpo de conhecimentos organizados, com vistas a ampliar a textura do fenômeno atento as mais variadas realidades. Indo por essa linha, vi que a abordagem qualitativa atendia a forma como a pesquisa foi delineada. Do mesmo modo não intencionei fazer uma análise do novo currículo implementado.

Meu entendimento para o estudo partiu do pressuposto de que me encontrava diante de um fenômeno complexo e dinâmico. Portanto, ao transitar por tal realidade, o enfoque da pesquisa numa abordagem qualitativa, assumiu uma posição pertinente, a título de interpretar a dinâmica do acontecimento da reforma curricular que se desenhava numa composição gestada por valores, posicionamentos, atitudes e intenções, fruto das relações intersubjetivas do mundo humano.

Concordo com Ghedin e Franco (2011), quando falam que não existe pesquisador que, ao se deparar com o cotidiano de qualquer prática educacional, não tenha feito descobertas fascinantes e, à primeira vista, não imaginadas. Eu tive essa experiência e busquei não refutar a possibilidade de mergulhar nesse empreendimento, orientada pelos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, tomando por acento a abordagem fenomenológica para direcionar o estudo.

1.1 POR QUE A FENOMENOLOGIA?

O desfecho da reforma curricular do curso de Pedagogia em Jequié foi um acontecimento marcado por alterações tanto temporal quanto textual. Não foi tecido puramente como texto teórico, legal e deliberativo para compor um Curso. Foi mais que isso, tomou a proporção de definir comportamentos, sentimentos, posicionamentos dentro da universidade; foi um acontecimento, posso até dizer, demarcado por uma política de sentido estruturante dos ‘atos de currículo’ no âmbito existencial. Marcou um período da história do curso de Pedagogia no campus de Jequié, cujo desfecho ocupou a vida das pessoas que se envolveram na trama, e essa experiência possibilitou outros sentidos a suas itinerâncias profissionais. Houve investimento individual e coletivo por parte das pessoas que efetivamente protagonizaram o processo de tessitura do Currículo nos respectivos períodos que trabalharam nas Comissões. A trama demandou encontros, desencontros, reencontros, desvios, silenciamentos e rupturas, inclusive afetivas. Por tudo descrito, passei a ver a polissemia do currículo como fenômeno a ser interpretado.

Giorgi (2010) diz que numa perspectiva científica, a fenomenologia é entendida como caminho para desvelar os diversos estilos e manifestações da consciência sob seus aspectos concretos e materiais, no âmbito social e cultural. O referido autor adverte que a fenomenologia quando explorada numa abordagem científica de cunho qualitativo, é compreendida como caminho teórico radical por se tratar de fenômenos humanos. Esse caminho numa pesquisa científica não coloca um *a priori* ao conteúdo do fenômeno, por ser uma abordagem aberta a possíveis encontros com o inesperado. Portanto, não está presa a hipóteses, conceitos e categorias exteriores ao fenômeno com a finalidade de dar conta deles. Ela se limita a uma descrição da maneira como o fenômeno se apresenta. Paradoxalmente a perspectiva fenomenológica é “ateórica, e é por isso que ela é radical” (GIORGI, 2010, p. 388).

Na mesma linha de pensamento, Critelli (2007) diz que a fenomenologia é uma perspectiva, um ponto de vista entre outros. Ou seja, o reconhecimento da relatividade dessa perspectiva é simultâneo ao reconhecimento da relatividade da verdade. Nesse sentido, o caminho pretendido para a tese foi uma escolha sem a pretensão de explicar puramente o acontecimento, mas, mais que isso, tentar compreender pelo viés da fenomenologia, a sutileza da trama, tomando por acento o modo humano de agir no

tecido dos fios intersubjetivos produtores de significações.

Quando recorri aos pressupostos filosóficos da fenomenologia para ajudar na compreensão do fenômeno investigado, entendi que uma pesquisa precisa assumir a condição de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade como propõe Critelli (2007). Longe de desmerecer as contribuições deixadas pela ciência da metafísica, mas entendo que esta tem o seu limite exatamente por buscar uma única via para a verdade: a razão. Sem pretender diminuir o valor dessa ciência, cabe realçar que existem outros modos de se buscar a verdade que não seja colocada como estável e absoluta.

Com esse argumento, é possível encontrar na fenomenologia a possibilidade de conhecer uma possível e momentânea verdade de alcance relativo dentro do mundo e não fora dele, pois, é no mundo onde o homem se depara com situações de angústias, sensações, conflitos, contradições e por isso mesmo, repleto de humanidade. Segundo Critelli (2007, p.15), a fluidez da fenomenologia se instaura na angústia:

Enquanto a metafísica instaura a possibilidade do conhecimento sobre a segurança da *precisão metodológica do conceito*, a fenomenologia o instaura sobre a angústia. Enquanto a metafísica reconhece a possibilidade do conhecimento fundada na relação entre sujeito epistêmico e seu objeto, tomando-o como resultante de uma produção humana – *a representação* –, a fenomenologia funda sua possibilidade na própria *ontologia humana* – ela é uma das condições em que a vida é dada ao homem. Enquanto a metafísica fala de forma lógica do ser, a fenomenologia fala dos modos infundáveis de se ser. (grifos da autor)

O Ser na perspectiva abordada pela autora se aproxima da concepção filosófica cunhada por Heidegger, como um modo de ‘ser no mundo’, de habitar o mundo, de instalar-se nele, de conduzir a vida e a dos outros homens com quem convive. Esse entendimento toma como acento o modo humano de ser-no-mundo. Essa visão visa liberar o homem das ataduras do ideário iluminista e aponta um novo caminho, uma abertura para a constituição existencial do homem. Macedo (2004) complementa essa reflexão dizendo que não deve existir sujeito sem mundo, nem mundo sem sujeito no sentido fenomenológico.

Aproximando-me da filosofia de Paul Ricoeur (2008), encontro uma fenomenologia da existência para o conhecimento de si. O filósofo fala de uma “fenomenologia do homem capaz” que apropria de sua identidade, sua ‘ipseidade’, através da reflexividade. E acrescenta dizendo que a compreensão de si acontece no

movimento intersubjetivo, ou seja, o ser-no-mundo-com. Desse modo, o filósofo propõe uma hermenêutica fenomenológica do Ser que narra e narra-se, onde o homem falante se compreende pela reflexão em torno do homem que age ‘no-com’ o mundo. Com base nessa leitura do mundo que habita em nós, fui movida por questionamentos que me incomodavam, pois a história desse acontecimento é uma parte de minha história também.

Assim, é em nós mesmos que devemos buscar primeiro a natureza do conhecimento humano, e isso segundo nossos próprios limites corporais e mentais, perceptuais e conceituais, sempre necessariamente determinados e agenciados em algum momento da história da espécie humana, por meio de indivíduos criadores e-ou indivíduos destruidores (GALEFFI, 2009, p. 22).

O autor supracitado me ajuda a pensar sobre o mundo ambivalente que habita em nós. Para proteger o si mesmo, buscamos saídas de fuga, desvios, pacto de silêncio com nossa memória, voluntária ou involuntariamente, contanto que não percamos a doce ilusão, que somos pessoas livres. Conduzindo a pesquisa por essa visão, alguns aspectos merecem algumas reflexões. Em primeiro lugar a fenomenologia trata do fenômeno da consciência no sentido mais amplo, levado ao estudo descritivo dos fenômenos que se oferecem a totalidade das experiências humanas, a fim de tornar possível uma reflexão acerca da descrição das coisas tal como elas se manifestam em sua pureza original. O termo ‘experiência’ para Husserl é a característica principal da consciência, tomada por ela como a ‘intuição’ (GIORGI, 2010).

Quanto ao ‘fenômeno’, este tem uma significação específica na fenomenologia cunhada por Husserl como presença daquilo mesmo que é dado, ou seja, como é dado ou sentido. Assim, a fenomenologia não se propõe estudar puramente o Ser, nem puramente a representação do Ser, mas o Ser tal como e enquanto se apresenta à consciência como “fenômeno”. A tarefa da fenomenologia é, pois, perceber a significação das vivências da consciência. A análise exige, geralmente, que a ‘significação fenomenal’ seja ligada à ‘significação objetiva’ do objeto a fim de obter maior clareza deste, porém, visando apreender a significação tal como ele se dá. Finalmente, uma perspectiva fenomenológica, perpassa pela ‘intencionalidade’. Para Husserl, a intencionalidade é uma dimensão essencial da consciência na medida em que a consciência é sempre dirigida a um objeto (GIORGI, 2010).

O referido autor argumenta que essa ideia é importante para as ciências humanas, já que ela permite superar a compreensão cartesiana de sujeito-objeto, a favor uma compreensão elegida sob um ponto de vista estrutural e global. Nesse sentido, a fenomenologia não se limita a um mero discurso conceitual a ser definido, mas à significação de uma essência existencial. A intencionalidade diante do fenômeno é o lançar propositivo a fim de dizer em que sentido há sentido, melhor dizendo, o desvelar dos sentidos do fenômeno, pois este nos possibilita perceber que no fenômeno há mais sentido além do que podemos dizer. Isso significa a superação do essencialismo no que tange a ideias claras e distintas apregoada pelo cartesianismo, ou a superação do pretencionismo de uma filosofia da evidência. Ao contrário, a fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa, ambígua onde os diversos sentidos se articulam na trama constitutiva do discurso existencial, cujo fenômeno aparece desde o início como uma ‘realidade’ típica do mundo humano. Cabe, portanto, a necessidade de recorrer ao discurso descritivo para aproximarmos ao máximo da densidade semântica do fenômeno humano. Ou seja, descrever a trama significativa ou a estrutura semântica do próprio fenômeno (REZENDE, 1990).

Para o referido autor, toda significação é significação de existência e esta é significativa. Assim, a fenomenologia se interessa pela história dos fenômenos e a lógica que existe na articulação de suas diversas manifestações. Desse modo, além de perceber o sentido da história no mundo já constituído, o homem pode ainda dar sentido, mudar rumos, fazer revoluções, pois como ser-no-mundo-com, o homem percebe a si mesmo e se lança da palavra para fazer história (REZENDE, 1990).

Ao considerar o currículo como fenômeno, como ‘facticidade’, reconheço que se trata de uma experiência profundamente humana. As pessoas que protagonizaram o desfecho da reforma estiveram implicadas no processo e foram convocadas a lidar com situações de conflito. Numa polissemia configurante, o currículo se mostrou no seio das relações, de intenções humanas, de grupos que se articularam, possibilitando assim, uma construção propositiva e provocativa nos ‘atos currículo’ como preconiza Macedo (2011), precisamente ao colocar em evidência o sentido existencial de cada pessoa na experiência de pensar, discutir, propor e gestar o currículo.

1.2 O CAMINHO DA HERMENÊUTICA: CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS

1.2.1 HERMENÊUTICA GREGA, MEDIEVAL E MODERNA.

Os diálogos entre correntes teórico metodológicas de análise inspiram a tessitura de uma argumentação fenomenológica para a construção do método de investigação apresentado na tese. A hermenêutica -palavra grega *hermeneuein*- significa o expressar, explicar, traduzir ou interpretar, se aporta para a *hermeneia* como ato de interpretar mensagem sagrada trazida por deuses gregos, iluminados por Zeus. A palavra grega remete ao deus-mensageiro-alado Hermes, que a tem em função de transmutar, transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo possível de compreender, de ser inteligível pelo humano, ou seja, para o alcance da compreensão (BLEICHER, 2002).

Platão chamou os poetas de *hermenes* — intérpretes dos deuses e alguns filósofos interpretaram Homero de forma alegórica. Aristóteles escreve *Organon* com enunciado interpretativo como explicação de um discurso, ordem de elocução que vai de um sentido interior para o sentido exterior e de movimento contrário, sendo as regras extraídas da retórica – a arte de bem dizer do hermeneuta. Até o fim do século passado, ela assumia a forma de doutrina para apresentar regras de uma interpretação competente. Pode-se dizer que ela formou-se desde a renascença numa perspectiva teológica (hermenêutica sacra), uma hermenêutica filosófica (hermenêutica profana), como também como hermenêutica jurídica. Como arte de interpretação é preciso entrar mais na história, até a filosofia estoica que desenvolveu uma interpretação alegórica dos mitos, como também até a tradição grega através das rapsódias (BLEICHER, 2002).

A Hermenêutica Moderna emergiu como um movimento dominante na teologia protestante europeia que, em sua defesa da hermenêutica como o ponto central dos atuais problemas teológicos, iniciou a textologia moderna com uma nova metodologia interpretativa. Desse movimento a teoria hermenêutica alemã passa a ganhar novo sentido, no qual podem ser encontradas as bases filosóficas para um conhecimento mais amplo dos problemas da interpretação, especificamente após os estudos de Schleiermacher e Dilthey. Schleiermacher⁶ ao traduzir diálogos gregos/Platão para o

⁶C f extraída da obra de SCHLEIERMACHER, Friederich. D. Hermenêutica: arte e técnica da interpretação. Tradução e apresentação de Celso Reni Braidá. Petrópolis: Vozes, 1999

alemão busca entender o sentido do discurso a partir da língua quando atribui à interpretação gramatical e a psicológica uma possibilidade de entendimento da técnica de interpretação. A formulação de uma hermenêutica sistemática por parte de Schleiermacher é composta dessas duas partes: a interpretação psicológica ao pontuar que a investigação gira em torno da totalidade da vida do autor, podendo este ser compreendido pelo leitor mais do que este compreendeu a si mesmo, e a da interpretação gramatical, ao mostrar que o significado de cada palavra tem de ser de acordo ao que é apresentado, e isso tem a ver com a referência de coexistência com as palavras que estão a sua volta. Essa descoberta é a esperança de Schleiermacher ao desenvolver a hermenêutica universal partindo da gênese pelo justo entendimento que pelas próprias representações, podendo elas gerar um desentendimento possível na compreensão mais metódica e reconstrutiva da hermenêutica. Traz, portanto a ideia de partes e todo (SCHLEIERMACHER,1999). Gadamer mostra posteriormente como o círculo hermenêutico.

Ricoeur (2008) destaca que Schleiermacher promove um movimento de desregionalização da hermenêutica e começa com o esforço para construir uma hermenêutica geral, elevada acima das aplicações particulares. Ao mesmo tempo em que o filósofo reconhece a grande contribuição de Schleiermacher para os futuros passos da hermenêutica, ele chama atenção sobre sua visão romântica ao fazer apelo à relação viva com o processo da criação.

Por outro lado, Schleiermacher também é reconhecido por sua atitude crítica, ao expor o desejo de elaborar regras universalmente válidas da compreensão. A interpretação gramatical apoia-se nos caracteres do discurso que são comuns a uma cultura, e a interpretação psicológica (antes identificada como técnica) dirige-se a singularidade do autor. E é nessa segunda interpretação que se realiza o projeto hermenêutico por tratar-se de atingir a subjetividade daquele que fala, ficando a língua esquecida. A linguagem passa a estar a serviço da individualidade, considerada positiva por atingir o ato de pensamento produtor do discurso (RICOEUR, 2008).

Na visão de Ricoeur (2008), com a contribuição de Schleiermacher, ocorre a primeira tentativa de analisar o processo da compreensão e investigar as suas possibilidades e seus limites, ao colocar o interprete na posição de aproximar-se ao máximo da estrutura intelectual do autor como modo de obter com a hermenêutica, a compreensão do outro.

Posteriormente, o projeto hermenêutico de Dilthey, esboça a origem da hermenêutica em um ensaio para dizer que a consciência de nossa própria história e da humanidade como um todo, é condição indispensável para uma vida rica e repleta de realizações, pois através da história, podemos atravessar os limites do tempo e abrir-nos para novas fontes de vigor. A hermenêutica, antes vista como teoria e método para interpretar a Bíblia alargam-se na medida em que é entendida como interpretação da vida humana, pois ao interpretar imagina-se o autor em sua posição, relacionando-se com o todo mais amplo – parte e todo ou vice versa. Hermenêutica não seria para ele apenas conjunto de técnicas metodológicas, mas perspectiva de natureza histórica e filosófica com base na ciência do espírito (RICOEUR, 2008).

Se Schleiermacher funda leis e princípios da compreensão independentemente da sua relação com a vida, por outro lado, Dilthey⁷ centra seus estudos no caráter intrinsecamente histórico e toma como seu objetivo o compreender a partir da própria vida, encarando-a como sentido, como experiência humana conhecida a partir de dentro. Dilthey teve como prerrogativa, apresentar métodos para alcançar uma interpretação objetivamente válida das expressões da vida interior. Ressalta que a experiência interna marca a individualidade particular que apenas conhecemos do exterior pelos indícios de dados sensíveis, gestos, sons, e ações (DILTHEY, 1984).

Todavia, na visão de Dilthey (1984), só reproduzindo os diversos indícios que chegam aos nossos sentidos é que podemos reconstituir a interioridade que lhe corresponde. O processo para tal empreendimento é a compreensão, mediante a ajuda dos signos percebidos do exterior através dos sentidos, ao que nos ajudará a conhecer essa interioridade. O autor afirma que a compreensão tem diversos graus que dependem do interesse, e se este for limitado, a compreensão também o será. Portanto, torna-se importante considerar que, mesmo com uma tensa atenção, só pode haver a compreensão se essa atenção se converter num processo regular, só alcançada a partir de um grau controlável da objetividade dessa manifestação vital fixada, e assim, podermos voltar a ela constantemente. Dilthey (1984, p. 151) diz: “Chamamos exegese ou interpretação esta arte de compreender as manifestações vitais fixadas de uma forma durável”. Trago mais uma vez o filósofo (1984, p. 179) para dizer que:

⁷ Cf MAGALHÃES, Rui (Org). *Textos de hermenêutica*. Porto, Portugal: Rés-Editora, 1984. Dilthey no século XIX vinculou o termo ‘hermenêutica’ à sua filosofia da ‘Compreensão Vital’: as formas da cultura, no curso da História, devem ser apreendidas através da experiência íntima de um sujeito onde cada produção espiritual é somente o reflexo de uma cosmovisão.

Da vida surgem as categorias históricas do valor e do fim. Mas no sujeito, que vê e que olha para trás, esse significado surge no processo da sua compreensão e arrasta consigo a conexão, como forma categorial (...). Onde ocorreu vida e essa vida é compreendida, temos história, e onde há História, há significado em toda sua variedade. Temos significado quando um indivíduo representa algo mais amplo, o concentra em si mesmo, e o torna mais claro na sua manifestação individual. Temos igualmente significado quando ocorre uma certa mudança de conexão devido a um acontecimento, a uma pessoa ou a uma comunidade (nunca temos, em história, um mero conjunto de consequências como adição) (DILTHEY, 1984, p. 179. Destaque em parêntese feito pelo autor).

Essa citação do filósofo suscita lembrar acerca do acontecimento da reforma curricular como um advento histórico marcado por muitos significados. Quando narramos sobre nossas experiências, lembramos momentos e atribuímos novos sentidos ao acontecimento, isso porque nem tudo está fixado, já que as lembranças oscilam e revelam outros significados. Prosseguindo com as ideias de Dilthey (1984), há de se pensar sobre a grande contribuição de sua hermenêutica por investir na tentativa de dotar as Ciências do Espírito e de uma epistemologia sustentada numa metodologia própria. Suas ideias se apoiaram tanto em elementos da tradição romântica como da tradição iluminista.

No interior de sua filosofia da vida, especialmente em suas bases lançadas para as Ciências Humanas, o autor propunha uma fundamentação em solo próprio ao espírito e, antes, denunciando a atuação abstrativa e autonomizante que as Ciências Naturais exerciam sobre as humanas. Segundo Dilthey, as ciências abstrativas cindem o fenômeno da vida, convertendo-o em objeto e sendo assim, apareceria isolado num campo de investigação sem conservar seu nexos com a própria vida. Essas ciências abstrativas podem apontar um fenômeno como objeto de pesquisa, mas é preciso que todo o contexto do mundo vivido seja negligenciado ‘desvivificando o conhecimento’ (DILTHEY, 1984).

Ricoeur (2008) reconhece a contribuição filosófica de Dilthey ao buscar resolver o grande problema da inteligibilidade do histórico enquanto tal. Para Ricoeur, antes da coerência de um texto, vem a da história como documento do homem. Desse modo, e Dilthey conseguiu ser o intérprete desse pacto entre a hermenêutica e a história. Entretanto, frente aos dois fatos culturais do momento, quais sejam: resolver o problema da inteligibilidade da história e a ascensão do positivismo, Dilthey termina por dar uma

dimensão científica ao conhecimento da história a fim de que esta obtivesse o mesmo status que havia conquistado as ciências da natureza. A busca dessa solução foi encontrada numa reforma da epistemologia a parte da ontologia. Isso repercutirá no atravessamento da oposição entre explicação da natureza e a compreensão da história, trazendo consequências para a hermenêutica.

Para Ricoeur (2008), ao lado da psicologia, Dilthey encontra saída para dizer que toda ciência do espírito, as modalidades do conhecimento do homem implica numa relação histórica pressupondo com isso, a capacidade de se transpor na vida psíquica de outrem. Ou seja, na ordem humana o homem conhece o homem. No conhecimento natural, o homem só atinge fenômenos distintos dele, cuja coisidade fundamental lhe escapa. É na diferença entre a coisa natural e o espírito que incidirá a diferença entre explicar e compreender no postulado de Dilthey.

O homem não é radicalmente estranho ao homem e por fornecer sinais de sua existência, cabe então compreender esses sinais. Desse modo, compreender os sinais é compreender o homem. Por essa razão, a psicologia será tomada como a ciência do indivíduo agindo na sociedade e na história. A hermenêutica de Dilthey compreendida como epistemologia será posta em questão por Heidegger e, em seguida, por Gadamer. Isso significa que, para além do empreendimento epistemológico, incidirá sobre as condições ontológicas recolocando as questões do método sob controle de uma ontologia prévia. Ou seja, no lugar de perguntarmos como sabemos, perguntaremos qual o modo de ser desse ser que só existe compreendendo (RICOEUR, 2008).

1.2.2 FILOSOFIA HERMENÊUTICA: DE HEIDEGGER A GADAMER

Heidegger não apenas revitaliza a investigação ontológica por meio de uma leitura fenomenológica-hermenêutica em sua obra: “Ser e Tempo”, mas tece fios condutores em seu pensamento ao pensar a questão do sentido do ser. O seu ponto de partida foi o esclarecimento desse ente, chamado *Dasein*, ou seja, ser o ser no mundo, posto no mundo, tornando-o um fundamento para a investigação da ontologia fundamental. Para isso a analítica do *Dasein* é um caminho, um esforço para a compressão. Sendo assim, se esse caminho é correto ou até mesmo o único, somente é possível dizer depois que este foi percorrido. Heidegger encontrou em Husserl as ferramentas intelectuais que deram pistas a ele para o constructo de uma hermenêutica

fenomenológica, apresentando seu contributo à hermenêutica para explicar os processos do ser na existência humana. Assim como Dilthey, Heidegger foi levado a uma metacrítica das críticas transcendentais de Kant, mas, vai fazer esse caminho em função das investigações ontológicas e não das lógicas como o fez Dilthey (RICOEUR, 2008).

Pelo caminho da ontologia, Heidegger em “Ser e Tempo” se lança a diferença ontológica entre *Sein* (ser) e *Seindes* (entes), o domínio do ontológico e o do ôntico. Porém, a crítica primordial de Heidegger dirige-se ao esquecimento que se verificou a questão do ser, desde quando o ser foi tomado, por Aristóteles, como um conceito universal e supostamente o mais claro e por isso inquestionável. Para Heidegger, ao contrário, a conclusão que se pode tirar da suposição da universalidade do ser é que o seu conceito é o mais obscuro, chegando mesmo a ser indefinível. Na perspectiva posta por ele, o ser não pode ser concebido como um ente, portanto, não pode ser derivado como uma definição a partir de conceitos superiores nem explicado por meio de conceitos inferiores (HEIDEGGER, 2005).

Segundo o próprio Heidegger (2005, p.29). “O conceito de ‘ser’ é indefinível”. Para não falsificar os caracteres de seu ser, o ente já deve ter-se feito acessível antes, tal como é em si mesmo. E o que seria o ente?

Chamamos de ‘ente’ muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado, no teor e recurso, no valor e validade, na presença, no ‘há’ (HEIDEGGER, p. 32).

Para Heidegger, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser, significa que a *pre-sença* se compreende em seu ser, isto é, sendo. A existência, nessa perspectiva, só se decide a partir de cada *pre-sença* em si mesma, sendo que a questão da existência sempre só poderá ser esclarecida pelo próprio existir, mediante um processo denominado por Heidegger de ‘compreensão existenciária’.

Chamamos existência ao próprio ser com o qual a pré-sença pode se comportar dessa ou daquela maneira e com a qual ela sempre se comporta de se comporta de alguma maneira. Como a determinação essencial desse ente não pode ser efetuada mediante a indicação de um conteúdo quidditativo, já que sua essência reside, ao contrário, no fato de dever sempre assumir o próprio ser como seu, escolheu-se o termo pré-sença para designá-lo enquanto pura expressão de ser (HEIDEGGER, 2005, p. 39)

O filósofo supracitado mostra que a existência determina a *pré-sença* e a analítica ontológica desse ente tem a necessidade sempre de uma previa visualização da existencialidade. Portanto a existencialidade é a constituição ontológica de um ente que existe. Nesse sentido, analisar a *pré-sença* depende sempre da elaboração prévia sobre o sentido do ser em geral.

Ricoeur (2008) esclarece que a *pre-sença* recai sobre o *Dasein*, sobre o ser-aí que somos nós. Esse *Dasein*, não é um sujeito para quem há um objeto, mas um ser no ser que ressignifica o lugar onde a questão do ser surge, o lugar da manifestação. Cabe destacar que compete à estrutura do ser, como ser, uma pré-compreensão ontológica. Que significa? Significa que as condições para a possibilidade do conhecimento é dada pelo *Dasein* na compreensão do ser. Só a compreensão do sentido do ser, que normalmente já teve lugar, quando, por exemplo, buscamos compreender conscientemente um texto, a tentativa de querer compreendê-lo procurando explicar e clarificá-lo, há uma pré-compreensão já existente que é uma estrutura do nosso ser-no-mundo. Portanto as estruturas existenciais do ser-no-mundo incluem, para além da compreensão, a *Befindlichkeit* (estado-de-espírito) e *Rede* (discurso) que proporciona as condições de possibilidade de qualquer novo conhecimento. Heidegger estuda exaustivamente as possibilidades do ser-no-mundo, enfocando o ser como *pre-sença* e desenvolve a ideia do ser-no-mundo, fundamentado no *Dasein* (*pre-sença*), trabalhada com a tensão da existência, no emergir e imergir no mundo, fazendo-se parte dele.

Dessa forma, o homem não pode ser o ente que é, senão encarnado no mundo, em contínua comunhão com os outros entes. Nesse sentido, Heidegger desenvolve a ideia de mundanidade do mundo, propondo-se ir mais além de uma mera descrição (ôntica) dos entes ordinários que se encontram “dentro” do mundo, para buscar identificar e descrever o “momento estrutural mundo” como fenômeno, como o que se mostra enquanto ser e estrutura ontológica (RICOEUR, 2008).

Sá me aproxima do pensamento de Heidegger com as seguintes palavras:

A compreensão em Heidegger é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital em que cada um de nós existe. A compreensão não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação. O termo mundo aqui não significa, como foi visto, o meio ambiente objetivamente considerado, o universo tal como aparece a um cientista. Está mais próximo de nosso mundo pessoal. O mundo não é

a totalidade de todos os seres, mas a totalidade em que o ser humano está imerso e o ser humano encontra-se rodeado pela manifestação dessa totalidade (SÁ, 2004, p. 36).

Aqui é importante reforçar a ideia de Heidegger sobre a *pré-sença*, como constituição ôntica e um ser pré-ôntico, de tal modo que, para a realização da compreensão do ser, a temporalidade toma a dimensão como condição de possibilidade e preocupação originária no horizonte da interpretação do ser-no-mundo:

Mantendo-se esse nexos, deve-se agora mostrar que o tempo é o ponto de partida do qual a *pré-sença* sempre compreende e interpreta implicitamente o ser. Por isso, deve-se mostrar e esclarecer, de modo genuíno, o tempo como horizonte de toda compreensão e interpretação do ser. Para que isso se evidencie, torna-se necessária uma explicação originária do tempo enquanto horizonte da compreensão do ser a partir da temporalidade, como ser da *pré-sença*, que se perfaz no movimento da compreensão do ser (HEIDEGGER, 2005, p. 45).

O filósofo quer dizer que, a tarefa da temporalidade é buscar uma resposta concreta à questão sobre o sentido do ser. Até aqui é possível ver que o desenvolvimento de uma filosofia hermenêutica cunhada por Heidegger, se apresenta relacionada com a questão do sentido de ser e com o *Dasein* como compreensão. A etapa posterior surge com o círculo hermenêutico. Todavia, a hermenêutica fenomenológica de Heidegger explora as implicações do círculo hermenêutico no que respeita à estrutura ontológica de toda a compreensão e interpretação existencial do homem. A compreensão não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação, ou seja, ela se tornou ontológica (HEIDEGGER, 2005). Cabe então indagar: Como se relaciona esta compreensão com a interpretação? Segundo o referido filósofo, a *pré-sença* projeta seu ser para possibilidades, constitutivo da compreensão. Por conseguinte:

Esse ser para possibilidade, constitutivo da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração. Nela, a compreensão se apropria do que compreende. Na interpretação, a compreensão se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão (HEIDEGGER, 2005, p. 204).

Desse modo, a compreensão é um existencial fundamental que constitui a revelação do ser-no mundo, e a interpretação não é só uma derivação da compreensão fundamental, mas é também dirigida por esta última. Vemos ‘aquilo’ que está ao alcance como algo revelado pela compreensão, aquilo que é compreendido. Nesse sentido, já é acessível a ponto de o ser “enquanto tal coisa” e ser destacado explicitamente. É esse destacar explícito “a coisa enquanto tal” que constitui a interpretação que se assenta na estrutura prévia da compreensão, denominado por Heidegger de *Vorhabe* (Ter-prévio). Portanto, a compreensão assenta em algo que vemos previamente, uma antevisão (*Vorsicht*). A estrutura da interpretabilidade, bem como, a intuição da interpretação leva a uma terceira condição de possibilidade da compreensão interpretativa, ou seja, a concepção prévia (*Vorgriff*), em que apreendemos algo antecipadamente (BLEICHER, 2002). Heidegger (2005, p. 205) argumenta sobre sua hermenêutica dizendo que: “A circunvisão descobre, isto é, o mundo já compreendido se interpreta. O que está à mão se explicita na visão da compreensão.” Ora, o caráter ontológico conferido por Heidegger à sua hermenêutica recebe a crítica de Ricoeur (2008), por entender que a hermenêutica heideggeriana é um problema ainda não resolvido, por se manter ainda separada pela dimensão do explicar e compreender. Segundo nosso filósofo, Heidegger se restringe a discussão do fundamento e submete o método ao controle de uma ontologia prévia, o que faz com que, no lugar de nos perguntarmos como sabemos, nossas questões incidirão sobre o modo de ser de um ser que só existe compreendendo.

Considero providencial essa elucidação, pois assim o meu pensamento se organiza para entrar um pouco mais nos contornos do pensamento de Ricoeur que serão explorados nas páginas seguintes da tese. Antes disso, cabe ainda fazer referência ao contributo filosófico de Gadamer para a hermenêutica contemporânea, pois, com ele, o problema da linguagem passa a ocupar posição central nas atuais discussões filosóficas, que de certa forma, contribuirá para a abertura de uma hermenêutica do distanciamento aspirada por Ricoeur.

Com base em Grondin (1999), é possível dizer que Gadamer seguiu inclinações do pensamento de Heidegger na radicalização histórica do ser lançado. Só que ele se empenha para chegar à hermenêutica da linguagem. O empenho de Gadamer é propor uma virada ontológica, que aparece na obra “Verdade e Método”, conforme o título da última parte da obra: “Virada ontológica da hermenêutica no fio condutor da linguagem”. Para entender sobre essa virada, é preciso localizar no princípio dessa obra

a questão referente às ciências do espírito. O filósofo acredita que para uma hermenêutica mais universal é preciso entrar mais profundamente nas raízes heideggerianas do seu pensamento onde assume caráter dialético da hermenêutica. Complementando essa informação, Sá (2004) reforça dizendo que o substrato fenomenológico da obra de Gadamer se articula ao pensamento de Heidegger, mas, adverte que Gadamer reelabora a hermenêutica heideggeriana ao assumir também a contribuição de Hegel, principalmente no que diz respeito à possibilidade de cada intérprete transcender seu horizonte interpretativo como primeiro nível para transcendê-lo.

Segundo Grondin (1999), Gadamer deu de 1936 até 1959, sete vezes um curso sob o título de uma “introdução às ciências do espírito”, cujos resultados ele apresentou uma tese sobre o problema da verdade nas ciências do espírito. Para o filósofo, o método não significa um caminho para a verdade, inclusive ele questiona o próprio sentido da verdade e considera fundamental se reconhecer no fenômeno da hermenêutica como uma experiência de verdade que não terá de ser apenas justificada filosoficamente, mas que é ela mesma, uma forma de filosofar. (SÁ, 2004).

Gadamer argumenta contra a ideia defendida pelo historicismo e pelo positivismo, de que as ciências do espírito deveriam elaborar seus próprios métodos, quando então ele interroga se a busca de métodos garante validade universal nas ciências do espírito. Como crítico do pensamento tecnológico moderno radicado no subjetivismo, a sua abordagem se aproxima da dialética. Desse modo, sua concepção de dialética difere da de Hegel porque no centro das formulações hegelianas está à ideia da auto-subjetivação do sujeito, enquanto a dialética para Gadamer fundamenta-se não na autoconsciência, mas no *ser*, na linguisticidade do ser humano no mundo (SÁ, 2004).

Para Palmer (1997), a abordagem de Gadamer está mais próxima da dialética socrática ao considerar que o método em lugar de orientar, controlar ou manipular, envolve uma forma específica de questionamento, pois, aquele que interroga descobre-se sendo o ser que é interrogado pelo tema. Portanto, uma dialética hermenêutica abre-se a um questionamento pelo ser das coisas, de modo que as coisas que encontramos se possam revelar no seu ser.

Quanto à historicidade da compreensão, Gadamer a trata em termos do círculo hermenêutico em face da história objetivar despertar a consciência filosófica das *Geisteswissenschaften* (humanidades). Com isso o filósofo pretende alargar a concepção

de preconceito no horizonte da compreensão. Assim, toda compreensão é preconceituosa (GADAMER, 1997).

Para melhor compreender essa afirmativa de Gadamer, encontro em Palmer (1997) mais esclarecimento dizendo que, em termos hermenêuticos, Gadamer acredita que não pode haver hermenêutica sem ‘pressupostos’. Sua afirmativa filosófica se apoia na tônica de Bultmann⁸ ao sentido de ‘compreensão prévia’.

Primeiro é importante destacar o esforço de Gadamer para o empreendimento em reabilitar o sentido da concepção de ‘preconceito’ que foi modificado como conotação negativa com o advento do Iluminismo, quando a Razão entroniza o preconceito como restos de uma mentalidade não esclarecida. Sobre os preconceitos como condição de compreensão:

Este é o ponto de partida hermenêutico. Por isso havíamos examinado o descrédito do conceito do preconceito no *Aufklärung*. O que, sob a ideia de uma autoconstrução absoluta da razão, se apresenta como um preconceito limitador é parte integrante, na verdade, da própria realidade histórica. Se quiser fazer justiça ao modo de ser finito e histórico do homem, é necessário levar a cabo uma drástica reabilitação do conceito do preconceito e reconhecer que existem preconceitos legítimos (GADAMER, 1997, p.416).

O propósito de sua crítica sustenta-se na ideia de não reconhecer o ‘preconceito’ com legítimo, tem como prerrogativa o destaque da perda da continuidade da tradição como também da autoridade rejeitada pelo Iluminismo, em favor do uso da faculdade da Razão desfigurada do seu real sentido. A autoridade tomada como obediência cega não retém a essência da verdadeira autoridade. A ideia do método cartesiano de nos proteger do erro pelo uso disciplinado da razão induz ao erro do uso da própria razão, ou seja, a precipitação da submissão de toda autoridade à razão (GADAMER, 1997).

A reforma abre para o florescimento da hermenêutica que deve ensinar a usar corretamente a razão na compreensão da tradição. Entretanto essa hermenêutica se prende a dois extremos onde pode ver duas classes de preconceito - autoridade e precipitação - carecendo assim, encontrar o correto caminho do meio para o alcance da razão e da autoridade. Só quando a hermenêutica se liberta do uso dogmático, com a contribuição de Schleiermacher esse impasse será alterado com outro entendimento para a sujeição e a precipitação junto aos preconceitos (GADAMER, 1997).

⁸ Segundo Palmer (1997), Rudolf Bultmann é conhecido como um dos maiores teólogos protestantes do século XX, sendo considerado como o grande estudioso do Novo Testamento. Publicou o famoso ensaio *Jesus Christ and Mythology*, em 1941.

Portanto, com Schleiermacher houve um ganho ao romper com o status da razão, mas houve também uma grave deformação do conceito de autoridade e tradição quando ele preconiza: “A autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento” (Gadamer, 1997, p.419). A autoridade aí repousa sobre o reconhecimento de que o outro está acima em juízo e perspectiva porque este detém o conhecimento. Nesse sentido a autoridade não se outorga, adquire-se. Esse sentido não tem nada a ver com obediência cega de comando, mas com o conhecimento que um tem e por isso lhe é concedida autoridade porque possui uma visão mais ampla, ou é mais consagrado, ou seja, porque sabe melhor. A essência da autoridade é dizer não a arbitrariedade irracional. Portanto, os preconceitos encontram-se legitimados na pessoa.

Uma forma de autoridade defendida pelo romantismo é a tradição. O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica torna-se anônima ao ser histórico e finito, desse modo à tradição toma para si, o direito a determinar as instituições e comportamentos. Sobre os costumes diz Palmer (1997, p. 421): “sustentam a validade da herança histórica e da tradição. Os costumes são adotados livremente, mas não criados por livre inspiração nem sua validade nela se fundamenta. É isso, precisamente, que determinamos tradição: o fundamento de sua validade”.

Palmer (1997) tece suas críticas a essa visão ambígua do conceito de autoridade e a visão romântica da tradição. É preciso que se indague ante o metodologismo epistemológico dominante. Na sua visão toda hermenêutica histórica deve encontrar a resolução abstrata entre tradição e investigação histórica. A ciência da história não é nova, mas reconhecer numa nova perspectiva como tem sido a relação humana com o passado, ou seja, reconhecer o momento da tradição no comportamento histórico e indagar pela sua produtividade hermenêutica.

Para Gadamer (1997) os grandes desenhos da investigação espiritual-científica não envelhecem isso porque, mais importante que a coisa investigada é aquele que sabe descrevê-la corretamente. Em sua concepção: “É verdade que nosso interesse se orienta para a coisa, mas esta só pode adquirir vida através do aspecto sob o qual é mostrada” (GADAMER, 1997, p.426). Com isso, o filósofo concorda que é possível em tempos diversos ou a partir de ponto de vistas diferentes que possa representar historicamente sob aspectos também diversos. O que realmente traduz uma consciência história é sempre uma pluralidade de vozes nas quais ressoa o passado.

Nessa linha de pensamento, a história moderna é vista como mediação da tradição, pois a história não tem por finalidade somente a investigação sob a lei do progresso e dos resultados assegurados, mas dela também realizamos nossas experiências históricas, na medida em que outras vozes ressoam o passado. Com isso a investigação histórica se faz pelo movimento histórico em que se encontra a própria vida e não se pode incorrer no erro de falar de um ‘objeto em si’ para orientar essa investigação. Para seu projeto de uma história viva o significado hermenêutico opera na distância temporal. Para tanto: “Como se começa o esforço hermenêutico? Que consequências têm para a compreensão a condição hermenêutica que pertença a uma tradição?” (GADAMER, 1997, p.436).

Nesse momento o filósofo se refere ao círculo hermenêutico, segundo a qual se tem de compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo. Essa regra é advinda da retórica em que a hermenêutica moderna transferiu da arte de falar para a arte de compreender. Nessa relação circular a antecipação de sentido procura entender o todo e chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo, determinam, por sua vez, a esse todo.

As reflexões de Gadamer (1997) ficam mais claras para mim ao perceber os fios que levam o filósofo a tecer vários argumentos para chegar ao entendimento de preconceito numa condição legítima para a compreensão. Para tanto, o filósofo fala de pré-concepções e juízos que interferem na interpretação, o de círculo hermenêutico dinâmico, não fixo e sujeito a alternâncias. Portanto, seu projeto difere do círculo hermenêutico proposto por Schleiermacher e Dilthey. O primeiro vê no círculo um aspecto objetivo e um aspecto subjetivo, tal como cada palavra forma parte do nexos da frase e cada texto forma parte do nexos da obra do autor, cujo texto pertence, como manifestação de um momento criador, ao todo da vida do autor. O segundo fala de ‘estruturas e da ‘concentração de um ponto central’, a partir do qual se produz a compreensão do todo, tendo como fundamento da interpretação textual que cada texto deve ser compreendido a partir de si mesmo.

Gadamer (1997), por outro lado, não vê adequado entender o movimento circular da compreensão nessas perspectivas e trás a sua contribuição no sentido não de considerar a tarefa da hermenêutica de explicar o milagre da compreensão como uma comunhão de almas na vertente subjetiva postulada por Schleiermacher, mas como participação num sentido comum. Sua crítica também recai no aspecto objetivo desse círculo à luz de Schleiermacher. Na sua visão, é fato que o objetivo de todo acordo e de

toda compreensão é o entendimento da própria coisa. Desse modo é papel da hermenêutica restabelecer o entendimento alterado ou inexistente. Sem dúvida que o contributo de Schleiermacher sobre uma consciência histórica de alcance universal, prescindindo da forma vinculante da tradição como fundamento de todo o esforço hermenêutico, dá uma verdadeira inovação qualitativa a hermenêutica, mas essa inovação fica limitada a concreção histórica dentro da teoria hermenêutica (GADAMER, 1997).

O ponto fulcral para Gadamer será com a fundamentação existencial do círculo hermenêutico, a partir de Heidegger que possibilita uma mudança decisiva. Enquanto a teoria de Schleiermacher culmina numa teoria do ato ‘adivinhatório’ cujo interprete se funde por inteiro no autor como possibilidade de resolver as estranhezas do texto, Heidegger, pelo contrário, descreve esse círculo de forma que a compreensão do texto se encontre continuamente em movimento a partir da pré-compreensão. “O círculo do todo e das partes não se anula na compreensão total, mas nela alcança sua mais autêntica realização” (GADAMER, 1997, p. 439).

Constata-se a valorização que o filósofo dá ao interprete quando é avaliada a existência de preconceitos. Ou seja, ele diz que se uma pessoa busca compreender um texto esta deve estar preparada para o que o texto irá dizer-lhe. Entretanto essa sensibilidade não significa neutralidade nem anulação da pessoa, mas a assimilação consciente dos significados prévios do texto (BLEICHER, 2002).

Desse modo, ao reabilitar a autoridade e a tradição, os preconceitos como legítimos, se assentam na interpretação temporal do *Dasein*, efetuada por Heidegger. Gadamer diz:

O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é nem objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão de um texto, não é um ato da subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Porém, essa nova relação com a tradição, essa comunhão está submetida a um processo de contínua formação. (...) nós mesmos vamos instaurando-a, na medida em que compreendemos, em que participamos do acontecer da tradição e continuamos determinando-o, assim, a partir de nós próprios (GADAMER, 1997, p. 439-440).

O círculo da compreensão é descrito como ontológico e não ‘metodológico’. Para essa afirmativa, o filósofo analisa o preconceito da ‘perfeição’ o denominado de

‘concepção prévia da perfeição’. Ou seja, só é possível considerar um texto compreensível quando este reúne unidade perfeita de sentido. A concepção prévia da perfeição determina a compreensão no sentido de que cada unidade de sentido possa guiar o leitor por expectativas transcendentais. O preconceito da perfeição contém a formalidade do que o texto quer expressar, como também, a clareza de que, o que diz o texto é uma verdade perfeita. Desse modo a pré-compreensão é a primeira de todas as condições hermenêuticas. Ao inserir-se na tradição, o interprete põe em jogo seus próprios preconceitos no sentido de confrontar o texto com as próprias convicções e desse processo, os preconceitos terão, ou de se revelar adequados ao conteúdo, ou ser alterado. Será nessa experiência de ler o texto em circunstâncias diferentes que ocorrerá a compreensão. Portanto, o interprete não tem por missão reproduzir o texto, mas, buscar compreendê-lo, tomando por base seus preconceitos para ser proclamada a verdade do texto (GADAMER, 1997).

Por outro lado, não poderia deixar de abordar a contribuição do referido filósofo ao criticar o objetivismo histórico, cujo paradigma apoia-se na ideia de sermos omissos a nós mesmos. A vertente historicista se esquece de sua própria historicidade. A contribuição de Gadamer é significativa no sentido de propor o conhecimento hermenêutico na história, cujo termo ele chama de ‘história efetual’:

Um pensamento verdadeiramente histórico tem de passar ao mesmo tempo a sua própria historicidade. Só então deixará de perseguir o fantasma de um objeto histórico, que é objeto de uma investigação progressiva, aprenderá a conhecer no objeto o diferente do próprio e conhecerá assim tanto um como outro. O verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas é a unidade de um e de outro, uma relação na qual permanece tanto a realidade da história como a realidade de compreender a história. Uma hermenêutica adequada à coisa em questão deve mostrar na própria compreensão a realidade da história. Ao que é exigido com isso, eu chamo de “história efetual”. (GADAMER, 1997, p. 448)

Portanto, para além dos fenômenos históricos, é preciso considerar também os efeitos da história. A história fatural representa a possibilidade positiva da compreensão a partir de situação hermenêutica. Assim, o conceito de situação empregado por Gadamer representa uma posição que limita as possibilidades de ver, já que todo presente finito tem seus limites e não se pode abarcar a totalidade histórica. Estamos na história, e nos encontramos sempre em uma situação que nunca se completa. O conceito

de situação foi cunhado para chegar ao conceito de horizonte no âmbito da compreensão histórica.

O trabalho hermenêutico se estende para a busca do horizonte através do questionamento correto em torno das questões suscitadas à tradição. Fazer isso demanda, sobretudo, ver o passado em seu próprio ser e não a partir de nossos padrões. A história fatural possibilita aprender a conhecer melhor a si mesmo e se reconhecer nos efeitos da história. Tanto o intérprete como a parte da tradição interessada, contêm o seu próprio horizonte e a tarefa é alargarmos o nosso próprio horizonte para que se possa integrar o outro.

Nesse sentido, podemos compreender a histórica não porque vamos buscar na tradição uma verdade compreensível que possa ter validade para nós, mas a partir de uma ‘fusão dos horizontes’. Gadamer (1997) fala que no primeiro momento o intérprete tem consciência da distância entre o texto e seu próprio horizonte. O processo da compreensão destina-se a um novo horizonte compreensivo que transponha a questão suscitada e aos preconceitos iniciais. Desse modo, a principal tarefa do intérprete é descobrir a pergunta a que o texto vem dar a resposta. O texto gera a interpretação na medida em que a fusão dos horizontes perpassa pela compreensão como processo dialógico. Sendo assim, a experiência hermenêutica não tem a pretensão de saber tudo, mas esta é encorajada à abertura para novas experiências que incidirá em nossa própria historicidade.

A fusão de horizonte, portanto, acontece mediada pela linguagem usada na interpretação como forma explícita da compreensão. Gadamer (1997), ao reunir a linguisticidade em toda compreensão como articulação do passado e do presente, desenvolve uma teoria da universalidade da linguagem. Completando esse esclarecimento, acrescenta-se aqui que o objeto do conhecimento englobado no horizonte da linguagem, é reconhecido como linguisticidade da experiência humana no mundo. O que se compreende pela linguagem não é só uma experiência particular, mas o mundo no qual ela se revela, instalando-se então, a grande querela em torno dessa constatação, onde surgirão controvérsias acirradas por parte de outros filósofos a qual elucidarei um pouco quando abordar sobre a hermenêutica crítica.

Em síntese, posso perceber na hermenêutica filosófica de Gadamer como uma grande virada para a compreensão histórica. A elaboração da situação hermenêutica significa a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente à tradição. Também se estende ao sentido de ver o passado em seu

próprio ser e não com o olhar atual, ou seja, a partir de seu próprio horizonte a fim de compreender sua real situação. Cabe ao intérprete na situação hermenêutica, se colocar no lugar do outro. Isso não significa tomar esse outro numa perspectiva de empatia, mas se lançar a uma situação questionada imbuindo-se a encontrar o sentido da história fatural que por sua vez se transforma numa comunhão, deixando de ser aquilo que era (GADAMER, 1997).

O preconceito como compreensão prévia da tradição tem um horizonte e desse horizonte é possível criar outros horizontes. A elaboração de nossa própria particularidade e da particularidade do objeto a uma generalidade superior constitui uma 'fusão de horizontes'. Dito de outra maneira, a experiência hermenêutica acontece por uma rede dialógica- não dialética como perspectivada na história universal de Hegel - do acontecimento, em virtude do diálogo ser tratado de forma análoga à interpretação. (GADAMER, 1997).

Um exemplo, ao interpretar o fenômeno dessa pesquisa, à luz da fenomenologia de Ricoeur, também lanço mão dessa concepção de história cunhada por Gadamer, porque o trabalho interpretativo ancora-se numa hermenêutica do acontecimento, ou seja, ao interpretar a história do acontecimento da reforma curricular, trago os meus preconceitos (compreensão prévia) de currículo a partir de meu horizonte em diálogo com outros horizontes numa primeira etapa do processo (situação vivenciada pelas primeiras comissões), que é atualizada a partir de outros horizontes no processo final da reforma, onde acontece uma generalidade superior, ou seja, as questões levantadas inicialmente se desdobram e o acontecimento efetuado pela fusão de horizontes se abre para a possibilidade de um novo sentido para o currículo. No capítulo 4, teço algumas reflexões sobre a importância da narrativa no trabalho historiográfico. A questão é controvertida, mas, Ricoeur trás argumentos profícuos quanto à inclusão da narrativa na história. Por essa via, fica claro que a história efetual, cunhada por Gadamer, dá base para o pensamento de Ricoeur.

Continuando, a perspectiva de Gadamer, ultrapassa o sentido de preconceito - saindo da aceção literal como forma de distorcer a verdade - para legitimá-lo como orientação de nossa abertura para o mundo. Inclusive, vai mais além, aderindo ai, o conhecimento estético. Ou seja, adotar o juízo estético, no conhecimento histórico no que tange a dimensão fatural, relacionando o acontecimento com o nosso presente. A inclusão da estética, sem dúvida foi um acréscimo substancial para a filosófica.

Acrescento ainda, a entrada da linguística em seu projeto hermenêutico como via para interpretar o modo de agir de toda experiência humana no mundo.

Entretanto, sigo em busca de uma perspectiva que me possibilite desconfiar das verdades contidas, seja na tradição, seja em face da intenção do autor numa itinerância hermenêutica. Desse modo, vejo mais prudente explorar outras possibilidades e encontro argumentos. Por isso estendo meu estudo pela seara ricoueriana, em virtude do investimento deste filósofo em mediar às teorias da hermenêutica, considerando o sentido objetivo e a apropriação existencial funcionando em diferentes níveis no âmbito da experiência hermenêutica, inclusive ele vai mais longe ao considerar as formas simbólicas produtoras de sentido.

Antes de discorrer sobre a hermenêutica postulada por Ricoeur, é importante falar um pouco sobre outros olhares atentos a tônica contraditória no interprete que termina por excluir uma epistemológica e metodologia para o processo da compreensão. Isso marca algumas críticas tanto à teoria quanto filosofia hermenêutica. As diferentes abordagens se preocuparam ou com a mediação da tradição ou com a compreensão de sentido de uma intenção subjetiva. Assim, a desconfiança quanto reivindicações de verdades contidas na obra do autor, ou na tradição, marca a entrada da hermenêutica cunhada numa vertente crítica. Esta procura as causas da compreensão e da comunicação distorcida que atuam veladas em interações aparentemente normais.

1.2.3 HERMENÊUTICA CRÍTICA: CONTROVÉRSIAS

Acerca da hermenêutica crítica, Bleicher (2002) elucida concepções discordantes quanto à figura do círculo hermenêutico cunhada por Gadamer como rejeição ao objetivismo inerente às *Geisteswissenschaften* histórico-hermenêutica. Tal círculo foi criticado por Betti, ao fazer referência ao ligamento da compreensão na história e finitude do *Dasein*, considerada por ele como visão que faz retorno ao subjetivismo. Grondin (1999) fala que a discussão entre Gadamer e Betti, entrou em cena no começo dos anos 60. Ele diz que Betti, de caráter polêmico e até ‘reacionário’, tinha mesmo como prerrogativa colocar-se de forma resistente às recentes hermenêuticas existenciais, reconhecida por ele como ‘subjetivas’, primeiramente aos trabalhos de Heidegger e

Bultmann para reabilitar contra elas uma hermenêutica vinculada a padrões científicos que garantisse a objetividade de interpretações científico-espirituais.

A crítica que Betti faz ao caráter universalista da hermenêutica de Gadamer é rebatida por Grondin (1999), quando ele diz que é sem sentido, já que sua hermenêutica não é concebida de modo menos universal que a gadameriana, pois ele mesmo fala de uma teoria universal das interpretações, ou seja, ainda que seja no sentido exclusivamente epistemológico, Betti preconiza para a interpretação científica uma base de estrutura gnosiológica comum, com critérios de objetividade elaborados por uma hermenêutica metodológica como fundamento para todas as ciências do espírito. A interpretação é recomendada como via para resolver problemas epistemológicos da compreensão. Assim, segundo Fonseca (2009, p.13), “Emilio Betti na sua ‘Teoria Generale delle Interpretazioni’ tece o projeto de uma metodologia geral das disciplinas hermenêuticas, quer pela ideia de reconstrução, quer pela exigência de um cânone universal de princípios hermenêuticos, aparentando-se, pois, e apresentando-se na sequência do projeto de Schleiermacher”.

Segundo com suas críticas, Betti faz comentários desfavoráveis ao sentido de preconceito postulado por Gadamer, dizendo que é papel do interprete deixar de lado seus interesses e projeções pessoais para respeitar a autonomia do significado pretendido pelo autor. Sobre a ‘aplicação’, ele rebate dizendo que a compreensão não tem nada a ver com aplicação, caso se quisesse saber preservada a objetividade e o controle no processo de interpretação (BLEICHER, 2002).

A hermenêutica crítica tem como questão primordial contra a hermenêutica filosófica, a negação da autonomia em relação às forças sociais irracionais, como também, a relevância metodológica. Nesse sentido, Apel apresenta a possibilidade de uma hermenêutica filosófica norteada pelo princípio regulador do progresso no conhecimento. Sua crítica à Gadamer é justificada em virtude de considerar o projeto do referido filósofo ambicioso, tendo como foco uma filosofia transcendental, e como isso, rejeita a necessidade de responder à *quaestio iuris* (questões de direito). Enquanto Betti critica a uma apropriação pré-heideggeriana, Apel realça a compreensão da historicidade, reivindicando com suas críticas a criação da “filosofia hermenêutica normativa e metodicamente relevante” (BLEICHER, 2002).

A partir do conceito introduzido por Apel de ‘sociedade comunicativa ideal’, Habermas também investirá fortes críticas a Gadamer. Segundo ele, seria mais procedente uma ciência social dialético-hermenêutica como considerações metateóricas

ligadas a uma práxis sociopolítica como forma de expansão da comunicação e os modos de existência humana. Assim, ele formula a Teoria da Ação Comunicativa como possibilidade de transformação social a partir de novos discursos não mais referendados pela ciência positivista. Habermas introduziu uma teoria da competência comunicativa propondo o reconhecimento da força na comunicação que fortemente influencia o comportamento das pessoas, reconhecida por ele como ‘comunicação sistemática distorcida’. Ou seja, as abordagens hermenêuticas têm de considerar os discursos compreensíveis, excluindo os patológicos. Assim, uma pseudocomunicação acontece quando os participantes não percebem uma distorção em sua comunicação (BLEICHER, 2002).

Segundo esse ator, Habermas considera a ideologia no contexto do sistema capitalista como uma descrição ilusória de uma existência social porque, na verdade, a comunicação acontece como forma de domínio sobre o outro agindo assim sob a influência do ‘conhecimento falso’, cujos membros da classe subjugada terminam sendo subordinados aos interesses dominantes, face ao sistema injusto de ocultação das contradições com apelações pseudocientíficas ou emotivas. Ele chama essa aceitação passiva de ‘coexistência harmoniosa’. Tal constatação em torno das experiências cotidianas do ‘consenso falso’ levou Habermas a criticar pressupostos ligados a ‘tradição’, que de certo modo, se reveste por detrás a manipulação da opinião pública. Desse modo, ele põe em cheque à força do consenso. A psicanálise como campo teórico, tem a função em termos meta-hermenêutico ou ‘hermenêutica profunda’, de decifrar formas privadas da comunicação através da “compreensão cênica”, a fim de tentar buscar consenso comunicativo e explicar a estrutura da autocompreensão distorcida que o indivíduo tem de si mesmo.

Esbarramos com um limite importante da compreensão hermenêutica, nos casos que são tratados pela psicanálise, ou pela crítica da ideologia, que diz respeito aos fenômenos coletivos. Ambas lidam com objetivações na linguagem cotidiana, em que o sujeito não reconhece as intenções que guiaram a sua atividade expressiva. Estas manifestações podem ser consideradas como parte da comunicação sistematicamente distorcida (HABERMAS, 2002, p. 267).

Grondin (1999) chama atenção para a relação de Habermas com a hermenêutica entre 1967 a 1970, período que ele lança uma crítica emancipatória da ideologia, concebida a partir do modelo de uma ciência objetivante cunhada pela psicanálise,

contra a universalização do conceito hermenêutico de compreensão postulado por Gadamer. Do mesmo modo, ao contrapor a ideia de Razão, Habermas também faz crítica a Gadamer acerca da naturalização da tradição e reafirmação da autoridade, caindo em um ‘idealismo relativo’ com ênfase na linguagem como o absoluto transcendental em detrimento da objetividade. Em sua opinião, uma estrutura mais adequada para a interpretação do sentido estaria ligada aos sistemas de trabalho e poder que, em conjunção com a linguagem, dariam condição mais objetiva para entender as ações sociais.

Para Grondin (1999), Habermas censura uma hermenêutica sustentada no “idealismo da linguística”, com a pretensão da universalidade hermenêutica, por acreditar que esta desconhece os limites fáticos da linguagem, ou seja, que existem manifestações da vida especificamente incompreensíveis.

É interessante elucidar um comentário feito por Ricoeur nas conversas com François Azouvi e Marc de Launay, publicadas no livro “La critique et la conviction” (1995), com tradução para o português em (1997, p.53), onde ele faz referência a querela entre Gadamer e Habermas, ocorrida na Alemanha em 1971. O filósofo enfatiza sua simpatia por Gadamer, assumindo ser leitor deste por considerá-lo grande representante para a hermenêutica. Sua atitude nesse impasse foi de mediação, mas recusando em particular a oposição verdade/método. Como na época ele estava em debate com o estruturalismo, foi levada a afastar-se de Gadamer para procurar uma posição intermédia, uma via entre crítica e hermenêutica. Como Gadamer privilegiava no giro hermenêutico tão somente o atuar, diminuir ou anular a distância do tempo ou espaço, Ricoeur (1997) resistia a esse entendimento, ao acredita que não conhecemos a nós mesmos e que é necessário passar pelo desvio de outrem valorizando a criticidade. Assim, ao considerar essas alternativas complementares, ele postula a ideia de uma ‘hermenêutica crítica’ articulada pela ‘experiência de pertença e distanciamento alienante’.

Pode-se dizer que Ricoeur, apesar das diferenças, segue a linha de Dilthey. Entretanto ele vai por uma posição intermédia entre a hermenêutica de Betti e a de Gadamer. Em que sentido? A mesma linha deste, Ricoeur preocupa-se em separar a hermenêutica do psicologismo, entendendo ele que o sentido de uma obra tem autonomia e não carece ver com a intencionalidade do seu autor. Mas, distancia de Gadamer e aproxima-se de Betti quando considera a importância metodológica. Com esse entendimento, será levado a dialogar com as ciências e retomar Dilthey, com vistas

a criar uma hermenêutica mantida pelo equilíbrio dialético entre explicar e compreender, com a intenção de superar a oposição de Gadamer entre “Verdade e Método” (FONSECA, 2009).

Finalizo essa breve tessitura em torno das correntes teóricas que ganharam ressonância na seara da hermenêutica, destacando a contribuição significativa para as ciências humanas e recentemente, abrindo-se para a educação. Pois, como sinaliza Hermann, (2002) a hermenêutica possibilita olhar o fenômeno da educação desde suas bases teóricas e contradições, a uma revisão dos limites das regras metodológicas impostas por uma pedagogia cientificista. Nesse sentido, o reconhecimento da complexidade da educação, remete buscar compreender esse fenômeno num universo mais amplo, e não apenas no plano lógico. Portanto, a hermenêutica convida-nos a repensar a configuração do ambiente educacional, mostrando-nos que o processo educativo, perpassa pela compreensão da experiência ontológica. Com isso: “A compreensão deixa de ser um aspecto do comportamento humano, não mais passível de ser disciplinado pelo método científico, e se estabelece como o próprio movimento da existência humana”. (HERMANN, 2002, p.28).

No tocante ao campo do currículo, a hermenêutica vem ombreando a tarefa de provocar interlocuções com a filosofia da linguagem, e com isso, vem abrindo novas fronteiras nas teorias curriculares, conduzidas pela possibilidade compreensiva desse campo a partir de referenciais epistemológicos inclinados ao discurso e as linguagens.

De volta aos contributos filosóficos da hermenêutica a partir dos filósofos descritos sucintamente acima, anuncio meu interesse em continuar explorando um pouco mais essa prática interpretativa, à luz de Paul Ricoeur, para além das controvérsias. Seja pela via objetivante ou existencial, o certo é que esses pressupostos filosóficos possibilitaram o desvio postulado por Ricoeur, para o alcance de outra perspectiva para a hermenêutica, perspectiva esta percorrida no próximo capítulo.

2 MINHA ITINERÂNCIA PARA COMPREENDER O PENSAMENTO DE PAUL RICOEUR

Minha concepção de hermenêutica: não é a intenção do autor que conta, mas o que os leitores leem.

(RICOEUR)

2.1 OUTROS AUTORES DIALOGANDO COM O FILÓSOFO

Em primeiro lugar, é importante destacar que Ricoeur, oferece grande contribuição para a filosofia por se dedicar à teoria da interpretação e seu poder de argumentação desde o processo de associação até a interpretação, descrição, compreensão e justaposição – operadores epistêmicos que sustentam a hermenêutica – uma longa peregrinação nos conflitos de interpretação. Por isso, as obras “O conflito das interpretações” e “Do texto à ação”, atribuem ao filósofo uma especificidade própria, um método filosófico que articulado a outros métodos, leva à compreensão e explicação dos fenômenos. Com isso:

Compreender não é projetarmo-nos num texto, mas expormo-nos a ele; é receber dele um si aumentado pela apropriação de mundos propostos que a interpretação revela. Em suma, é a matéria do texto que confere ao leitor sua dimensão da subjetividade; a compreensão é, assim, não mais uma constituição da qual o sujeito tem a chave. (...) A leitura me introduz nas variações imaginativas do ego. A metamorfose do mundo em jogo no texto constitui também a metamorfose divertida do ego. (...) Vejo nesta ideia de ‘variações imaginativas do ego’ a possibilidade mais fundamental para uma crítica das ilusões do sujeito (RICOEUR, 1986, p.369-370).

A hermenêutica ricoeuriana se mostra como adequado caminho de compreensão do discurso ou da ação, configurando-se como processo mimético que se caracteriza como uma articulação daquilo que chamamos interpretação, no sentido heideggeriano, - de articulação significativa da estrutura compreensível do ser-no-mundo (RICOEUR, 1989, p. 100). Por isso sinalizo que ele vai além das controvérsias para criar um estilo

próprio da filosofia quando assume a tarefa de instigar conhecer o si mesmo fazendo o desvio pela interpretação dos signos por meio da existência.

Pode-se dizer que Ricoeur é considerado pensador polimórfico, pois pensa em evolução e movimentos a partir desses operadores citados que implicam à dinâmica da compreensão e da explicação. Fonseca (2009) diz que não se pode encontrar uma visão unitária e sistematizada em sua obra, por isso é considerado pensador de sistematicidade fraturada, do movimento interior para o exterior. A sua extensa obra caracteriza-se não só pela diversidade dos temas, como também, pelo retorno sucessivo a interpretações que faz a partir desses temas, sendo, portanto, inevitável fazê-lo, face à natureza ontológica da hermenêutica, enquanto um processo de autorreflexão do sujeito, sempre a partir de suas mediações culturais e, especificamente, textuais. A partir dessas mediações surgem às criações que o próprio sujeito elabora não como um processo de auto-constituição, mas como resultado de algo que se lhe tornou externo e autônomo - o mundo do texto. Ricoeur esclarece:

Não há compreensão de si que não seja mediatizada por signos, símbolos e textos; a compreensão de si coincide, em última análise, com a interpretação aplicada a estes termos mediadores. Ao passar de um para outro, a hermenêutica liberta-se progressivamente do idealismo com o qual Husserl tentara identificar a fenomenologia. (...) O papel da hermenêutica, dissemos nós, é duplo: reconstruir a dinâmica interna do texto e restituir a capacidade de a obra se projetar para fora na representação de um mundo que eu poderia habitar (RICOEUR, 1989, p 40-43).

Importante destacar que nesse constructo, o filósofo sinaliza três momentos de profícuas produções: a hermenêutica dos símbolos, a hermenêutica do texto e a hermenêutica da ação. A primeira etapa é marcada pelas inquietações reflexivas em torno do voluntário e involuntário, a meditação sobre as questões metafísicas acerca da verdade e liberdade, bem como a descrição da condição humana entre investigação e compreensão:

É nessa investigação limitada à simbólica do mal ligada a definição geral do símbolo que acontece a primeira abordagem do problema hermenêutico. Denomino símbolo toda expressão caracterizada pelo fenômeno do duplo sentido, segundo o qual a significação literal remete a um sentido segundo que só é essencial pelo retorno do sentido primeiro ao sentido segundo. (...) com o símbolo autêntico a transferência do sentido literal ao sentido figurado é a única via de acesso (RICOEUR, 2011, p. 20).

A hermenêutica dos símbolos trata de reencontrar o núcleo de sua hermenêutica situada pela busca do sentido, a linguagem de duplo sentido, cujo papel ancora-se no desvelar/velar. Assim, a hermenêutica dos símbolos trata de pensar a partir dos símbolos o laço entre o homem e o sagrado, buscando uma ontologia para a finitude (CESAR, 2002). A hermenêutica de Ricoeur situada nos símbolos, nos mitos e nas metáforas, consiste na construção/captação do potencial de sentido, por entender que aí contem mais sentido do que aquele que exprime verbal e literalmente, por isso necessitam ser interpretados. O segundo sentido de sua itinerância filosófica remete ao contributo da linguagem, cujos argumentos o leva a criar uma teoria do conflito das interpretações.

Para tanto, Ricoeur propõe a determinação reconstrutiva do sentido objetivo apropriado pelas pessoas, - sentido existencial tradicional para o alcance de novo sentido para o texto. A linguagem assume protagonismo nessa etapa, considerando tanto à busca do núcleo semântico da hermenêutica, como a reflexão em torno da linguagem simbólica, cujo papel é o desvelamento de um significado profundo sob o significado imediato nas expressões de duplo sentido. Nessa etapa, o pensamento de Ricoeur é caracterizado pela hermenêutica dos textos e a linguagem assume ponto central de sua hermenêutica, formulada em sua teoria como linguagem transitante nas obras de discurso aproximada da escrita. Ao considerar o sentido objetivo e a aproximação existencial, o texto é deslocado em direção ao mundo, que ele chama de “mundo da obra”. Esse acontecimento é o ponto fundante da questão hermenêutica (CESAR, 2002).

Para Ricoeur, não só a palavra, mas também o texto possui valor polissêmico. Este carrega um potencial de sentido, um excesso que não se esgota em apenas uma ou outra interpretação porque o sentido do texto é autônomo em relação à intenção do autor, a situação do discurso e em relação ao seu primeiro que se confrontou com a obra. Com isso, ele adota a concepção de hermenêutica preocupando-se com o aspecto existencial da atividade intelectual, ao considerar a estrutura de um texto como abertura da existência possível. Explicando melhor, ele procura no texto a origem das diferentes estruturas do objeto que é dada de forma simbólica. Daí sua formulação de uma teoria do símbolo. Essa perspectiva o leva a reconhecer a validade da linguagem mítica introduzida em sua investigação à luz dos processos fenomenológicos, com apoio do esquema estruturalista de Lévi-Strauss para postular uma hermenêutico-existencial (BLEICHER, 2002).

A título de esclarecer um pouco mais sobre seu interesse pela fenomenologia existencial, o caminho que Ricoeur decide enfrentar é árduo e o seu ponto de partida fenomenológico é a hermenêutica na sua forma ontológico-existencial como já explicitado acima. Cabe esclarecer que essa visão não tem o mesmo sentido dado pela fenomenologia descritiva de Husserl, remontada pela atividade humana a um ego transcendental, o Cogito, associado ao problema da linguagem com a ontologia no *Lebenswelt* (mundo da vida). Como também, é contrária à hermenêutica fenomenológica preconizada por Heidegger, ao partir de um *Dasein* para determinar o sentido da existência revestida de uma ontologia fundamental. Ao discordar de ambos, Ricoeur argumenta que o problema é bloqueado com uma descrição direta do *Dasein* e a interpretação mantém-se aí, em certa medida, numa posição de conforto ao considerar o conhecimento pessoal transparente, o que não é possível, desde que Marx, Nietzsche e Freud colocaram em dúvida essa transparência. Ricoeur acredita que o homem só pode conhecer a si mesmo e enfrentar suas ilusões mediante a dialética do distanciamento e aproximação entre as permanências e as mudanças (BLEICHER, 2002).

É primeiramente na trama, portanto, que devemos buscar pela mediação entre permanência e mudança, antes de ser capaz de transferi-lo para o personagem. A vantagem deste desvio através da trama é que ela oferece o modelo da concordância discordante sobre a qual é possível construir a identidade narrativa de um personagem. A identidade narrativa deste personagem somente será conhecida correlativa à concordância discordante da história em si (RICOEUR, 1991, p 77-78).

O filósofo adota como desafio o caminho dessa longa peregrinação indo pela linguagem, porque é na linguagem que o mundo e o homem se dizem. Para essa jornada cheia de desafios, o filósofo mergulha nas disciplinas que exercem um trabalho de interpretação, a História, a Psicologia, e, em geral, as Ciências Humanas. O objetivo para essa via longa sustenta-se numa reflexão voltada para o alcance de uma ontologia. Para tanto, o filósofo contrapõe a ‘via curta’, ao atalho direto como Ricoeur chama, seguido por Heidegger na obra “Ser e Tempo”, situando diretamente a analítica de *Dasein*, quando afirma que a linguagem é a abertura ao ser ou ao local de revelação do ser (*sein*), encontrando aí a formulação para a questão ontológica, portanto, hermenêutica. Diante disso, questiona-se: que ente é este cujo modo de ser consiste na compreensão? Indo por essa via, Ricoeur situa aí a ontologia da compreensão, e para ele, o compreender é o modo de ser do homem. Segundo Fonseca (2009), para Ricoeur,

a via longa exige um caminho para a compreensão a partir da mediação, pressupondo que não há compreensão sem mediação.

Seguindo o pensamento de Ricoeur, o homem só pode conhecer-se através das suas expressões, no jogo contínuo e sempre inacabado da sua figuração, (re)figuração e (re)configuração. Portanto, toda compreensão é resultado de uma mediação ou de uma interpretação, ela própria também sempre mediada. A interpretação leva ao conhecimento indireto de nossa existência, já que o homem não é transparente para si mesmo. Sendo o homem um estranho para si mesmo, o texto interpretado possibilita a compreensão da sua existência pela via indireta. Nesse sentido o interpretar-se possibilita a compreensão de si pela via de sinais que não são mais do cogito, mas é um existente que descobre pela exegese da sua vida que já está posto no ser antes mesmo de se pôr e de se possuir. Existir é ser interpretado. Ou seja:

O homem, mais que ser, descobre-se, sobretudo como possibilidade de ser. A “*via longa*” é ainda exigida a um sujeito finito que não tem conhecimento ou evidência imediata de si e só mediatamente, pelas diferentes e conflitantes interpretações, nenhuma a poder instaurar-se como única, se pode desvendar através das obras que expressam o seu esforço e o seu desejo de existir. O percurso em direção a si-mesmo só é possível afinal pela *via longa*, através do outro, tomando aqui o *outro* no sentido lato, de tudo o que é outro face a mim, seja o texto, a narração ou o outro-eu. O outro si, o outro homem (FONSECA, 2009, p.4. Grifos do autor).

No esforço incansável para uma itinerância em direção ao si mesmo, o terceiro sentido da hermenêutica de Ricoeur é delineada pela hermenêutica da ação a partir do estudo em relação ao caráter da linguagem na experiência humana:

Vamos estabelecer que a pessoa é uma das coisas que distinguimos por referencia identificadora, e isso será feito por meio de uma investigação prévia aplicada aos procedimentos pelos quais individualizamos um algo geral e o consideramos uma amostra indivisível no interior de uma espécie. Com efeito, a linguagem é feita de tal modo que não nos deixa encerrados na alternativa, durante muito tempo processada por Bergson: ou o conceitual ou o inefável. A linguagem comporta montagens específicas que nos põe em condições de designar indivíduos (RICOEUR, 2014, p.1-2)

Nesse sentido, parte-se da noção de pessoa enquanto a entidade que se ‘adscreve’ os predicados físicos, sua linguagem em comum com os corpos e predicados

psíquicos que se apresentam. No entanto, a pessoa ainda é aquilo do que falamos, “ele/ela” e quando se analisa a relação entre a narrativa histórica e a narrativa de ficção, as convergências formam uma tessitura que Ricoeur chama de intriga, a tessitura de ações e o desvelamento da condição humana.

Ora, se o homem se compreende pela narrativa, ao narrar suas experiências, as pessoas apreendem os acontecimentos como uma totalidade significativa em movimento do interior para o exterior e vice versa. O filósofo lembra que:

As dificuldades que obscurecem a questão da identidade pessoal resultam da falta de distinção entre os dois usos do termo identidade. Veremos que, de fato, a confusão não é sem razão, à medida que as duas problemáticas recobrem-se em certo ponto (RICOEUR, 1988, p. 296).

Nessa perspectiva, ao considerar a própria ação do homem como texto que se pode ler e decifrar, Ricoeur passa a definir uma ontologia do agir humano criando proposições significativas em torno da ontologia, da ética e da política (CESAR, 2002).

Sobre a narrativa, Ricoeur investe seu esforço para realçar a compreensão do si mesmo e do mundo, pois a narração permite a autocompreensão numa dimensão temporal, isto é, histórica, mas, mais que isso, permite compreender a própria historicidade. Pelas narrações que lemos ou quando contamos algo, nos sentimos habilitados a nos conhecer melhor, por essa via, aprendemos a julgar, bem como, apreciar ou condenar algo que fazemos ou mesmo, o que as pessoas fazem às outras. As narrações têm, portanto, a ver com o sentido que se busca para a vida, ainda que esta se faça em meio ao desafio do sofrimento entre o bem e o mal.

A dimensão da alteridade, bem como, as questões éticas e políticas se fazem presentes com importância mais acentuada nesse momento do narrar e do ouvir. Em “O si mesmo como o outro” e em “Percurso do reconhecimento”, o autor caminha para uma hermenêutica do si e para uma hermenêutica da reciprocidade. O caráter temporal da experiência humana, o deixar-se narrar para encontrar a identidade (*ipse*), reconhecendo-se simultaneamente a si-mesmo através do reconhecimento da mesmidade mediante as mutações temporais (*idem*), é projeto máximo da hermenêutica ricoeuriana. Nessa via o homem percebe a alteridade do outro, o outro como si-mesmo, e só então o homem é pessoa na sua “ex-sistência”. É através desta contínua dialética que compreendemos a nós próprios, já que somos seres-no-mundo e seres-com-outros (FONSECA, 2009).

Aqui faço aportes ricoeuriano ao interpretar o sentido de currículo no acontecimento da reforma curricular que possibilita o desvelamento desse acontecimento, criado e recriado numa polissemia discursiva. A linguagem tem como função descrever, revelar e também criar realidades. Entretanto, a linguagem e o real são mediados por símbolos, imaginário, mito e poesia, que se configuram nos textos, documentos e monumentos (RICOEUR, 1989).

As falas produzidas por cada pessoa é fruto das tradições, do ser marcado por crenças, interesses, convicções, intenções, etc., que possivelmente incidem aos ‘atos de currículo’. E quando as vozes se articulam entre si, o currículo sofre alteração, como também altera o ser sendo da cada pessoa envolvida no processo. Portanto, interpretar a tessitura da reforma do currículo à luz da hermenêutica fenomenológica, requer explorar alguns conceitos, quais sejam: o conceito de ‘experiência’, que não se reduz a uma perspectiva empirista ou positivista, mas no sentido de alterar o campo de percepção, a visão de mundo, que rompe nossos projetos ou nossas convicções, para abrimo-nos a novos horizontes.

Para Ricoeur (1989), o pressuposto fenomenológico de uma filosofia da interpretação está na pergunta pelo sentido do que se mostra na experiência, ou seja, a experiência é o campo que se mostra, manifesta, que desvela o mundo, o si. De acordo a sua visão, desconstruir é, em muitas situações, o primeiro passo na direção de uma interpretação, a qual conduz a consciência reflexiva. Na medida em que se revela também se oculta porque se traduz por mediações individuais e grupais, sempre de forma aberta e inesgotável. Desse modo, toda experiência é temporal e histórica, mas não está presa ao tempo medido, mas o tempo vivido e ao contexto.

Para tanto, cabe trazer também o conceito de ‘tempo’. Não um tempo formal, vazio, horizontal, sem plenitude e intensidade. Mas o tempo como fluxo, sempre em movimento. É o tempo cairológico (*Kairós*), pleno, o da ação, do encontro plasmado no acontecimento. Aqui se trata tempo narrado, que subjaz na temporalidade da experiência humana. Interpretar o sentido profundo desse tempo encontra-se no símbolo. Quando dizemos algo que quer dizer outra coisa, remete a uma expressão simbólica como uma estrutura de múltiplos sentidos (RICOEUR, 2008).

Por fim, o conceito de ‘texto’. Texto compreendido nessa perspectiva se insere dentro da tradição, tendo como objeto, a ação humana, ou seja, a ação tem a mesma estrutura de um texto o que leva a interpretação. Partindo do pressuposto que o texto é essencialmente aberto e polissêmico, permite múltiplas interpretações. Entram aí as

duas atitudes diante do texto: explicar e compreender. Essa dialética ricoueriana coloca a compreensão de que no texto é considerado o paradigma da ação, projetando um mundo a que se dirige uma série de leituras/leitores que, por sua vez, cria ou elabora novos textos, dando continuidade ao processo texto-leitura-ação. Esse tipo de ação “deixa um 'rastro', põe a sua 'marca', quando contribui para a emergência de tais configurações, que se tornam os documentos da ação humana.” (RICOEUR, 1989, p. 196. Grifos do autor).

O autor aborda a via longa da compreensão propondo o arco hermenêutico. Dito isto, sua ideia é mostrar a noção de texto tendo como primazia, o ato de leitura, encontrando aí, a correspondência fecunda entre as duas atitudes metodológicas: explicar e compreender. O desafio da discussão de Ricoeur advém do seu contato com o estruturalismo não como recusa, mas para criar na hermenêutica a alternativa da análise estrutural ao pensar o lugar da objetividade no seio das atividades de compreensão. Em relação a isso, Desroches escreve:

A dialética entre explicar e compreender é uma abordagem que coloca a compreensão hermenêutica no termo de uma mediação com a análise estrutural. Ao seu modo, a dialética é dupla: a do conceito metodológico de interpretação redefinido à luz de uma hermenêutica dos textos, depois a de um si que busca se compreender perante o texto, ao termo de um arco hermenêutico que necessita da mediação do si como outro diverso dele mesmo (DESROCHES, 2002, p.26).

Sendo assim, a interpretação torna-se a apropriação do sentido mesmo do texto, isso à referência do que ele diz. Em seguida pensa-se na luta para o distanciamento do sentido, para conceber a interpretação, a leitura efetuada pelas potencialidades semânticas abertas ao texto, e por fim, a apropriação do si que busca si compreender diante do texto. Nesse sentido, interpretar o fenômeno da reforma curricular inspirada pela hermenêutica fenomenológica de Ricoeur, ajuda-me a reconhecer o nosso modo de ser na experiência vivida, como também, reconhecer a fecundidade da experiência como via para o reconhecimento mútuo.

2.2 MEU DIÁLOGO COM PAUL RICOEUR: HERMENÊUTICA, NARRATIVA E RECONHECIMENTO

Ricoeur se formou em contato com as ideias do existencialismo, do personalismo e da fenomenologia objetivando formular uma teoria da interpretação do ser. Sua hermenêutica se converge para a formulação de uma aporia como caminho para compreender uma maneira de ser e de relacionar-se com os seres e com o ser.

O caráter polissêmico da conversação converge às palavras para mais de uma significação e a sensibilidade ao contexto é o complemento necessário que põe em jogo a atividade de discernimento entre os interlocutores. A interpretação consiste em reconhecer qual a mensagem que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum. Produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens é o trabalho da interpretação. Na voz do filósofo: “a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos” (RICOEUR, 2008, p. 23).

De acordo com o pensador, o texto é muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana. Estende-se para o distanciamento da comunicação onde revela a própria historicidade da experiência humana comunicada na e pela distância. Nesse sentido, o filósofo elabora a noção de texto como produção do distanciamento, no cerne da historicidade experienciada pelo ser humano, a partir de cinco temas como critérios da textualidade: “a) a efetuação da linguagem como discurso; b) o discurso como obra; c) a relação entre fala e a escrita; 4) o mundo do texto; 5) compreender-se diante da obra”.

Farei uma breve descrição desses cinco temas percorridos por Ricoeur, porque desse modo à produção de distanciamento vai se mostrando paulatinamente até que se possa ter uma ideia mais clara de sua hermenêutica. Antes disso, cabe dizer que o evento não é apenas a experiência comunicada, mas também a própria troca intersubjetiva, o acontecer do diálogo. Início agora a descrição dos temas como critério da textualidade postulado por Ricoeur (2008).

Qual o sentido atribuído pelo filósofo acerca da linguagem como discurso? Primeiro é necessário entender que o filósofo considera o discurso, mesmo oral, como traço primitivo de distanciamento caracterizado pela dialética do evento e da significação. Ou seja, como evento, acontece quando alguém fala, sendo a linguística da

frase uma dialética do evento e do sentido.

Todavia, o discurso como evento acontece temporalmente e no presente. Também é autorreferencial pelo caráter do evento ser vinculado a pessoa daquele que fala. Desse modo, o discurso diz respeito a um mundo a ser descrito onde exprime ou pode ser representado. Enquanto a língua como condição prévia da comunicação é formada pelos códigos, no discurso as mensagens são trocadas, portanto, o discurso é tomado como evento. Refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar. Outro aspecto importante a enfatizar sobre o discurso como evento remete a significação. É da tensão entre discurso e evento que surgem à produção do discurso como obra. Sobre esse paradoxo: “Para introduzir essa dialética do evento e do sentido, proponho que se diga que, se todo discurso é efetuado como evento, todo discurso é compreensão como significação” (RICOEUR, 2008, p. 55).

Com isso, para nosso filósofo, compreender não é o evento porque este nos escapa, mas a significação que permanece. Portanto, entra nessa afirmativa a linguística do discurso, no sentido de articular um sobre o outro para ingressar no processo da compreensão do discurso que ultrapassa a condição de evento na significação. Nessa ultrapassagem, revela a intencionalidade da linguagem, a relação, do noema com a noese⁹. Por conseguinte, o primeiro distanciamento é o distanciamento do dizer no dito.

O filósofo chama atenção para a hermenêutica recorrer à linguística do discurso, mas também à teoria do *Speech-act*¹⁰, para chegar ao ato de discurso, constituídos hierarquicamente em três níveis: nível do ato locucionário ou proposicional (ato de dizer); nível do ato (ou força) ilocucionário (aquilo que fazemos ao dizer); nível do ato perlocucionário (aquilo que fazemos pelo fato de dizer). Esses níveis do ato de discurso têm implicações na exteriorização intencional da ultrapassagem do evento à significação.

Assim, o ato locucionário exterioriza nas frases proposições que podem ser identificadas e reidentificadas como sendo a mesma frase. Melhor dizendo, uma frase pode ser transferida a outras com variados sentidos. O ato ilocucionário, pode ser

⁹ Cf. ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 2ª Ed. São Paulo, 2002. Noema (al. *Noema*), na terminologia de Husserl, é o aspecto objetivo da vivência, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser dado, que é distinto do próprio objeto, que é a coisa. Noese (al. *Noesis*) por sua vez, é o aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos da compreensão que visam apreender o objeto, tais como perceber, lembrar, imaginar, etc.

¹⁰ Cf SEARLE, John. *Filosofia da Linguagem*: uma entrevista com John Searle. [online]. Revel. Vol. 5, n. 8, 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Ricoeur apoia-se em Austin e Sarles, para formular seu constructo do ato de discurso.

exteriorizado pelos modos indicativo ou imperativo, que marcam a força ilocucionária permitindo identificá-la e reidentificá-la. No discurso oral isso acontece pela mímica, pelos gestos, ou traços linguísticos. Quanto ao ato perlocucionário, se marca preferencialmente no discurso oral e entra como estímulo. Nesse sentido, o discurso age pela influência direta das emoções e as disposições afetivas do interlocutor. Por isso, Ricoeur considera necessário considerar esses três aspectos no ato de discurso, na medida em que podem ser identificados ou reidentificados como possuindo a mesma significação. O autor diz: “dou ao termo significação uma acepção bastante ampla, recobrando todos os aspectos e todos os níveis da exteriorização intencional que torna possível, por sua vez, a exteriorização do discurso na obra e nos escritos” (RICOEUR, 2008, p. 58).

O segundo tema, o discurso como obra, se configura ao estilo do indivíduo como objeto de uma *práxis* e de uma *techné*. Dessa maneira, o discurso como ação do homem, determina uma categoria de indivíduo a partir de sua obra, e o estilo da obra individual é compreendido como o significante. O autor é o produtor de obras, de estilo, ao mesmo tempo em que compõe significantes para a interpretação da obra. De volta ao paradoxo do evento (discurso) compreendido como sentido, o evento é a estilização que se dá numa dialética concreta e complexa, apresentando tendências e conflitos. A estilização surge da experiência estruturada e individuada com abertura para outras possibilidades no processo de reestruturação.

Segundo Ricoeur (2008, p. 61): “o estilo é um trabalho que produz o individual, e também designa retroativamente seu autor”. A obra do discurso se apresenta pelo caráter estrutural da composição que remete ao distanciamento pela escrita. Esse será o ponto onde Ricoeur questionará a oposição feita por Dilthey entre “compreender” “Explicar”. Para nosso filósofo, a explicação é o caminho da compreensão. Dito melhor, o primeiro discurso é estruturado por um conjunto de frases onde algo é dito por alguém com o propósito de alguma coisa. Pela hermenêutica se dá o discernimento do discurso na obra, sendo a interpretação uma réplica através do distanciamento.

No terceiro tema, o discurso, ao passar da fala a escrita possibilita a autonomia do texto, no sentido de não significar mais aquilo que o autor queria dizer. A significação textual e mental toma rumos diferentes. Pela escrita, o ‘mundo’ do texto descortina o ‘mundo’ do autor. Desse modo, o texto tanto do ponto de vista sociológico quanto psicológico, descontextualiza-se para ser recontextualizado numa nova situação através do ato de ler. A relação entre escrever e ler não é mais um caso particular da

relação entre falar e ouvir, pois o texto ganha autonomia ao se tornar público e a hermenêutica tem por caminho o segundo distanciamento, em virtude da passagem da fala à escrita afetar o discurso. O falado entre os interlocutores se altera quando passa para a escrita e o texto ganha outro rumo intitulado por Ricoeur (2008) de ‘mundo do texto’.

O que significa o mundo do texto? Ricoeur não compartilha com a hermenêutica romântica de Dilthey, fundada na generalidade do conceito de interpretação sobre o de compreensão. Seu pensamento vai numa outra direção, ao preconizar o distanciamento pela escrita, e a objetivação pela estrutura da obra. Em síntese: “A tarefa hermenêutica fundamental escapa à alternativa da generalidade ou da estrutura. Vinculo-a a noção do mundo do texto” (Ricoeur, 2008, p. 64). Essa noção vincula-se a referência ou denotação do discurso. Com Frege,¹¹ o filósofo distingue ‘sentido’ e ‘referência’ no discurso. Enquanto o sentido é imanente ao discurso, a referência assume o valor de verdade do discurso com a pretensão de atingir a realidade. Mais uma vez com o filósofo: “Somente o discurso, visa às coisas, aplica-se à realidade, exprime o mundo” (RICOEUR, 2008, p. 64).

A referência toma a proporção de atingir o mundo, no plano considerado por Husserl designada pela expressão *Lebenswel* (mundo da vida), e por Heidegger pela expressão *ser-no-mundo*. Portanto: “interpretar é explicar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto” (RICOEUR, 2008, p. 65). O momento do ‘compreender’ preconizado por Heidegger, responde dialeticamente ao ser em situação, como sendo a projeção dos possíveis mais próximos. Ricoeur retém essa ideia para aplicá-la a teoria do texto, ao dizer que o que deve ser interpretado num texto é a ‘proposição do mundo’ habitado por quem interpreta o texto. É o que ele chama de mundo do texto, o mundo próprio e único. Esse é o terceiro tipo de distanciamento explicitado pelo filósofo, ao defender que aí acontece a experiência hermenêutica (RICOEUR, 2008).

Por último, o quinto esquema da noção de texto tem por finalidade, compreender-se diante da obra. Essa dimensão é marcada pela subjetividade do leitor e o texto faz o trabalho de mediação. Aí entra a transposição que o leitor faz da obra para o *vis-à-vis* subjetivo. Cabe dizer que esse *vi-á-vis* não é dado na situação de discurso, mas criado, instaurado, instituído pela própria obra. Entra então, a questão da apropriação dialeticamente ligada ao distanciamento típico da escrita. Para entender

¹¹ Ricoeur (2008) faz referência em seu texto, à obra de FREGE, G. *Écrits logiques et philosophiques*. Paris, 1991, p. 102s.

melhor, cabe dizer que, pelo distanciamento da escrita, a apropriação já não possui afinidade com a intenção do autor exatamente porque já não coincide com o que o autor quis dizer. Em seguida, a apropriação está ligada a objetivação da obra, passada pelas objetivações estruturais do texto. É nesse nível que a operação mediada pelo texto possibilita o leitor compreender-se melhor. Ou seja, aquilo que me aproprio é uma proposição de mundo, chamado por Ricoeur (2008) de ‘mundo da obra’. O que a obra desvenda, descobre ou revela, remete a autocompreensão.

Ricoeur elabora “A metáfora viva” e “Tempo e narrativa” com a noção de mundo do texto, considerando a função referencial de discursos não descritivos, mas, produtores de novos sentidos¹² para criar novos seres do discurso. Na metáfora vive a união de dois campos semânticos incompatíveis pelas regras usuais, cria a possibilidade para novos sentidos. Quanto à teoria da narrativa, esta revela o fenômeno da intriga tendo por base a associação de fatos numa história contada de acontecimentos, ao mesmo tempo em que associa intenções, causas e acasos, para finalmente extrair uma configuração temporal dessa sucessão de acontecimentos descontínuos. Sobre o mundo do texto, assim diz Ricoeur (2011, p. 32): “Minhas reflexões sobre o ‘mundo do texto’ procedem da análise da inovação semântica introduzida na obra dentro do discurso poético, graças à metáfora, e dentro do discurso narrativo, com base na intriga”. Por esse caminho, a linguagem tem o poder de se expandir para o mundo.

2.2.1 NARRATIVA E O TECER DA INTRIGA

A linguagem narrativa não se fecha em si mesma, mas se refere à ação dos homens numa reorganização no nível mais elevado de significância e eficiência. Para tanto, Ricoeur (1994), escreve a obra “Tempo e Narrativa” em três tomos. Quanto ao Tomo I, a obra segue a partir de dois textos: o capítulo XI do livro Confissões, de Santo Agostinho, onde extrai os princípios hermenêuticos – a interpretação de todos os textos em função do mandamento do amor, remetendo a ideia do cambiante ao que é imutável, até a Poética de Aristóteles que transita entre a retórica e a narrativa como termos constantes nas discussões sobre a natureza do conhecimento histórico, apesar de

¹² Para Ricoeur, a produção de sentido está ligada a sentidos tais como: sentido gramatical (ou semiótico-discursivo), sentido conceitual (semântico-filosófico) e sentido simbólico (hermenêutico-narrativo), que se acredita mais abrangente, englobando os dois primeiros.

repercutir em suas preocupações entre a história narrada e a poesia. Ricoeur busca na Poética de Aristóteles, as noções de mimese e de intriga¹³, enquanto agenciamento dos fatos estruturantes para a narrativa.

Seu intuito não é descrever avidamente as obras, mas tão somente realizar uma espécie de síntese entre os dois pensadores para desenvolver sua própria teoria sobre o Tempo e a Narrativa. No tomo I da referida obra, Ricoeur aborda detalhadamente a tríplice *mimese* para justificar sua tese sobre a narrativa. Detenho-me nessa breve síntese, ao tomo I¹⁴, a fim de trazer essa discussão para compor meus escritos, na tentativa de extrair de Tempo e Narrativa o suporte teórico com o propósito de interpretar a trama da reforma curricular.

Sem pretender ser extensiva nessa exposição, elucidado que a tese do filósofo recai no poder de redescrição atribuída ao enunciado metafórico, enriquecido pela associação de várias mediações para o alcance da transição entre configuração da narrativa e refiguração do mundo da práxis. Nas Confissões de Agostinho, dois traços da alma humana se veem confrontadas, e que o autor dá o nome de *intentio* e de *distentio animi*. Ricoeur (1994) vê aí prevalecer uma representação do tempo na qual a discordância não cessa de desmentir o anseio de concordância constitutiva do animus. Em Agostinho, o filósofo se debruça na dificuldade de se definir com precisão o que é o tempo, posto que este se encontre envolto em uma aporia que parece não ter solução. Se o passado não é mais, o futuro ainda não veio e o presente é apenas um momento fugaz, como explicar o tempo?

Santo Agostinho nos ajudará a elaborar esses paradoxos ao acentuar os aspectos mais que lineares e cronométricos do tempo humano. Podemos ler o paradoxo central relativo ao tempo no Livro XI das *Confissões*. Este mesmo paradoxo procede da solução ou da dissolução de dois paradoxos anteriores recebidos da tradição. O primeiro se enuncia assim: o tempo não tem ser porque o futuro não é ainda, o passado não é mais e o presente desaparece. E apesar disso, dizemos alguma coisa de positivo sobre o tempo porque dizemos que o futuro será, o passado tem sido e o presente está sendo (RICOEUR, 2012, p. 301).

¹³ Mythos, tessitura da intriga, é um trabalho de composição inteligível do acontecer, que prima pela compreensão narrativa sobre a explicação, tanto no âmbito da narrativa histórica quanto na de ficção. Está associada à mimésis, entendida como representação da ação, e à ordenação dos fatos. Há, para Ricoeur, uma estreita correlação entre mimésis (imitação) e mythos (ordenação compreensiva do agir).

¹⁴ Os três volumes são assim identificados: I — A intriga e a narrativa histórica; II — A configuração do tempo na narrativa de ficção; e III — O tempo narrado. A tríade forma um vultoso tratado hermenêutico com o qual Ricoeur busca estabelecer ligações entre a narrativa de história e a narrativa de ficção, algo que figura como item primordial na ordem do dia das reflexões do romance e da historiografia contemporâneas, suscitando questões a respeito do que é real e do que é inventado e suas formas de captação e transmissão.

Por outro lado, Na Poética aristotélica, “estabelece a preponderância da concordância sobre a discordância na configuração da intriga”. (RICOEUR, 1994, p. 16). É a partir dessa relação inversa entre concordância e discordância que levou o filósofo a fazer o confronto entre as Confissões e a Poética.

De um lado, encontrei no conceito de tessitura da intriga (*muthos*) a réplica invertida da *distentio animi* de Agostinho. Agostinho sofre a coerção existencial da discordância. Aristóteles discerne no ato poético por excelência – a composição do poema trágico – o triunfo da concordância sobre a discordância. [...] Por outro lado, o conceito de atividade mimética (*mimese*) colocou-me no caminho da segunda problemática, a da imitação criadora da experiência temporal viva pelo desvio da intriga. Esse segundo tema é dificilmente discernível do primeiro em Aristóteles, na medida em que a atividade mimética tende, nele, a confundir-se com a tessitura da intriga. (RICOEUR, 1994, v I, p. 55 – 56. Grifos do autor).

O par ‘mimese-muthos’¹⁵ tratado por Aristóteles visa explicar os gêneros da tragédia, da epopeia e da comédia como coerções adicionais visadas por ele. Ricoeur extrai da Poética de Aristóteles essas coerções adicionais buscando superá-las para propor estender a composição como narrativa. O conceito de atividade mimética foi colocado por ele como caminho da imitação criadora da experiência temporal vivida pelo desvio da intriga. Interessa a ele esse conceito como sentido da imitação ou representação da ação, como também para tratar do agenciamento dos fatos por meio da linguagem. Em “Tempo e Narrativa”, tomo I, ele postula a tríplice mimese.

Os três momentos da mimese que, em jogo sério, denominei mimese I, mimese II, mimese III. Considero estabelecido que mimese II constitui o pivô da análise; por sua função de interrupção, abre o mundo da composição poética e institui a literariedade da obra literária. Mas minha tese é que o próprio sentido da operação da configuração constitutiva da tessitura da intriga resulta de sua posição intermediária entre as duas operações que chamo de mimese I e mimese III e que constituem o montante e a jusante de mimese II (RICOEUR, 1996, p.86)

Sua hipótese é que existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana não puramente acidental, mas transcultural. Ou seja, o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado com um modo narrativo e a narrativa atinge seu significado quando se torna condição de existência temporal. Na

¹⁵ Ricoeur chama de narrativa o que Aristóteles chama de *muthos*, isto é, o agenciamento dos fatos.

sua visão: “É tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um ator, a um leitor que recebe e muda seu agir” (RICOEUR, 1994, p. 86). Portanto, uma hermenêutica muda todo o arco das operações, dada pela experiência prática. A dinâmica da tessitura da intriga é, para o filósofo, a chave do problema da relação entre tempo e narrativa constituídos por três modos miméticos, ao estabelecer o papel mediador da tessitura da intriga entre o estágio da experiência prática que a antecede e um estágio que a precede.

O tempo da tessitura da intriga é mediador entre os aspectos prefigurados do campo prático e a refiguração da experiência temporal por esse tempo construído ou configurado. Se a intriga é representação da ação, ela encontra seu primeiro ancoradouro em nossa competência de diferenciar a ação humana do simples movimento físico. A ação poderia ser definida como aquilo que alguém faz e se diferencia do movimento físico na medida em que pressupõem motivos, agentes, finalidades, circunstâncias – ou seja, a ação humana apresenta uma pré-narratividade própria. Dessa forma, faz parte da compreensão de uma ação humana identificar perguntas como quem fez? O que? Como e por quê? Mais importante que empregar de modo significativo um ou outro desses termos, é ser capaz de identificá-los como um conjunto, onde cada um deve seu sentido a todos os outros, e não como elementos isolados. “Dominar a trama conceitual no seu conjunto, e cada termo na qualidade de membro do conjunto, é ter a competência que se pode chamar de ‘compreensão prática’” (RICOEUR, 1994 p.89). O ponto fulcral da hermenêutica é reconstruir o arco inteiro dado pela obra, autores e leitores. O primeiro estágio, mimese I, é a percepção do texto narrativo projetado diante de si como mundo possível. Ricoeur chama de mimese I essa área de interseção entre o mundo ‘real’ e o mundo da representação – a “transposição ‘metafórica’ do campo prático pela intriga”:

A relação entre a ‘compreensão prática’ do mundo e a ‘compreensão narrativa’ é um ponto chave para se compreender a relação entre texto e leitor. Olha que essa relação já foi assunto para muita discussão. Por um lado, se salienta o papel inaugurador da arte na ruptura com o opacismo do cotidiano, fundando novos mundos muito mais interessantes que o nosso. Por outro, devemos também levar em consideração que qualquer ‘compreensão narrativa’ pressupõe uma ‘compreensão prática’ e que a obra de arte pressupõe certa familiaridade com alguns traços básicos da vivência cotidiana (RICOEUR, 1994 p.77).

Compreender uma obra seria compreender ao mesmo tempo a linguagem do fazer e a tradição cultural na qual esse fazer se inscreve. Ricoeur condiciona esta exigência a três fatores: estrutural, simbólico e temporal.

No fator estrutural, primeira composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação a partir das estruturas inteligíveis, de suas fontes simbólicas e de seu caráter temporal. A semântica da ação parte da identificação da ação pelos seus traços estruturais, tomado no sentido estrito daquilo que alguém faz implicando fins e que compromete os resultados e remete a motivos que explicam por que alguém faz ou fez algo. As ações têm agentes que fazem coisas e as tomam como sua obra ou como seu feito, sendo esse agir sempre com outros que pode ser por cooperação, competição ou luta podendo ter respostas felizes ou de infortúnio. Os membros vivem uma relação de intersignificação.

A narrativa, além de ater sobre a trama conceitual da ação, acrescenta os traços discursivos que são sintáticos, cuja função é engendrar discursos chamados narrativos com base nas regras distinguidas entre ordem paradigmática e ordem sintagmática. Enquanto a ordem paradigmática todos os termos são sincrônicos no sentido em que as relações se intersignificam e são reversíveis, na ordem sintagmática do discurso implica o caráter diacrônico de qualquer história narrada¹⁶. Ricoeur quer saber: Qual a relação da compreensão narrativa com a compreensão prática? Assim ele responde:

Passando da ordem paradigmática da ação à ordem sintagmática da narrativa, os termos da semântica da ação adquirem integração e atualidade. Atualidade: termos que só tinham uma significação virtual na ordem paradigmática, isto é, uma pura capacidade de emprego, recebem uma significação efetiva graças ao encadeamento sequencial que a intriga conferem aos agentes, ao seu fazer e ao seu sofrer. Integração: termos tão heterogêneos quanto agentes, motivos e circunstâncias são tornadas compatíveis e operam conjuntamente em totalidades temporais efetivas. É nesse sentido que a que a relação dupla entre regras de tessitura da intriga e termos de ação constitui, ao mesmo tempo, uma relação de pressuposição e uma relação de transformação. Compreender uma história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do 'fazer' e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas (RICOEUR, 1994, p.91).

Até aqui fica elucidado o caráter estrutural fazendo ancoragem a composição

¹⁶ A ordem paradigmática tem a ver com modelo, referência como base. Conjunto de elementos que se associam na memória e que forma conjuntos. A ordem sintagmática refere-se a combinação de formas mínimas numa unidade linguística superior que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. O sentido sincrônico significa ao mesmo tempo e diacrônico acontece através do tempo.

narrativa. O segundo ancoramento na composição prática reside nos recursos simbólicos que Ricoeur (1994) vai lançar mão chamando de ‘mediação simbólica’ ao dizer que, se a ação pode ser narrada, é porque já está articulada por signos, regras, normas. Portanto, desde sempre está ‘simbolicamente mediatizada’. Um sistema simbólico pode fornecer descrições para ações particulares que pode significar diferentes sentidos. Por exemplo, o gesto de levantar o braço pode significar chamar um táxi, saudar ou mesmo dar um voto. Ele diz que antes de serem submetidos à interpretação, os símbolos são interpretantes da ação. É nessa medida que eles fornecem as regras da significação em função dos quais tal conduta pode ser interpretada.

O terceiro traço da pré-compreensão da ação concerne aos caracteres temporais nos quais o tempo narrativo vem enxertar suas configurações. Ricoeur (1994) se interessa pelos caracteres dos traços temporais sobre o exame da noção de estrutura pré-narrativa da experiência, limitando-se ao exame dos traços temporais que permaneceram implícitos às mediações simbólicas da ação e que podem considerar indutores de narrativa a partir dos paradoxos da experiência do tempo:

O tempo não tem nada de paradoxal quando é descrito em termos de pura sucessão entre os “agora” (*maintenant*) abstratos, e enquanto somente o caráter quantitativo dos intervalos entre os eventos distintos for levado em conta. Os paradoxos que afligem nossa experiência humana do tempo vão mais além do caráter puramente linear e cronológico – ou antes cronométrico – do tempo. Eles acompanham toda tentativa de elaborar a relação dialética entre passado, presente e futuro, e a relação dialética entre parte e todo temporal (RICOEUR, 2012, p. 301)

Em torno da fenomenologia da ação, o tempo se constitui no agir cotidiano de modo intratemporal. Desse modo a análise existencial de Heidegger sobre o tempo opera um papel decisivo em suas reflexões a partir de “O Ser e o Tempo”, precisamente no plano da intratemporalidade por esta se distinguir da representação linear do tempo que Heidegger chama de concepção ‘vulgar’ do tempo.

Ao intratemporalidade é defendida por uma característica de base da Inquietação: a condição de ser lançado entre coisas tende a tornar a descrição de nossa temporalidade dependente da descrição das coisas de nossa Inquietação. Esse traço reduz a Inquietação às dimensões de preocupação. Mas, por mais inautêntica que seja essa relação, ela apresenta ainda traços que a arrancam do campo externo dos objetos de nossa Inquietação e a ligam subterraneamente à própria Inquietação em sua constituição funcional. (RICOEUR, 1994, p. 98).

Ricoeur nos mostra que, com o uso da linguagem ordinária propriamente humana, com sua reserva de significações usuais, impede a descrição da Inquietação sob a modalidade de preocupação como presa de nossa Inquietação. O Ser-‘no’-tempo impede intervalos entre instantes-limites, como também, saber calcular o tempo e saber contar com ele. Expressões tais como: “ter tempo de...”, “demorar o tempo de...”, “perder tempo...”, têm valiosos sentidos por sua extrema sutileza e por ser impregnado de fina diferenciação. A análise da intratemporalidade ajuda a ver o tempo como sucessivos agoras e desse modo é possível edificar conjuntamente as configurações narrativas e as formas mais elaboradas da temporalidade.

O sentido da mimese I, guarda a riqueza de conceber a imitação ou representação da ação, a partir do pré-compreender que ocorre com o agir humano com sua semântica, com sua simbólica e com sua temporalidade. É com essa pré-compreensão que se ergue a tessitura da intriga.

No segundo estágio, mimese II, a caminho da refiguração, “abre-se reino do como-se”, como diz Ricoeur (1994, p. 101). Essa mimese tem a função da mediação. A mimese II é a própria configuração narrativa, é o que os semiólogos procuram estudar quando fazem uma “análise textual”. Porém, como já foi dito antes, ao invés de isolar a configuração narrativa em uma estrutura fechada, Ricoeur procura enxergar na mimese II sua função de mediação entre o tempo pré-figurado de mimese I e o tempo refigurado de mimese III. Essa função consiste no fato de que a intriga exerce no campo textual um ponto de encontro entre a prefiguração da ‘compreensão prática’ e a refiguração, que se dá na leitura.

Do mesmo modo que ele preferiu o termo de tessitura da intriga ao de intriga e o de disposição ao de sistema, o sentido de mediação atribuído na segunda *mimese* permite operar numa mediação de maior amplitude entre a pré-compreensão e, ousa ele dizer, a pós-compreensão da ordem da ação e de seus traços temporais. Está inclinado às aporias da experiência do tempo, na medida em que o texto narrativo se vê frente a frente com outro discurso produzido no tempo humano, estruturado pela atenção, pela antecipação, pela memória. Ricoeur (2011, p. 340) fala: “Vejo a atividade da narrativa como a réplica poética na aporética do tempo”. Para ele, a narrativa ao imitar a ação, propicia uma articulação narrativa com a experiência do tempo.

A intriga é mediadora por três razões: faz mediações entre acontecimentos ou incidentes individuais e une a história como um todo; a tessitura da intriga compõe de forma conjunta fatores heterogêneos quanto: agentes, fins meios, interações,

circunstâncias, resultados inesperados, etc., que permite enriquecimentos ulteriores; é mediadora por seus caracteres temporais próprios que autoriza a chamar de generalização, a intriga de uma síntese heterogênea, implicados no dinamismo da configuração narrativa que eleva ao sentido pleno o conceito de concordância-discordância:

O ato de tecer intriga combina em proporções variáveis duas dimensões temporais, uma cronológica, a outra não-cronológica. A primeira constitui a dimensão episódica da narrativa: caracteriza a história enquanto construída por acontecimentos. A segunda é a dimensão configurante propriamente dita, graças à qual a intriga transforma os acontecimentos em história. Esse ato configurante consiste em ‘considerar junto’ as ações de detalhe ou o que chamamos de os incidentes da história; dessa diversidade de acontecimentos, extrai a unidade de uma totalidade temporal (RICOEUR, 1994, p. 104).

Com muita pertinência, as palavras de Ricoeur, nos sugere deixar de ler um texto com olhar desvitalizado ou não implicado para nos colocar dentro do texto. Esse é o seu convite ao leitor. Por isso a história para ele é tecida pela narrativa como forma de dar vida aos acontecimentos. Por essa razão, compreendi o quando foi fecundo fazer essa travessia com o anseio de interpretar a história da reforma curricular. Não foram os dados ou datas apenas que traduziram ou deram veracidade ao desfecho da reforma, mas as vozes narradas em torno do acontecimento da reforma e re-narradas no acontecimento da tessitura da intriga. Foi buscando compreender essa história que me lancei a fazer esse estudo. Como fala o filósofo:

Seguir uma história é avançar no meio de contingências e de peripécias sob a conduta de uma espera que encontra sua realização na conclusão. Essa conclusão não é logicamente implicada por algumas premissas anteriores. Ela dá à história um ‘ponto final’, o qual, por sua vez, fornece o ponto de vista do qual a história pode ser percebida como formando um todo. Compreender a história é compreender como e por que os episódios sucessivos conduziram a essa conclusão, a qual, longe de ser previsível, deve finalmente ser aceitável, como congruente com os episódios reunidos. É essa capacidade da história, de ser seguida (...). Que a história se deixe seguir converte o paradoxo em dialética viva (RICOEUR, 1994, p. 105).

A dialética viva é a possibilidade de se fazer outra história. A conclusão não é fechada, não engessa o ponto final porque este é movente para ser retirado quando

outros leitores entrarem na obra. Momentaneamente encerra um círculo com abertura para outros sentidos. O arranjo configurante transforma a sucessão de ‘acontecimentos’ numa totalidade significativa. O filósofo diz que a configuração da intriga impõe à sequência indefinida dos incidentes ‘o ponto final’, mas acrescenta que é no ato de re-narrar, mais que narrar que essa função do encerramento pode ser discernida. Reconduzida a sua inteligibilidade primeira, Ricoeur (1996) apresenta um terceiro estágio representativo como complemento da intriga ainda chamado de mimese.

A narrativa tem seu sentido pleno quando é restituída ao tempo e ao agir e do padecer em mimese III onde afinal se conclui o percurso da mimese e se efetiva a ação narrativa enquanto experiência de compreensão humana. A refiguração é o último vetor das três mimeses na qual o signo retorna ao mundo da ação, de onde ele veio. “Mimese III marca a intercessão entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor” (RICOEUR, 1994 p. 110).

Em direção a refiguração do campo prático da narrativa se dá no ato da leitura. O leitor faz a interseção do mundo (possível) do texto com seu mundo (real) de leitor. Esse estágio é o que para Gadamer, na sua hermenêutica filosófica chama de ‘aplicação’. Aristóteles sugere mimese ‘praxeôs’. Dito de forma generalizada, a mimese III marca o intermédio entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor. Quatro etapas são elucidadas pelo filósofo para justificar essa mimese.

Primeira etapa, quanto ao círculo da mimese. Ou seja, se há encadeamento entre as três etapas da mimese, não se deve correr o risco de considerar o processo como circularidade viciosa. O mais indicado é considerar essa circularidade como uma espiral sem fim que faz a mediação passar muitas vezes pelo mesmo ponto, mas numa altitude diferente. Desse modo, a narrativa dá forma o que é informe fornecendo o “como se”. Cabe para tanto, por em dialética a narratividade e temporalidade, colocando o caráter concordante discordante, não de forma unilateral. É prudente lembrar, como foi considerado em Santo Agostinho, o *distentio* e *intentio* confrontam-se mutuamente no seio da experiência mais autêntica. Portanto, mais viável é preservar o paradoxo do tempo do nivelamento que opera sua redução à simples discordância. Por outro lado, a tessitura da intriga nunca é o simples triunfo da “ordem”, sempre há as peripécias das contingências que suscitam tensões. Portanto, Ricoeur (1994) concorda que a análise seja circular, mas refuta o círculo vicioso.

Segunda etapa, sobre configuração, refiguração e leitura. Cabe mostrar como se articula o ato da leitura com o dinamismo próprio do ato configurante. A reflexão se

destina em torno da transição entre mimese II e mimese III operada pelo ato da leitura:

Os paradigmas recebidos estruturam as expectativas do leitor e o ajudam a reconhecer a regra formal, o gênero ou o tipo exemplificado pela história narrada, fornecem linhas diretrizes para o encontro entre o texto e seu leitor. Em suma, são eles que regulam a capacidade da história de se deixar seguir. De um lado, é o ato de ler que acompanha a configuração da narrativa e atualiza sua capacidade de ser seguida. Seguir uma história é atualizá-la na leitura (RICOEUR, 1994, p. 117-118).

É o ato de ler que promove a sensação de satisfação em torno do texto. Do mesmo modo, é o ato de ler que efetua os desvios, desafia o leitor a configurar a obra e dar outro rumo para a mesma, finalizar ou reiniciar. Desse modo, o texto só se torna texto na interação entre texto e o leitor.

A terceira etapa destina-se a narratividade e referência. Em torno da tese da refiguração da experiência temporal pela tessitura da intriga, no campo da comunicação, marca também a entrada da referência. A obra comunica o mundo que ela projeta e constitui dele seu horizonte e o leitor recebe segundo sua capacidade de acolhimento. Assim, o horizonte ocupa a posição de intersecção entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Essa definição de horizonte tem a sua noção próxima à noção de ‘fusão de horizontes’ atribuída por Gadamer. A ideia postulada por Ricoeur (1994) é que a experiência de ler suscite ao leitor compartilhar com outro uma nova experiência, sendo essa experiência constitutiva de um novo horizonte. Nesse sentido, horizonte e referência tonam-se correlativos. Por estarmos no mundo e sermos afetados por ele, a linguagem como ‘ontologia da referência’, é o caminho encontrado para nos orientar, e a experiência do compartilhamento da linguagem nos possibilita refazer o mundo.

Por fim, a quarta etapa da mimese III. Nesse momento Ricoeur quer saber como fazer para resolver o paradoxo do tempo. Na medida em que o mundo que a narrativa refigura é um mundo temporal, o tempo narrado é colocado em cheque para saber o que a hermenêutica do tempo narrado pode esperar da fenomenologia do tempo. Ao investigar as obras de Aristóteles, Agostinho, Kant, Husserl e Heidegger, ele encontra em cada um, argumentos inconclusivos sobre a questão do tempo que ele chama de ‘aporética da temporalidade,’ porque, de certo modo, as teses defendidas por tais autores são inconciliáveis, ainda que pretendam apresentar uma interpretação ao fenômeno da temporalidade. Assim sendo, Ricoeur (2006) defende uma circularidade mais radical levada a cabo por uma fenomenologia ininterrupta de aporias. Com isso, o

problema pode se resolver a partir da dialética entre uma aporética e uma poética da temporalidade para se chegar à questão da relação tempo e narrativa.

Portanto pode-se resumir o ato de narrar a partir de suas proposições, como forma de preservar a amplitude, a diversidade e a irredutibilidade dos usos da linguagem. Isso significa reunir as formas e modalidades diversas do jogo de narrar. Sua hipótese é a seguinte:

Minha hipótese básica a respeito é a seguinte: o caráter comum da experiência humana, sinalado, mostrado e esclarecido pelo ato de narrar em todas as suas formas, é um caráter temporal. Tudo o que se conta sucede no tempo, prende nele mesmo, se desenvolve temporalmente; e o que se desenvolve no tempo pode narrar-se. (RICOEUR, 2000, p. 190)

Portanto, adentrar nesse denso arcabouço sobre narrativa a partir da tríplice mimese no tecer da intriga da narrativa, significou um exercício fecundo para reconstruir os caminhos trilhados no percurso da reforma, e, por conseguinte, tecer a história dessa trama. No primeiro momento dos textos produzidos na trama da reforma curricular, identifiquei como o acontecer pré-figurado que paulatinamente foi configurado e re-figurado:

“Minha tese é que a história mais distante da forma narrativa continua a ser ligada à compreensão narrativa por um laço de derivação, que se pode reconstruir passo a passo, grau a grau, por um método apropriado(...). Sustento somente que o significado dessas construções é emprestado, que deriva indiretamente das configurações narrativas que descrevemos em mimese II e, por meio destas, enraíza-se na temporalidade característica do mundo da ação (...) (RICOEUR, 1994, p. 134).

Nesse sentido, os momentos iniciais na hermenêutica da trama, serão descritivos seguindo a linearidade cronológica a partir das memórias arquivadas nos documentais escritos, tais como as atas, convocatórias de reuniões e relatórios obtidos no Colegiado do Curso de Pedagogia, bem como, as lembranças trazidas da memória e narradas pelos protagonistas ao tecerem os fios de suas lembranças, e assim, o desfecho do acontecimento vai se configurando pelo entretecer das falas quando situam as diferentes comissões e as razões pelas deram origem a tantas alterações no percurso da reforma curricular. Os momentos seguintes da trama são configurados sem compromisso com o

tempo cronológico, mas atenta às narrativas entretecidas pelas lembranças dos protagonistas, a fim configurar e refigurar o acontecimento.

Explicando melhor, no momento em que os protagonistas fazem suas narrativas sobre o acontecimento, aí fazem uma reconstituição dos seus atos de currículo. O currículo é a grande obra lida por cada sujeito. Sendo assim, o currículo como obra lida pelos protagonistas é pré-figurado a partir das referências que cada um tem sobre o currículo e configurado ao narrarem sobre o sentido de currículo, que por sua vez, a ação narrativa traduz a compreensão de cada sujeito tem sobre o currículo. Aí o círculo mimético se fecha, mas não tem o ponto final, pois a obra será lida outra vez, pela leitora pesquisadora que interpreta os ‘atos de currículo’ dos protagonistas. Atos no sentido da fecundidade relacional do si com o outro no exercício sofrido de pensar, propor, defender e gestar um novo currículo. Discorro, portanto, a narrativa em torno da trama complexa de se gestar um currículo. Nesse meu fazer interpretativo, sou leitora da obra (o acontecimento da reforma curricular), também acontece aí tríplice mimese: a prefiguração, configuração e refiguração da narrativa, ou seja, uma metarrativa.

Portanto, no que tange ao tecer das narrativas em torno da obra (os atos de currículo), transito pela trama mimética, a partir das minhas referências a qual quando configuro, o tempo perde seu sentido cronológico e os acontecimentos seguem a partir do sentido que atribuo a eles na minha itinerância hermenêutica, ao mesmo tempo em que refiguro, tendo como pano de fundo, o conceito de reconhecimento como dispositivo arquitetônico da trama e mediador hermenêutico por sua riqueza semântica no plano das significações perpassadas pelo acontecimento. Portanto, enquanto leitora da obra que os protagonistas produziram, ao entrar na mimese III, concluo minha itinerância de leitora dessa obra pelo esforço de refigurar experiência a fim de compreender pela práxis de currículo. Para o filósofo:

Reconstruir os laços indiretos da história com a narrativa é finalmente trazer à luz a intencionalidade do pensamento histórico pela qual a história continua a visar obliquamente ao campo da ação humana e à sua temporalidade de base (RICOEUR, 1994, p. 134).

Para tanto, reconstruir a história mediada pelo reconhecimento suscita antes uma breve descrição em torno do referido conceito, à luz de Ricoeur (2007) a partir de sua obra: “Percurso do reconhecimento”, cujo percurso se dá com base em diversos autores. Instigada por Ricoeur, quando possível, também dialogo com esses mesmos autores.

2.2.2. HERMENÊUTICA DO RECONHECIMENTO

Fiz diferentes caminhos para chegar à hermenêutica de Ricoeur e, nessa itinerância dos aportes teóricos, encontrei a obra do filósofo consagrada ao conceito de reconhecimento, cujo título, “O percurso do reconhecimento” foi publicada na língua francesa em 2004 e traduzida para o português em 2006. Com essa obra pude dialogar com outros teóricos a convite de Paul Ricoeur, que se debruçaram em torno do mesmo conceito, dentre os quais destaco, Axel Honneth (2011) e Bergson (1999). Desse estudo, fui fazendo também o meu próprio percurso no sentido de aproximar o conceito de reconhecimento a essa pesquisa. Os referidos teóricos foram articulados de forma substancial no projeto filosófico de Ricoeur. Vale ressaltar que o percurso feito por ele foi denso e de uma polissemia regrada, ao ousar fazer interlocuções multirreferenciais para dar contorno a uma hermenêutica da identidade perpassada por toda a obra. Confesso que senti a necessidade de debruçar-me nesse estudo inúmeras vezes por conta da densidade filosófica. Fácil não foi, mas isso me instigou a fazer fecundos desvios para retornar ao filósofo Ricoeur que sutilmente foi me dando pauta para tecer a pesquisa em torno do que pretendia.

Falando um pouco dessa obra, Ricoeur (2006) antes de fazer o percurso propriamente dito, faz primeiro uma entrada no campo lexicográfico da palavra “reconhecer” confrontando duas obras de lexografia da língua francesa: o *Dictionnaire de la langue française* publicado por Émile Littré de 1859 a 1872, e o de *Grand Robert de la langue française* em sua segunda edição, de 1985. Não ambiciono detalhar o percurso realizado pelo filósofo em torno do sentido atribuído à referida palavra nas minúcias da sua exposição. Porém, cabe destacar que o vocábulo “reconhecer” à luz de Littré, foram encontradas 23 significações. Só para mencionar algumas percorridas por ele, destaco a derivação de ‘conhecer’ por meio do prefixo ‘re’, cuja significação de ‘reconhecer’ se atribui a colocar novamente na mente a ideia de alguém ou de algo que se conhece; reconhecer o que nunca foi visto; conhecer pelo sinal, por uma marca; chegar a conhecer, a perceber, a descobrir a verdade de algo; reconhecer com a negação, por exemplo: ‘ela não reconhece mais o valor das pessoas’. Por outro lado, a palavra ‘reconhecer’ aponta na direção da descoberta e da exploração do desconhecido; ‘reconhecer’ no sentido de admitir, aceitar como verdadeiro; ‘reconhecer’ na ordem da filiação (reconheço que este é meu filho); ‘reconhecer’ como ‘confessar’.

Ao fazer uma redução das derivações, Ricoeur (2006) mantém cinco acepções para ‘reconhecer’: ‘que se colocou na mente a imagem, a ideia’; ‘admitido como verdadeiro’; ‘admitido como confessado’; ‘reconhecido como’; ‘que foi declarado possuir certa qualidade’. Por fim, ‘reconhecer’ no sentido de reconhecimento-gratidão que o filósofo tratou como convidado surpresa desse leque de significações que mais tarde teria grande importância para a revolução conceitual na filosofia com o tema hegeliano da luta pelo reconhecimento. A virada do ativo para o passivo, do reconhecer para o reconhecimento traz uma importante contribuição no nível da linguagem que se estenderá para a semântica filosófica.

Segundo o filósofo, passado um século da *langue française* cunhada por Littré, Le Robert como herdeiro, fará inovações decisivas acrescentando o sistema analógico ao dicionário com rede representativa das relações semânticas no léxico da língua francesa. Ele destaca, portanto, a redução do vocábulo ‘reconhecer’, que antes foi caracterizada como ideia-mãe pelo próprio Littré, para um pequeno número de três significações. Nesse sentido, Robert substitui o sistema linear de Littré por uma arquitetura hierárquica em forma de ramificações, ao que melhora o entendimento da composição semântica. Assim, ele remete ao vocábulo ‘reconhecer’ como: I. ‘Apreender (um objeto) pela mente’, pelo pensamento ligando entre si imagens, percepções que se referem a ele; distinguir, identificar, conhecer por meio da memória, pelo julgamento ou pela ação. II. ‘Aceitar, considerar verdadeiro’ (ou como tal). III. ‘Demonstrar por meio de gratidão que se está em dívida com alguém’ (sobre alguma coisa, uma ação).

Ricoeur (2006) chama atenção para certa imprecisão nas definições de Robert, mas, logo então justifica que isso se deve pela própria dificuldade de se fazer uma conceitualização do termo. Ao final desse percurso lexicográfico, o autor reafirma sobre a impossibilidade de preenchimento do termo com novas significações no campo lexicográfico. Portanto, mais fecundo seria traçar uma abertura no sentido de enveredar pela problematização filosófica para sanar esse caráter de descontinuidade de sentido.

O fio condutor do percurso teórico realizado pelo filósofo se deu mediante três estudos: o primeiro se configura numa hermenêutica do reconhecimento como identificação no sentido do identificar/distinguir, ou seja, reconhecer alguma coisa como o mesmo, como idêntico a si mesmo e não como diferente. Para tanto, entram em cena nesse primeiro estudo a filosofia cartesiana e kantiana anunciadas no capítulo anterior,

no intuito de traçar um caminho em que o autor toma para si o desafio de não restringir o reconhecimento apenas ao ato de conhecer.

O percurso seguinte no segundo estudo, ele discorre sobre o reconhecimento no sentido de reconhecer-se a si mesmo. Nessa perspectiva, entra em cena o tema da identidade em busca do reconhecimento de si. Para esse empreendimento, Ricoeur (2006) transita pela antiguidade grega como pano de fundo para discutir o agir e seu agente com base na epopéia e na tragédia da poética grega tomando como foco o reconhecimento de responsabilidade. Com o mesmo propósito ele recorre à ética aristotélica com sua definição de decisão, e por fim, a problemática do reconhecimento de si culmina com a memória e a promessa na dialética entre a ‘mesmidade’ e a ‘ipseidade’ constitutivos da identidade pessoal. Nesse momento seu estudo se cruza com as “Confissões de Agostinho” e deságua na busca da contribuição da memória ao reconhecimento de si com Bergson no reconhecimento das imagens.

Por fim, chega o filósofo ao seu terceiro estudo com o reconhecimento mútuo continuando com a questão da identidade, onde ele atingirá o ponto culminante no sentido de perceber nossa identidade mais autêntica como aquela que nos faz ser o que somos e que busca ser reconhecida pelo outro.

2.2.2.1 O RECONHECIMENTO COMO IDENTIFICAÇÃO

No primeiro estudo: ‘o reconhecimento como identificação’, Ricoeur (2006) anuncia de início uma mudança do emprego do verbo “reconhecer” da voz ativa para a voz passiva no espírito de sua pesquisa. Para tanto, ancora-se na abertura lexicográfica de Robert. O reconhecimento como identificação desfila na linha de pensamento do autor pela filosofia de Descartes e Kant. Nesse momento Ricoeur (2006) alcança grande densidade teórica ao fazer uma hermenêutica minuciosa em torno das duas filosofias para só então chegar a seu projeto filosófico de reconhecimento como identificação.

A definição feita por Descartes do ato de julgar ligada a capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, presente na primeira parte do “Discurso do Método”, tem a ver com seus primeiros anos de aprendizagens, ele revela o desejo de aprender tudo que é útil à vida. É marcada nessa fase a referência da união substancial entre o corpo com a alma. Descartes sustenta seu discurso na ideia de querer sempre aprender para

‘distinguir o verdadeiro do falso’. Ele justifica: “para ver claramente em minhas ações e andar com segurança nessa vida” (DESCARTES apud RICOEUR, 2006, p.42).

A partir dessas primeiras considerações de Descartes em suas ‘Meditações’, Ricoeur (2006) reunirá algumas ocorrências do vocábulo “reconhecer” do texto desse filósofo. Ao longo das ‘Meditações’, aparecem fragmentos da fraqueza humana resumida ao medo do erro tracejada no discurso cartesiano. Ele então encontra no sentido de atestação de certeza em Descartes, o reconhecimento, a confirmação e, reiteração da força de conhecer. A filosofia cartesiana tem seu ponto máximo quando põe em relevo a faculdade de poder escolher. O termo ‘reconhecer’ aparece de modo a confirmar nesse sentido a reconhecer que o poder recebido de Deus o faz crer na impossibilidade de se enganar. Essa confirmação exprime a atestação de uma verdade: ‘eu sou, eu existo’. Ao concluir esse primeiro estudo, o autor narra que não é possível uma filosofia do reconhecimento cimentada na filosofia cartesiana. Ele diz que não basta esboçar a parte subjetiva da dúvida e da inquietação para distinguir conhecimento de reconhecimento. É principalmente a parte objetiva que o reconhecer faz valer seu título. Para ele, a dúvida é que dá ao reconhecimento a autonomia para aceitar o desconhecimento na forma existencial com direito ao equívoco e que este nunca se esgota, pois é num contínuo movimento que se pode identificar ou reconhecer outra via ou outras possibilidades. Mais a frente ele ampliará essa tese. Antes disso cabe ainda fazer seu percurso pela filosofia transcendental de Kant.

Ainda na tentativa de explorar em seu percurso a identificação como reconhecimento, Ricoeur (2006) interpreta o conceito kantiano da reconhecimento. De início ele destaca que o ponto em comum entre os dois filósofos está numa concepção de juízo que atribuem o sentido de identificação como forma de apreender pelo pensamento. Entretanto, para Descartes isso se dá lado a lado com distinguir, ou seja, identificar alguma coisa, um objeto, uma pessoa, está associado a distinguir por semelhanças ou diferenças. Portanto, reconhecer é conhecer. Já para Kant, identificar é o ato de ligar que opera sob a condição do tempo. Nesse sentido, Kant tem como princípio, atribuir o conhecimento humano a partir da capacidade de receber e de pensar ligada a ‘sensibilidade’ e ao ‘entendimento’. Enquanto pela primeira os objetos nos são dados pela faculdade das intuições, entendendo esta como a capacidade de receber representações ou a receptividade para as impressões, pela segunda os objetos são pensados mediante a faculdade dos conceitos, não sendo este um poder de intuição, mas, uma faculdade de produzir representações, ou seja, as representações do

entendimento serão conceitos. (PASCAL, 2011). Essa é a marca fundante da filosofia de Kant na “Crítica da razão pura”.

A filosofia kantiana, com o propósito de reabilitar a filosofia em defesa da razão contra o ceticismo, propõe interrogar as possibilidades da razão. Sua crítica é no sentido de se fazer um exame crítico da razão, ou seja, discernir ou distinguir as possibilidades da razão e para tanto, entra nesse projeto a Estética transcendental da sensibilidade. Que significa? Que a Estética transcendental antecede à Analítica, prevalecendo o ponto de vista transcendental sobre o empírico. É com esse olhar que Kant dirá que o tempo não está ligado a um conceito empírico, extraído da experiência sensível, mas como representação *a priori*. O tempo é compreendido por ele como uma forma pura de intuição interna e externa. O tempo é inerente ao sujeito que o intui e não aos próprios objetos. Ricoeur (2006) acredita que há certa fragilidade nesse primado kantiano. A partir dessa primeira crítica, ele reafirma que o ato de ligar para Kant, se sustenta pela receptividade da sensibilidade e pela espontaneidade do entendimento, e isso é um ato de juízo. O ponto fulcral do interesse para nosso filósofo, ao interpretar a filosofia transcendental kantiana, recai na tripla síntese ligada à reconhecimento: ‘síntese da apreensão na intuição’, onde o espírito é afetado pela diversidade de impressões dispersas de instantes, de ‘momentos’. Nessa síntese o nosso filósofo argumenta que a necessidade desta está ligada ao argumento da forma, por exemplo: se não, então não. A segunda, ‘síntese da reprodução na imaginação’, traz a ideia de uma sucessão de aparências variadas que possibilita a recepção espontânea através da “reprodução”. Na terceira síntese encontra a reconhecimento propriamente na ‘síntese da reconhecimento no conceito’. Sobre essa síntese Ricoeur (2006) diz que não há aí algo que se diferencie da síntese anterior.

A Dedução transcendental se resume em dizer que não há ligação sem síntese, mas também não há síntese sem unidade, nem unidade sem consciência. Ou seja, a consciência do objeto se dá quando nos deparamos com ele. A virtude atribuída ao reconhecimento é fazer aparecer essa unidade da consciência sobre o objeto. Por isso se fala em ‘reconhecimento’ no conceito. “A consciência una reconhece-se na ‘produção’ dessa unidade que constitui o conceito de um objeto” (KANT apud RICOEUR, 2006, p. 59.). A crítica de Ricoeur (2006) recai sobre a pouca produção de uma unidade que justifica o neologismo da reconhecimento.

Procurando então, acima de tudo, ultrapassar o modelo transcendental para poder pensar no seio do reconhecimento enquanto identificação, Ricoeur (2006) chega à

Dedução transcendental para expor sua crítica em torno do esquematismo do sistema kantiano. É nesse ponto que terá grande importância sua incursão em Kant para chegar à identificação como primeira figura do reconhecimento, ainda que seja indiscernível de conhecimento. Primeiro é preciso entrar na Analítica dos conceitos e em seguida dos princípios onde o esquematismo é a peça notável na atenção de Ricoeur (2006), mais precisamente quando a ligação é feita sob a condição do tempo, sendo ponto decisivo no desenvolvimento de suas próximas considerações. Primeiro a Analítica dos conceitos é repartida em quatro grupos, em conformidade com a tabela dos juízos: quantidade, qualidade, ordem e modalidade. Desse modo ao esquema da quantidade correspondem os axiomas da intuição; ao esquema da qualidade, as antecipações da percepção; ao esquema da relação, as analogias da experiência podendo a razão ultrapassar os limites da experiência sensível; por fim, ao esquema da modalidade corresponderão os postulados do pensamento empírico geral.

Não será empreendimento de Ricoeur (2006) explorar em minúcia esta arquitetura kantiana, mas seu intento é se concentrar no devir do conceito transcendental do tempo. Assim, o tempo sob o signo de quantidade que é número, corresponde ao traço cumulativo reafirmado nos Axiomas da intuição e pressuposto ele próprio extensivo. Para ficar mais claro, eu não concebo um lapso de tempo sem uma progressão sucessiva que vai de um momento a outro. Sendo o espaço e o tempo às formas de nossas intuições sensíveis, todo fenômeno, enquanto intuição será uma grandeza extensiva (PASCAL, 2011). Ou seja, um tempo não é só percorrido de momento a momento, mas também acumulado e a intuição fundante da geometria se encarrega dessa síntese sucessiva da imaginação produtora na criação das propriedades do tempo e espaço, sendo estes universais, que não carecem da experiência, mas da própria forma sem o qual não haveria objetos de experiência.

Outro aspecto do tempo é visto pelo esquema da qualidade, cuja existência no tempo está preenchido ou vazio, o que não é dito pela simples sucessão. Nesse sentido, as antecipações da percepção oferecem um complemento ao introduzir a ideia de grandeza intensiva, entendida como um grau de influência sobre os sentidos, e, por antecipação, um juízo que fazemos sobre os objetos da experiência anteriormente à nossa percepção dos mesmos. Assim, nós antecipamos à experiência através das sensações sendo esta a matéria da percepção (PASCAL, 2011).

Em seguida Ricoeur (2006) interpreta o esquematismo da relação com as analogias da experiência onde o tempo é novamente solicitado. Nesse ponto de vista da

discussão entra três modos de tempo: a permanência, a sucessão e a simultaneidade. Na primeira subcategoria da relação, o esquema da substância é enunciado como permanência do real no tempo no sentido de atribuir a oposição entre o que permanece e o que muda. No tempo enquanto permanência, a substância é o que persiste sob a mudança e, por isso mesmo a torna compreensível. Quando se fala que alguma coisa muda, não significa dizer que uma existência sucede a outra existência, mas antes se apresentava sob uma aparência e depois por outras. Cada instante faz aparecer alguma coisa de novo, mas sem nada criar. Na segunda subcategoria da relação é consoante a lei da causalidade que exprime a analogia da sucessão no tempo. As mudanças ocorrem segundo a lei de causa e efeito. Pela causalidade percebemos na mudança, não uma sequência qualquer, mas necessária. O um após o outro da sucessão não pode ser anárquico e o que é importante em um acontecimento não é que ele ocorra, mas que ele seja percebido. Por fim, a terceira subcategoria da relação definida como comunidade ou ação recíproca, corresponde ao modo de tempo que opera entre realidades múltiplas que corresponde à analogia da simultaneidade.

O que Ricoeur (2006) destaca, é o alcance universal da ideia de uma ação recíproca. Quanto ao tempo, Kant oferece a possibilidade de uma composição entre sucessão e simultaneidade expressa pelas ideias de mutualidade e de reciprocidade que posteriormente Ricoeur adotará sob a forma de reconhecimento mútuo em seu último percurso filosófico do reconhecimento.

Finalizando essa breve descrição das categorias que o filósofo traz do seu estudo kantiano, ainda restam três esquemas relativos à categoria da modalidade, abordado por ele brevemente, quais sejam: modalidade segundo possibilidade, necessidade e realidade. Desses três esquemas ele reconhece a importante ideia de Kant referente ao tempo. A ideia de existência em um ‘tempo qualquer’ (possibilidade), ‘em todo tempo’ (necessidade), em um ‘tempo determinado’ (realidade). Dessa travessia, Ricoeur (2006) ainda vai trazer a problemática do tempo construída por Kant pelo ponto de vista da ‘série do tempo’ (quantidade), do ‘conteúdo do tempo’ (qualidade), da ‘ordem do tempo’ (relação), e por último do ‘conjunto do tempo’ (modalidade). Assim, ele deixa claro que não é a reconhecimento que decide a ideia de identificação ligada ao tempo, mas na aplicação da analítica dos princípios que se opera a identificação de um objeto qualquer. Esse é o ponto fulcral do esquematismo kantiano principalmente a condição do tempo.

O empreendimento de Ricoeur (2006) nesse percurso constata que a chancela da representação está em cena a todo o momento na trilha da filosofia transcendental, e o

caráter *a priori* do saber científico ambicionado pela demonstração sistemática de Kant ignora uma filosofia do estar-no-mundo. Por isso seu projeto seguinte é trazer à luz uma filosofia do reconhecimento, que, para ele, marcará a ruína da representação e para esse fim, importante se faz colocar em seu percurso as contribuições daqueles que acompanharam sua trajetória intelectual, a exemplo de Husserl e Heidegger.

O mundo da vida compreendido pela filosofia transcendental, como dado de antemão, é criticado por Husserl por não considerar o ambiente da vida cotidiana como ‘ente’, um mundo que todos nós possuímos uma existência consciente e onde se inscreve fatos de cultura. Será num artigo de Lévinas onde será abordada a fenomenologia de Husserl dando ênfase a intencionalidade e o anúncio da ‘ruína da representação’. Em suma, a crítica se instala em virtude de não entrar em jogo na filosofia transcendental o sentimento e a vontade, como também, o horizonte da implicação e da intencionalidade, conceitos caros para Ricoeur. Por outro lado, Heidegger conduzirá seu ataque frontal entre a ideia de representação e o mundo como representação partindo das aporias da Crítica. Desses argumentos críticos o projeto de uma filosofia do reconhecimento começa a ser anunciado por Ricoeur (2006), a partir do que foi considerado por Husserl como a ‘ruína da representação’.

O novo ciclo de estudos que o filósofo faz recai sob o signo de estar-no-mundo, buscando agrupar reflexões na tentativa demonstrar a separação de reconhecer e conhecer, sem, contudo, abandonar a ideia de reconhecimento pela identificação. Portanto por considerar a experiência de estar-no-mundo, a separação entre reconhecimento e conhecimento não deve ser procurada ao lado do sujeito do juízo como foi preconizado no discurso cartesiano, mas do lado das ‘coisas mesmas’. Ele lembra que nem Descartes nem Kant especificam o ‘alguma coisa’. Enquanto para Descartes é importante somente o valor representativo que confere o ser objetivo da ideia tanto para as entidades científicas, os objetos da percepção, as pessoas, como até mesmo para Deus, em Kant, somente as entidades matemáticas e físicas satisfazem os critérios da objetividade pelo ponto de vista transcendental, e, as pessoas em relação às coisas, serão remetidas à filosofia prática.

A virada filosófica que Ricoeur (2006) propõe para gerar operações de reconhecimento, é a ‘mudança’ sob o primado do tempo em relação à Estética transcendental, implicando aí, uma reconstituição do tempo a partir do que ele considera uma ‘desformalização do tempo’ para ser libertado dos critérios *a priori* que são reduzidos à sucessão e à simultaneidade. Tentarei explicar melhor, mas para isso preciso

me apoiar no próprio filósofo. A grande reviravolta é dizer que: “variedades de temporalização passarão a acompanhar variedades de mudança, e serão essas variedades de mudança e de temporalização que constituirão as ocasiões de identificação e de reconhecimento” (RICOEUR, 2006. P. 76).

Com isso, o que pude entender dessa reviravolta filosófica é que, o tempo compreendido como dinâmico destituído de uma continuidade linear, não obedece a uma sucessão e simultaneidade *a priori* porque este é tomado por graus de dramatizações, e segundo o reconhecimento, quando passado por esses diferentes graus pode acontecer equívocos, gerando assim, na visão de Ricoeur o desconhecimento. Claro é, que uma filosofia do estar-no-mundo suscita a seguinte questão levantada por ele: “o que é que na maneira de mudar das coisas pode, no limite, torná-las desconhecíveis?”. Ele mesmo responde: “Será, pois ao desconhecível que o reconhecimento passará a estar confrontado como estado limite do equívoco” (RICOEUR, 2006, p.76).

Os argumentos seguintes atribuídos ao percurso do reconhecimento como identificação realizado por Ricoeur é inspirado em Merleau-Ponty a partir da segunda parte de “Fenomenologia da percepção”. As proposições dessa fenomenologia reforçará sobremaneira seu pensamento. Vale a pena trazer essa proposição. Na fenomenologia da percepção o primeiro fenômeno que é detido, o das propriedades das coisas, aparece sob perspectivas variáveis, ou seja, não conseguimos perceber todas as suas faces ao mesmo tempo, a exemplo de um dado. Husserl fala desses perfis de esboços. Não significa aí ainda o reconhecimento enquanto deformações do processo instantâneo de identificação do olhar. Para isso, concorrem juntos na apresentação do objeto, o olhar e o corpo por inteiro numa exploração passivo-ativa do mundo. Essa ideia da identificação ocorre naturalmente e se baseia por diferentes perspectivas não ficando restrita só a forma, mas a todos os registros sensoriais. Merleau-Ponty chama esse conjunto de experiências de ‘fé originária’. Mais uma vez é preciso dizer que nessa relação familiar com as coisas ainda não tem espaço para o reconhecimento. A possibilidade de equívoco existe e será somente após uma hesitação que podemos dizer reconhecê-lo.

A discussão tratada por Ricoeur (2006) nesse tópico é significativa, principalmente quando mais adiante eu estiver tratando do processo da reforma curricular do curso de Pedagogia ao passar por quatro momentos, com situações marcadas por alteração de pessoas e conseqüentemente com outros olhares para o currículo. Vale ressaltar que tempo levado a cabo para chegar ao novo currículo, foi um

aspecto questionado pelas pessoas, como também, a configuração de uma proposta final que não considerou o primeiro empreendimento. Volto a esse ponto no meu próprio percurso do reconhecimento dos atos de currículo.

De volta ao projeto de Ricoeur (2006), ele vai ainda dizer que a perturbação sofrida ao se deparar com os diferentes contornos do objeto está ligada à ‘estrutura de horizonte da percepção’ descrito assim por Merleau-Ponty. Só então que o tempo entra em jogo, mas não é um tempo abstrato que não passa. Aqui dou, por exemplo, o movimento das notas musicais que se alternam na criação da melodia. Uma nota e outra aparecem, desaparecem e reaparecem num compasso harmônico até podermos identificar uma música que nos é familiar. Essa dialética do aparecer, desaparecer, reaparecer se confunde em meio ao tempo que passa. Outro exemplo, alguém entra em nosso campo de visão e sai repentinamente, em seguida reaparece diferente em virtude do tempo ausente, com isso nos custa reconhecê-la. Esse exemplo cabe ao que podemos dizer como as idas e vindas da experiência familiar. Desse modo, em relação às experiências anteriores, o papel do tempo muda. Essa cadeia aparecer, desaparecer e reaparecer dá à identidade perceptiva um aspecto de segurança, isso gera a ‘fé perceptiva’.

Na complexidade da experiência temporal, o caso do desaparecimento gera mudança na aparência da coisa que reaparece, e nesse movimento, se produz a alteração da coisa percebida. Sobre esse ponto o autor chama atenção para se fazer uma distinção entre o reconhecimento das coisas ao das pessoas. As coisas são reconhecidas por seus traços genéricos e isso foi o que levou tanto Descartes quanto Kant a designarem o objeto das operações do pensamento em virtude da indeterminação. Com Ricoeur (2006, p. 79): “o diferencial nos objetos está na familiaridade de alguns que nos faz reconhecê-los como se tivessem certa personalidade levando-nos a ter confiança e até certa cumplicidade”.

Quanto às pessoas, estas são reconhecidas por seus traços individuais, o que nos leva a sentir a duração do tempo de uma separação, por exemplo, como sofrível. Ele apresenta o exemplo do envelhecimento. A mesma pessoa que o tempo se encarregou de deixar marcas na aparência quando tentamos identificá-la, nos custa reconhecê-la. Sua narrativa inspirada em ‘O tempo reencontrado’ de Proust, é um exemplo esclarecedor para entender o acontecimento do reconhecimento como identificação conquistado sobre o ‘desconhecível’ no espetáculo perturbador do envelhecimento. A narrativa anunciada por Proust, com tom teatral, é uma maneira de convidar o leitor a ser um

leitor de si mesmo. Portanto, o percurso do reconhecimento como identificação perpassa pelo desconhecível alterado pelo tempo.

Sendo assim, como é possível fazer o reconhecimento dos atos de currículo como identificação? Esse é o desafio que me lancei a fazer nessa tese, com o intuito de interpretar o processo de tessitura do currículo passado por etapas sucessivas, cujas comissões que atuaram em cada período, olharam a proposta a partir de suas convicções, intenções ou crenças. Desse modo, a primeira tentativa de reconhecimento como identificação dos atos de currículo, ancora-se na interpretação dos discursos produzidos pelas pessoas que fizeram a leitura da primeira proposta ao que culminou na proposta final desse currículo.

2.2.2.2 O RECONHECIMENTO DE SI

Longo é o caminho para o homem que
“age e sofre” até o conhecimento daquilo
que ele é em verdade, um homem de realizações.
(PAUL RICOEUR)

Início este tópico com as palavras de Paul Ricoeur (2006), quando propõe traduzir a saga humana marcada pelas contradições, ambiguidades, em busca de novos caminhos para suas realizações. Esse homem age no mundo e com o mundo, por isso mesmo transforma e é transformado pela ação. Trata-se nesse percurso de Ricoeur, fazer a trajetória interpretativa da ação humana em direção ao reconhecimento de si. Tal reconhecimento é visto como um pequeno milagre da memória, já que reconhecer implica comemorar a vinda da lembrança como um acontecimento e responsabilidade do ato. Para tanto, Ricoeur (2006) recorre à ética a partir dos clássicos gregos com a finalidade de realçar o reconhecimento do homem que age e sofre, e que é também um homem capaz de realizações. Os feitos dos heróis gregos na mensagem deixada por Homero traduzem a ideia de responsabilidade na ação, justiça e motivação do indivíduo na busca premente de realizar atos dignos de admiração e de ser respeitado. Assim foi a saga magistral de Ulisses ao narrar seu retorno à Ítaca, cujo herói, faz-se reconhecer a fim de recuperar seu domínio ameaçado. Nessa epopeia, o que interessa a Ricoeur (2006) é destacar como o protagonista da obra de Homero passa pela situação de se

reconhecer como responsável, como também, de ser reconhecido por outrem. O segundo exemplo trata-se da tragédia grega de *Édipo em Colona*, escrita por Sófocles, cujo reconhecimento dramático do protagonista é revestido de significação de um desmentido no nível do reconhecimento da responsabilidade quando tem que avaliar seus próprios atos na condição de retrospectiva. *Édipo em Colona* refuta a culpabilidade antiga ao afirmar que tudo que fez foi contra a sua vontade porque os deuses conduziram suas ações. Foi o agir ‘a contragosto’. O reconhecimento da responsabilidade nessa situação se reveste de desculpa. A mensagem dessa tragédia grega é a do homem sofredor que reconhece a si mesmo agindo. Por último, ao continuar com o fundo grego do agir e seu agente, Ricoeur apresenta Aristóteles em torno da *Ética*, assim, no prelúdio da *Ética a Nicômaco*, bem supremo da ação humana, faz relação com a felicidade e a virtude da moral. A tarefa do homem é viver uma vida completa tomando as virtudes como determinante da aspiração à felicidade. O que é considerado nesse projeto filosófico de Aristóteles é a doutrina do *phronesis*, ligada à sabedoria prática, traduzida como prudência. Com Ricoeur (2006), essa doutrina da ação moral ocupa o signo de reconhecimento da responsabilidade do homem que atua sob a ação sensata e é nessa ação que o seu autor se reconhece responsável.

No plano da consciência reflexiva de si mesmo, Ricoeur (2006) propõe uma fenomenologia do homem capaz, lançado ao desafio de se refletir sobre a capacidade do reconhecimento de si. Em “Si mesmo como o outro” ele adota o vocábulo ‘atestação’ para registrar o modo epistêmico ligado ao registro das capacidades que se vincula ao ‘creio que posso’ como forma de se reconhecer sem gerar a dúvida, mas a suspeita. Ricoeur levanta a seguinte tese:

Minha tese nesse plano é a de que existe um parentesco semântico estreito entre a atestação e o reconhecimento de si, na linha de ‘reconhecimento e responsabilidade’ atribuído aos agentes da ação pelos gregos, de Homero a Sófocles a Aristóteles: ao reconhecer ter cometido um determinado ato, os agentes atestavam implicitamente que eram capazes de cometê-lo. A grande diferença dos antigos e nós é que levamos ao estágio reflexivo a junção entre atestação e o reconhecimento no sentido de ‘considerar verdadeiro’ (RICOEUR, 2006, p. 107-8).

A ideia aí é de aproximar duas palavras pertencentes a famílias lexicais diferentes (atestação pertencente ao testemunho que ramifica a várias acepções), com vistas chamar ‘reconhecimento-atestação’ e a partir do verbo ‘eu posso’ numa

hermenêutica de si, considerando o valor reflexivo ao si mesmo. Um aspecto importante dessa tese remete a sentido de reconhecimento-atestação na direção das capacidades atribuídas ao uso da palavra: ‘eu posso falar’, ‘eu posso dizer’. O reconhecimento de si pela capacidade de poder dizer realça o ser como potência e ato, conferindo à noção de agir humano como homem capaz que si reconhece em suas capacidades. O discurso e os atos da fala são caminhos para originar a ontologia do homem capaz, e a linguagem tem papel preponderante nessa arquitetura, pois é por ela que o homem se constitui ao dialogar com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Por outro lado, dizer ‘eu posso’, também diz respeito ao sujeito que se declarou agindo no ambiente físico e social: ‘eu fiz isso’. A ação alinhada ao acontecimento se faz intencionalmente pelo sujeito, e a razão primária de uma ação é a sua causa. Esse uso inclina explicar a ação de forma causal sobre um fundo de ontologia do acontecimento. Desse modo, a razão da primeira ação é então “sua causa”. O sentido da ação atribuído ao lado declarativo e descritivo remete ao sentido da intenção. Ou seja, o sentido de intenção atribuído a uma pessoa é denominado ‘adscrição’ como parte da ação intencional.

O termo ‘adscrição’ salienta o caráter específico de atribuição quando esta diz respeito ao vínculo entre a ação e o agente, do qual se diz também que ele a possui, que ela é ‘sua’, que ele se ‘apropria dela’. Adscrição visa, no vocábulo que ainda é o da pragmática do discurso, à capacidade de o próprio agente designar a si mesmo como aquele que faz ou que fez. Ela faz a ligação do quê e do como ao quem.” (RICOEUR, 2006, p.113. Grifos do autor).

Essa ligação hegemônica da ação e sua causalidade atingem o nível da compreensão pela narrativa na regra da configuração. No tocante a ação que envolve diversas pessoas, cabe delimitar a parte da ação de cada pessoa, só que isso se torna difícil pela complexidade da interação. Sendo assim, fica ao encargo do sujeito que age admitir o poder de agir que ele se sente capaz.

A fenomenologia do homem capaz se insere na problemática da identidade pessoal ligada ao ato de narrar sob a formar reflexiva do ‘narrar-se’. Fiz uma breve exposição acima sobre o projeto de Ricoeur acerca da narrativa quando ele apresenta a tríplice mimese. No tocante ao reconhecimento de si, uma fenomenologia do homem capaz suscita o ‘narrar-se’ como caminho para o homem exercitar sua imaginação ao criar suas próprias expectativas em torno dos modelos de configuração oferecidas pelas

intrigas. O homem diante da obra que lê, é personagem pela ação narrativa e ao se apropriar criticamente, aprende a narrar a si mesmo de outro modo. Para esse ‘outro modo’, Ricoeur (2006) propõe o termo ‘identidade narrativa’. Ele caracteriza identidade como permanência no tempo (mesmidade), ao contrário da identidade enquanto diversa e variável no tempo (ipseidade), indo ao encontro da tese da identidade narrativa. A dialética entre mesmidade e ipseidade culmina com a teoria da promessa.

O reconhecimento de si recorre à memória e a promessa. A memória vai ao passado e a promessa ao futuro, mas pensadas conjuntamente no presente para o reconhecimento de si. O homem capaz pode lembrar e pode prometer, o problema radica na ênfase que se possa dar ao poder de lembrar e sustentar a promessa. Outro ponto levantado por Ricoeur se refere à memória e a promessa serem dialeticamente opostas a mesmidade e a ipseidade em torno da identidade pessoal. Enquanto a memória dá ênfase a mesmidade, com a ipseidade a promessa prevalece. Ambos sofrem traços de sentido, seja pelo esquecimento oriundo da memória, seja pela traição da promessa.

O reconhecimento no plano da memória evoca os traços do passado. Bergson tem entrada substancial com seu tema, ‘reconhecimento das imagens’, no momento que Ricoeur (2006) suscita os questionamentos: ‘o que me lembro?’ ‘como lembro?’, ‘quem se lembra?’. O homem capaz se desvia pelo exterior para o retorno sobre si mesmo. Os dois conceitos: reconhecimento e sobrevivência configuram a obra de Bergson “Matéria e memória”, especificamente nos capítulos “Do reconhecimento das imagens. A memória e o cérebro” e “Da sobrevivência das imagens. A memória do espírito”.

Assim como Ricoeur, dialogo com Bergson (1999) para entender o trabalho da memória no ato de lembrar, a fim de voltar para Ricoeur e ter mais clareza sobre essa dinâmica para o reconhecimento de si. No que tange ao reconhecimento das imagens, Bergson diz que o corpo como seus dispositivos motores pode armazenar a ação do passado. O passado sobrevive pelos mecanismos motores que é transformado em lembranças independentes. A princípio, o reconhecimento de um objeto presente se faz por representação. Nesse sentido, as imagens invocadas do passado mediante os mecanismos cerebrais, elaboram séries de representações passadas, que por sua vez, são enviadas para o presente fazendo ponto de ligação com o real, ou seja, com a ação. Por conseguinte, a memória, passada por diversas tensões, em virtude de acontecimentos, transforma as imagens em lembranças. Desse modo, segundo Bergson, o reconhecimento consiste numa ação e não numa representação.

Ricoeur (2006) retoma o conceito de antigo de *amnēsis* ou de *reminiscēncia*, para dizer que Bergson, ao colocar pela primeira vez sua análise de reconhecimento das imagens como esforço intelectual, refere-se às lembranças concebidas pela ação laboriosa pertencente ao vasto conjunto dos fenômenos psíquicos que passam pela tensão e pelo relaxamento. A memória é tensionada na travessia para a consciência e o trabalho de rememoração é guiado pelo que Bergson (1999) chama de ‘esquema dinâmico’:

Façamos um breve resumo do que procede: Distinguímos três termos, a lembrança pura, a lembrança-imagem e a percepção, dos quais nenhum se produz, na realidade isoladamente. A percepção não é jamais um simples contato do espírito com o objeto presente; está inteiramente impregnada das lembranças-imagens que a completam, interpretando-a, a lembrança-imagem, por sua vez, participa da ‘lembrança pura’ que ela começa materializar, e da percepção na qual tende a se encarnar: considerada desse último ponto de vista, ela poderia ser definida como uma percepção nascente. Enfim, a lembrança pura, certamente independente de direito, não se manifesta naturalmente a não ser na imagem colorida e viva que a revela (BERGSON, 1999, p.156).

Importante perceber que o esforço da memória é criar um esquema concentrado para fazer uma aproximação em torno das imagens possuidoras de elementos distintos uma das outras, lembranças que se aportam entre percepções atreladas em preconcepções. Aqui Ricoeur (2006) chama do pequeno milagre do enigma da memória: a representação presente de uma coisa ausente, pensando em fortalecer argumentos tendo como base o pensamento de Bergson:

O que é, para mim, o momento presente: É próprio do tempo decorrer; o tempo decorrido é o passado, e chamamos presente o instante em que ele decorre. Mas não se trata aqui de um instante matemático. Certamente há um presente ideal, puramente concebido, limite indivisível que separaria o passado do futuro (...). Onde portanto se situa essa duração? Estará aquém, estará além do ponto matemático que determino idealmente quando penso no instante presente? Evidentemente está aquém e além ao mesmo tempo, e que o chamo de “meu presente”, estende-se ao mesmo tempo sobre meu passado e sobre meu futuro (BERGSON, 1999, p. 160-161).

Com isso, o enigma da temporalidade efetivamente corresponde a uma aporética quando ressalta que a nossa lembrança continua em estado virtual; dispomo-nos assim apenas a recebê-la adotando a atitude apropriada. Pouco a pouco aparece como que uma

nebulosidade que se condensasse; de virtual e ela (a lembrança) passa ao estado atual. Ricoeur (2006) acrescenta dizendo que graças ao acontecimento é que se faz o reconhecimento pelo ato mnemônico. A *mneme-memoria* designa a simples presença de uma imagem do passado concluído, no espírito e este é um momento passivo. Por outro lado, a atividade da reminiscência-lembrança é ativa. E como se reconhece a sobrevivência da lembrança? O filósofo responde:

Reconhecer uma lembrança é reencontrá-la. E reencontrá-la é presumi-la como principalmente disponível se não acessível. Cabe, pois, à experiência do reconhecimento remetê-la a um estado de latência da lembrança da impressão primária cuja imagem teve de se constituir ao mesmo tempo que a afecção originária: pois como um presente qualquer se tornaria passado se ele não tivesse constituído como passado ao mesmo tempo em que era presente? Esse é o paradoxo mais profundo da memória. O passado é ‘contemporâneo’ do que ele foi. A sobrevivência, assim, não é percebida por nós; nós a pressupomos e acreditamos nela: esse é o sentido de latência e da inconsciência das lembranças conservadas no passado (RICOEUR, 2006, p. 137-138).

Para tal argumento, entra Aristóteles quando ele diz que ‘a memória é passado’. Remeto essa idéia também à Freud quando este fala que no passado repousa nossos afetos, e por sua vez a Bergson (1999, p 120) quando ele fala: “nossas lembranças, enquanto passadas, são pesos mortos que arrastamos conosco e dos quais gostaríamos de nos fingir desvencilhados”. A recordação é a maneira de evocar a memória. A metáfora dos “vastos palácios da memória” remete a espacialidade de um lugar íntimo, onde todas as coisas estão ali depositadas. Nela contém lembranças de paixões, noções abstratas, como também, a memória do si mesmo experimentando e agindo. Ricoeur (2006) por fim diz que é nessa memória que fazemos o reconhecimento das imagens e o reconhecimento de si mesmo.

A memória com a promessa remonta a problemática do reconhecimento de si. A primeira é voltada para o passado, é retrospectiva e a segunda é prospectiva, voltada para o futuro. Oposição e complementaridade amplificam o tempo ao se fazer o reconhecimento de si numa história de vida que é narrada.

2.2.2.3 RECONHECIMENTO MÚTUO

No terceiro estudo de seu livro *Percurso do reconhecimento*, Ricoeur desenvolve uma dialética – entre a reflexividade e a alteridade – denominada reconhecimento mútuo e de acordo com esta dialética, “é nossa identidade mais autêntica, a que nos faz ser o que somos que solicita ser reconhecida” (RICOEUR, 2006, p. 30). Simultaneamente, a alteridade do outro também clama por reconhecimento.

O tema do reconhecimento foi abordado primeiramente por Ricoeur em um texto da obra: “Na escola da fenomenologia”, porém, o tema foi retomado amplamente, sobretudo nos últimos escritos. Por exemplo, no epílogo ‘O perdão difícil’ da vigorosa obra: “A memória, a história e o esquecimento” e o próprio título de sua última obra publicada: “Percurso do reconhecimento” que demonstram a seriedade com que a questão foi abordada. Sem concordar com Hobbes, que enfatizou a violência como lugar do reconhecimento; tampouco de acordo com Hegel, Ricoeur tentou provar que o reconhecimento acontece no conflito (na luta), procurando registrar que uma nova forma de reconhecimento parte na construção da identidade do eu e do outro - do outro negado, ‘nadificado’, ou até da evidência do si e da morte do outro.

Ricoeur (2006) assinala que, nos textos gregos antigos, o termo *allelon* pode ser traduzido por mutuamente e por reciprocamente; e, também – de maneira mais fidedigna – por um e outro. Ora, a ideia da assimetria originária entre o eu e o outro não deve ser perdida de vista, pois ela será decisiva para o desenvolvimento do conceito de reconhecimento mútuo, ao qual ele se propõe.

Na categoria existencial da reciprocidade, Ricoeur (2006) apresenta a dificuldade encontrada pela fenomenologia ao derivar a reciprocidade e a dissimetria originária da relação do eu com outrem. O outro não passa a ter sua própria existência e, se a tem, ele é constituído em mim e a partir de mim, portanto passa a existir a partir da minha própria constituição. O outro é outro ego, e não outro como alteridade. Para existir, o outro depende totalmente do *ego* a partir da constituição do *alter ego*:

A alteridade de outrem, como toda outra alteridade, se constitui em (in) mim e a partir (aus) de mim; mas é precisamente como o outro que o estranho é constituído como ego para si mesmo, isto é, como um sujeito de experiência a mesmo título que eu, sujeito capaz de perceber a mim mesmo como pertencendo ao mundo de sua experiência. (RICOEUR, 2006, p. 169).

O filósofo fala que a redução do ego ao ponto da ‘esfera do próprio’, ou ‘esfera de pertencimento’, foi uma missão difícil para Husserl. Diante disso, o outro não passa de uma extensão do próprio ego. Ricoeur diz: “apenas eu apareço, sou ‘apresentado’; o outro, presumido, análogo, permanece ‘apercebido’ (2006, p. 170)” A experiência com outrem não passará de um idealismo puro, afinal, o outro não terá liberdade suficiente para ser aquilo que ele realmente é, mas será apenas um reflexo do eu. O eu tem certa liberdade para determinar a vida presente e futura, e a liberdade erige-se sobre um fundamento da não liberdade do outro. O outro é totalmente conhecido e compreendido. Sendo assim, o outro não é alteridade porque não conserva o traço de ser um outro, diferente de mim, mas um alter ego, que pode ser compreendido e descrito por mim.

Na última parte da obra, Ricoeur (2006) faz um verdadeiro percurso de luta pelo reconhecimento de si mesmo pelos outros; assim, discorre sobre diversos pensadores e filosofias e chega a Hegel. Ao pensador de Jena concede um lugar todo especial, porque Hegel, em contraposição a Hobbes, substitui o medo da morte violenta e a luta pela sobrevivência. No pensamento político de Hobbes, as pessoas “unem-se” e lutam pela autopreservação da vida, ou seja, unem-se porque temem por sua própria sobrevivência. O conflito, no “Leviatã”, tem origem em três causas: competição, desconfiança e busca de glória. Assim, o estado natural é um estado de guerra de todos contra todos e é somente porque esse estado é um estado de guerra que o direito natural se torna direito a todas as coisas. Ricoeur pretende examinar a ideia de reconhecimento como réplica inversa do estado de desconfiança e como meio de sair do estado de natureza que é apresentado por Hobbes.

Em contrapartida, para Hegel, a luta pelo reconhecimento é saber se na base do viver junto, existe um motivo moral, é quando ele identificará o desejo de ser reconhecido. O desafio de buscar um fundamento moral que represente uma experiência tão originária quanto o medo da morte violenta é enfrentado por Hegel por meio do conceito de reconhecimento. Este conceito abarca três aspectos distintos e complementares: a consciência-de-si, a negatividade e a vida ética. O pensamento de Hegel tem origem na política não a base do medo, como em Hobbes, mas através do impulso espiritual da negatividade que produz instituições que se organizam em torno à família, à sociedade e culminam com a sociedade política.

Em seguida Ricoeur (2006) reatualiza o pensamento de Hegel a partir da obra de Axel Honneth “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”. O autor referido por Ricoeur (2006) conjuga o pensamento de Hegel com a gênese social do “eu” de Georg Herbert Mead, cujo entrecruzamento é considerado por Ricoeur fecundo ao reconhecer que sua obra contribui para cuidar teoricamente do conceito de reconhecimento com vista a não cair em banalizações. A análise de Honneth é feita a partir da reconstrução dos escritos de Hegel encadeando três modelos de reconhecimento intersubjetivo: do amor, do direito e da estima social.

2.2.2.3.1 A luta por reconhecimento

Honneth (2009) acredita ser importante forma de integração da vida social que perpassa pela via emotiva de direitos e orientação comum de valores. Ao fazer um entrecruzamento em Hegel e Mead o autor atribui três esferas de interação a padrões de diferentes de reconhecimento recíproco aos quais devem corresponder respectivamente. Do mesmo modo, possibilita considerar o desenvolvimento moral em formas distintas de autorrelação individual. Para essa proposta discursiva o autor entra concretamente nos temas: amor, direito e solidariedade.

Quanto à questão do amor não apenas no sentido restrito ao sentido romântico como sempre foi tratado, mas as relações amorosas entendidas desde as relações primárias constituintes das ligações emotivas entre poucas pessoas, seja na reação erótica entre dois parceiros, de amizade e de relações pai/filho, coincidindo aí o mesmo interesse que Hegel teve quando empregou em seus primeiros escritos o conceito de ‘amor mais do que o relacionamento sexual entre homem e mulher.

Com a contribuição da psicanálise o autor entra numa discussão voltada para o curso interativo da primeira infância, sendo a ligação afetiva com outras pessoas investida como um processo que depende da preservação recíproca, de uma tensão entre o autoabandono simbólico e a autoafirmação individual, cujo sentido nessa primeira relação subjaz ao padrão do ‘reconhecimento recíproco’. O diálogo teórico do autor será estabelecido com os sucessores de Freud, mais especificamente com Winnicott por sua explicação em torno dos primeiros vínculos afetivos entre a criança e a mãe através da cooperação intersubjetiva identificada pelo psicanalista como ‘intersubjetividade primária’. Portanto a questão crucial é perceber o processo de interação mãe-filho que alcança a separação do estado indiferenciado ser-um num processo gradativo que

culmina na conquista da autonomia de ambos ao aceitarem a separação e nessa ruptura inicial continuam a relação amorosa como pessoas independentes.

A próxima luta para o conhecimento apresentado por Honneth (2009) é na relação jurídica no que tange ao reconhecimento recíproco, que assim como o amor as esferas de interação só podem ser concebidas no processo de socialização. Para o direito sua discussão se estende aos escritos de Hegel e Mead percebendo uma semelhança no que pode ser considerado que:

(...)só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos com portadores de direito quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um ‘outro generalizado’, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2009, p.179).

Entretanto o autor supracitado discorre sobre as duas linhas de pensamento considerando também suas diferenças¹⁷ compreendendo que a questão de direito recíproco trata pelas duas concepções, deixa questões em aberto quando é necessário responder à questão sobre o que pode significar aos sujeitos de modo que se reconheçam reciprocamente em sua imputabilidade moral. Para sua questão ser respondida, o autor parte para um estudo empírico, já que o direito moderno os direitos individuais se desligam das expectativas concretas dos papéis sociais, uma vez que os indivíduos entram em competição na esfera social em igual medida, como isso, já é dada indiretamente um novo caráter de reconhecimento jurídico. O autor conclui dizendo que:

¹⁷ A psicologia social de Mead mostra com seu conceito de outro generalizado, só se refere a uma ordem elementar de direitos e deveres cooperativos atribuindo ao reconhecimento jurídico somente um reduzido conteúdo normativo, pois o sujeito alcança aqui o reconhecimento individual de maneira intersubjetiva e sua qualidade de membro legítimo de uma organização social é definida pela divisão de trabalho. Desse modo o reconhecimento jurídico concede ao sujeito proteção social para sua dignidade humana. Por outro lado, Hegel determina a pessoa de direito quando ela se torna dependente historicamente das premissas dos princípios morais universalistas. O sistema jurídico precisa ser reconhecido como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de modo que não admita mais exceções e privilégios. (HONNETH, 2009, p.181).

Um sujeito capaz de considerar, na experiência de reconhecimento jurídico, como pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de ‘autorrespeito’ (HONNETH, 2009, p.197).

Para a terceira esfera de luta para o reconhecimento esse autor continua acompanhado de Hegel e Mead para distinguir a concepção de amor e relação jurídica com escritos diferenciados em torno do reconhecimento recíproco, mas coincidindo na definição de sua função:

Para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os sujeitos humanos precisam ainda, além da experiência de dedicação afetiva e o reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades de capacidades concretas (HONNETH, 2009, p.198).

Entra em pauta nessa questão o respeito social, nos quais os sujeitos encontram reconhecimento conforme o valor socialmente definido de suas propriedades concretas, ou seja, aquilo que são capazes de fazer e produzir. Nesse sentido o reconhecimento social entra para a esfera da estima social. Nesse sentido a estima social se aplica às características particulares dos sujeitos, o que são capazes de produzir enquanto propriedades particulares. Por outro lado, o direito moderno representa o *médium* de reconhecimento que expressa propriedades universais de sujeitos humanos de maneira diferenciadora, ou seja, as diferenças de propriedades entre sujeitos intersubjetivamente vinculantes (HONNETH, 2009).

Nesse aspecto as concepções dos objetivos éticos da sociedade são formuladas de forma articulada e de maneira hierárquica, de modo que se dá uma escala comportamentos de maior e menor valor e a reputação de uma pessoa é definida nos termos de honra social:

A eticidade convencional dessas coletividades permite estratificar verticalmente os campos das tarefas sociais de acordo com sua suposta contribuição para a realização dos valores centrais, de modo que lhes podem ser atribuídas formas específicas de conduta de vida, cuja observância faz com que o indivíduo alcance a ‘honra’ apropriada a seu estamento (HONNETH, 2009, p. 201).

Nessa perspectiva a 'honra esta ligada ao *status* social, cujas pessoas lutam para alcançar a honra articulada a reputação social capaz de cumprir socialmente expectativas coletivas de comportamento tipificado em um determinado grupo social. Portanto o seu 'valor' é resultante da relação que tem quanto a sua contribuição coletiva para a realização da finalidade social. A estima se adquire pela medida de relação social atribuída pelo coletivo a seu estamento, em virtude da ordem de valores culturalmente dado. Com o passar das mudanças ocorridas no modo de conceber a esfera social o sentido de honra deixa de ser estabelecido antecipadamente pelas formas de propriedades coletivas, para dar lugar às capacidades biograficamente desenvolvidas do indivíduo ao que começa a se orientar a estima social direcionada para as realizações do indivíduo e com isso seu valor social. Desse modo o conceito de honra social vai alterando gradativamente até tornar-se o conceito de prestígio social. O que era antes 'honroso' conferido ao modo coletivo ocupado socialmente é preenchido pouco a pouco pelas categorias de 'reputação' ou 'prestígio' que o indivíduo goza socialmente quanto as suas realizações e suas capacidades individuais (HONNETH, 2009).

Nesse novo modo de conceber o sentido de honra na esfera social, o valor do indivíduo pode ser reconhecido não só por sua realização individual, mas também ligado às propriedades coletivas de seu estamento, já que ele não pode sentir-se como sujeito individuado, pois carece de outros para garantir o destino de sua estima. Assim a autorrelação prática possibilita a experiência de reconhecimento dos indivíduos o alcance de um sentimento de orgulho de grupo ou de honra coletiva, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros. Nesse entendimento de relação interativa entra o caráter de relações solidárias porque todo membro se sabe estimado por todos os outros na mesma medida, como isso, o conceito de 'solidariedade' se aplica às relações de grupo que se organizam na experiência em comum. Nesse sentido, sob essas novas condições, a experiência da estima social se une a uma confiança emotiva quanto às capacidades que são reconhecidas como 'valiosas' pelos demais membros da sociedade. Não é por acaso que entram em moda alguns atributos linguísticos, tais como: 'sentimento do próprio valor', de 'autoestima', 'autoconfiança' e 'autorrespeito'. Nesse sentido as condições da sociedade moderna atribuem à solidariedade ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (autônomos):

Estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar ‘solidárias’ porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (HONNETH, 2009, p. 210-211).

Com base nas reflexões de Honneth acerca das redes invisíveis em torno da luta pelo reconhecimento considerada como condição premente no jogo intersubjetivo nas relações humanas, foi fecundo para o estudo quando percebi fortemente presente nas discussões do Currículo de Pedagogia da UESB de Jequié, narrativa ancoradas no âmago das lutas por estabelecer fronteiras identitárias no sentido de serem reconhecidas pelo esforço empreendido dentro dos grupos, bem como, conflitos originados pelas incompatibilidades de interesses, levando com isso, distorções quanto ao real sentido das comissões para fazer o trabalho de mediação entre os interesses do grupo maior.

2.2.2.3.2 A luta pelo reconhecimento e o estado de paz

A partir da aproximação de Ricoeur (2009) com as ideias de Honneth, nosso filósofo vai continuar seu percurso em direção ao reconhecimento mútuo ao refigurar aspectos realçados pelo autor indo pouco a pouco para o conceito de reconhecimento mútuo, a partir de mediações simbólicas que marcam a luta, mas que possibilita a restauração para um estado de paz:

A alternativa à ideia de luta no processo de reconhecimento mútuo tem de ser procurada nas experiências pacificadas de reconhecimento mútuo, que se baseiam em mediações simbólicas subtraídas tanto na ordem jurídica como da ordem das trocas mercantis; (RICOEUR, 2006, p. 233).

O percurso que Ricoeur propôs estabelecer antes da chegada ao tema do reconhecimento mútuo enfatizando em primeiro lugar o dom, em segundo, o contra dom, perpassando pela questão do ‘ágape’ como figura central do primeiro momento, pois concentra sua força na generosidade do dom, em contraponto com as regras de

retribuição da justiça. A princípio o reconhecimento procura garantir o vínculo entre a reflexão de si e a orientação para o outro. Nesse sentido, há méritos nesta regra da reciprocidade. Em primeiro lugar o mérito consiste em abarcar três categorias: a vingança, o dom e o mercado, enquanto figuras elementares da reciprocidade. Em segundo lugar, estas categorias se integram a partir de um círculo, que tanto pode ser vicioso quanto virtuoso. Trata-se de um olhar atento relacionado ao conhecimento do outro(a) como agente, que ainda não é igual ao reconhecimento mútuo.

Portanto, a chave de solução para o enigma da mutualidade consiste na troca entre os atores, a qual é denominada de ‘reconhecimento mútuo’. O filósofo considera que a grande figura do reconhecimento mútuo se constitui no ápice de seu entrelaçamento com a alteridade em direção à gratidão:

Por convenção de linguagem, reservo o termo ‘mutualidade’ para as trocas entre indivíduos e o termo ‘reciprocidade’ para as relações sistemáticas em que os vínculos da mutualidade não constituiriam senão uma das ‘figuras elementares’ da reciprocidade. Esse contraste entre reciprocidade e mutualidade é de agora em diante considerado um pressuposto fundamental da tese centrada na ideia de reconhecimento mútuo simbólico. (RICOEUR, P. 246)

Ricoeur (2006) propõe o reconhecimento pela ideia de dom, com base no trabalho do sociólogo-etnólogo Marcel Mauss por meio de seus estudos sobre as sociedades arcaicas. Mauss descreve a existência de sistemas de troca entre os nativos tribais, como os maoris, que não é a obrigação de dar e de receber mais de retribuir. Para Mauss, a questão não era porque se dá algo a outrem, mas porque era preciso retribuir o dom recebido. A explicação estava no fato de acreditar na existência de uma força mágica que fazia com que os nativos cumprissem a tradição de retribuir, pois esse dom da retribuição fazia retornar à sua origem. O sentido latente do dom de retribuição mantinha a tradição dos nativos. Para Ricoeur (2006) a obra de Mauss, tem uma contribuição para perceber que o valor dessa tradição não sendo relevante que aquele que recebeu o dom que seja obrigado a restituí-lo. O que importa é que na atitude de dar o dom, aquele que dá reconhece quem o recebe. A questão do dom não está na coisa dada, mas na relação doador-recebido, cujo reconhecimento é simbolicamente figurado pelo dom. O gestual do reconhecimento é que marca o sentido do dom construtivo de reconhecimento através de uma coisa que é simbólica representando pelo doador e o receptor. “O dom recíproco cerimonial não é nem um ancestral, nem um concorrente,

nem um substituto da troca mercantil; ele se situa em um outro plano, precisamente no plano do sem-preço (RICOEUR, 2006, p. 248).

Para o autor, o bom receber distingue a boa da má reciprocidade e estando fundamentado na gratidão dos pares dar-receber e receber-retribuir, perpassa a boa façanha e, portanto registro de boa ação. Disso, resulta uma dupla afirmação da dissimetria que em contrapartida, resguarda a alteridade. Essa é a marca do sem preço sobre a troca de dons. O dar e receber não tem uma media exata: “essa é a marca da ágape” (RICOEUR, 2006, p. 256) Desse modo o nosso filósofo salienta que os presentes trocados jamais podem ser considerados como bens mercantis, pois a garantia de reconhecimento mútuo não se encaixa na dinâmica da compra e da venda:

Esse caráter cerimonial mantém uma relação complexa com o caráter simbólico de um reconhecimento sobre o qual corre o risco de dizer que ignora a si mesmo, na medida em que ele se disfarça e se significa na gestualidade da troca. Mas há mais que isso: o caráter cerimonial, enfatizado por uma disposição ritual assumida pelos parceiros, tendo em vista separar a troca de dons das trocas de todos os tipos que ocorre na vida cotidiana, visa sublinhar e proteger o caráter ‘festivo’ da troca (RICOEUR, 2006, p. 256. Grifo do autor).

Neste contexto, o reconhecimento é tomado pelo sentido do ‘entre’ na condução da mutualidade no plano das relações entre protagonistas na troca de reciprocidade na circulação de bens ou valores: “‘Entre’ ‘protagonistas da troca’ que se concentra a dialética da dissimetria entre mim e outrem e a mutualidade de suas relações” (RICOEUR, 2009, p. 272. Grifo do autor).

O que realmente fica como ponto de reflexão é o esforço do filósofo em insistir na organização de instituições justas a partir do desejo de uma vida realizada com e para os outros, só assim é possível conseguir alcançar ‘uma vida boa’, cujas pessoas conduzidas pela mutualidade desenvolvem a estima pelo outro e não a estima de si de forma egoísta. O reconhecimento mútuo pretendido pelo filósofo se pauta no caminho para ser garantida a manutenção da promessa para o avanço da história rumo a estado de paz.

Com base na concepção de reconhecimento mútuo apresentado no último percurso da obra de Ricoeur (2009), a questão da mutualidade e a reciprocidade assumem um papel central no desenvolvimento da hermenêutica voltada para identificar como as pessoas foram se percebendo e percebendo o outro no desfecho da trama. Até

onde houve mutualidade para a concretização dos trabalhos? As comissões cumpriram a função de mediação entre as vozes dos agentes (professores e alunos do curso)?

2.2.3 RECONHECIMENTO DO LUGAR DA PESQUISA

Quanto ao lugar da pesquisa, gostaria de expor algumas reflexões antes de entrar no cerne da interpretação. Destaco no primeiro momento, o lugar entendido pela linguagem comum referindo-se à localização do espaço euclidiano. Assim, na concretude do lugar, mais uma vez sinalizo que busquei o chão da UESB de Jequié para minha itinerância de pesquisadora, local onde sabia que estavam guardadas as marcas do acontecimento da reforma curricular do curso que intencionei investigar. Mas, por outro lado, se parto do entendimento de conceber o lugar concernente a memória, lugar das operações cognitivas, busco na memória arquivada, as peripécias guardadas “nos palácios da memória”¹⁸, as experiências vividas por cada protagonista do acontecimento. Numa fenomenologia de lugar da memória, Ricoeur faz a comparação com o espaço de superposição de “locais” arquitetônicos das construções nos mais variados espaços geográficos configurando sua urbanidade:

Da memória compartilhada passa-se gradativamente à memória coletiva e a suas comemorações ligadas a lugares consagrados pela tradição: foi por ocasião dessas experiências vividas que foram introduzidas a noção de lugar da memória (...). Seja ele espaço de fixação no qual o permanecer, ou espaço de circulação a percorrer, o espaço construído consiste em um sistema de sítios para as interações mais importantes da vida. Narrativa e construção operam um mesmo tipo de inscrição, uma na duração, a outra na dureza do material. Cada novo edifício inscreve-se no espaço urbano como uma narrativa em um meio de intertextualidade (RICOEUR, 2007, p. 157-159. Segunda parte da citação foi retirada da nota rodapé).

O filósofo alude ao plano arquitetural das construções para fazer uma analogia com o tempo da história, cujas localizações espaciais correspondem às datas do calendário e o ato de construir análoga a configuração narrativa. A prefiguração do ato

¹⁸ Na obra: “O percurso do reconhecimento” (2006), Ricoeur cita as “Confissões de Santo Agostinho”, do Livro X onde ele abre com um hino à memória com a metáfora dos “vastos palácios da memória”.

arquitetural é o instante do desenho do espaço interior da moradia. Por sua vez o construir remete a configuração da narrativa por composição do enredo e o ato de habitar é resultante do construir aludindo a refiguração da narrativa produzida pelo leitor. O leitor, assim como o construtor, cria expectativas quanto à obra a ser edificada, assim como resistências e contestações.

Do mesmo modo, o lugar da memória é semelhante à casa, ao lugar mencionado por Bachelard, na “Poética do espaço”, ao usar o recurso da imaginação poética para falar das intimidades humanas:

As perguntas são muitas: como aposentos secretos, aposentos desaparecidos se constituem em moradias para um passado inesquecível? Onde e como o repouso encontra situações privilegiadas? Como os refúgios efêmeros e os abrigos ocasionais recebem às vezes, de nossos devaneios íntimos, valores que não têm qualquer base objetiva? Com a imagem da casa, temos um verdadeiro princípio de integração psicológica (...). Examinada nos horizontes teóricos mais diversos, parece que a imagem da casa se transforma na topografia de nosso ser íntimo (...). Nossa alma é uma morada. E quando nos lembramos das "casas", dos "aposentos", aprendemos a "morar" em nós mesmos. Vemos logo que as imagens da casa seguem nos dois sentidos: estão em nós assim como nós estamos nelas. (BACHELARD, 1978, p. 196-197)

A metáfora da casa é sem dúvida um recurso poético criativo para interpretar as opacidades humanas. Tomando por empréstimo essa metáfora para minha pesquisa, o primeiro momento no trabalho historiográfico, parte do reencontro com a casa onde habita cada memória circulante pelos andares da construção do novo currículo, mediante as sucessivas comissões. Das tradições arraigadas em cada casa-memória (crenças, valores, convicções) levanta-se um edifício configurado pelas diferentes moradas-memórias nos andares da grande obra com semelhanças na estrutura, mas com diferenças no interior de cada uma delas. O leitor-transitante que vê e faz uma leitura da obra edificada-configurada, refigura o edifício a partir do seu olhar, sua visão de mundo ou suas tradições, conduzindo-a por novos horizontes. Façamos uma transposição para os atos de currículo, como obra edificada pelas narrativas-intertextualidades nos atos de reconhecimento. Há similitude com a metáfora da casa-lugar?

De volta aos entrevistados, como cheguei aos protagonistas da pesquisa? Primeiro foi necessário fazer leitura minuciosa de todas as convocatórias de reuniões

para identificar os nomes de professores que apareciam com frequência nas listas de presença das reuniões. Para validar essa busca, foi nos arquivos do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) que os nomes se confirmaram a partir das portarias encontradas. Para tanto, demandou um tempo de procura nos arquivos por conta da grande quantidade de documentos e assuntos diversos. Ressalto que o apoio de Cláudia Aguiar Souza, a Secretária do Departamento foi muito importante, ao se colocar totalmente disponível para fazer comigo essa busca. Fizemos muitos contatos por e-mail e por telefone, até encontrar os documentos que necessitava. Só não encontramos portaria referente à primeira Comissão. Contudo, no momento da entrevista obtive a informação que essa Comissão foi organizada pelo Colegiado em face da urgência em fazer as adequações que o curso carecia naquele momento. Foi importante para a pesquisa a participação da professora que atuou na primeira Comissão, por ela ter presenciado e participado ativamente das sucessivas discussões em torno do curso de Pedagogia até a fase final.

Assim, com as portarias em mãos, ficou mais fácil saber quais os professores que estiveram à frente do processo da reforma curricular. Foi a partir de então que os contatos foram feitos com cada um através de e-mails. Apresentei a intenção do estudo esclarecendo o objetivo da entrevista a fim de contar com suas participações. Esse momento foi um pouco lento por aguardar as respostas dos professores. Confirmado o aceite (houve recusas), passei para o agendamento das entrevistas. Mais uma vez a colaboração de Cláudia se fez presente. Com sua ajuda fizemos um cronograma de encontros e minhas viagens só aconteciam depois de sua confirmação via e-mail ou telefone que o professor ou professora estava disponível para a entrevista. Nem sempre era possível manter a data marcada e de última hora entrevistas foram remarçadas. Com residência em Vitória da Conquista, foram necessários sucessivos deslocamentos para Jequié. Ressalto que duas entrevistas com professores foram realizadas pelo “skype” por estarem em outro estado e fora do país por conta do afastamento para o doutorado.

Por fim, onze professores foram entrevistados. Logo de início foi importante apresentar de maneira mais detalhada, a proposta do estudo, explicando sua natureza de cunho qualitativo com ênfase na hermenêutica fenomenológica. Ainda que seja sugerido fazer entrevistas mais desconexas e espontâneas em se tratando de uma abordagem fenomenológica (GIORGI,2010), preferi elaborar um roteiro semiestruturado com perguntas que norteassem minha itinerância em direção ao problema levantado para a pesquisa com as seguintes perguntas: 1. A que você atribui diferentes comissões

atuando no processo da reforma curricular? 2. Quais os critérios adotados para modificar ou alterar as comissões? 3. Você se ofereceu para participar da comissão ou foi convidada (o)? 4. O que te levou a querer participar da comissão destinada ao processo de reforma curricular do Curso de Pedagogia? 5. Descreva sua participação no acontecimento da reforma curricular do Curso de Pedagogia? 6. Durante as reuniões que você participou sentiu que sua voz foi silenciada? 7. Você sentiu que o tempo que se dedicou ao processo de reforma foi valorizado ou reconhecido pelos colegas? 8. Quando terminava uma reunião, as conversas se prolongavam fora do *lócus* de debates e decisões? Onde e como isso acontecia? 9. Como você interpretaria a participação dos discentes no processo da reforma curricular? 10. As vozes dos discentes foram escutadas ou silenciadas? 11. Houve negociação das propostas apresentadas dentro da comissão? E com os demais professores do curso? 12. Você intencionou reconhecimento? Que tipo de reconhecimento? 13. Valeu a pena participar? 14. Como você interpretaria o acontecimento da reforma curricular? 15. Que vantagem tem para o professor participar desse acontecimento? 16. O novo currículo aprovado contemplou a voz dos docentes e discentes? 17. O novo currículo aprovado contemplou a sua voz? 18. O que significou para você narrar sobre o acontecimento da reforma curricular? 19. Após essa experiência, como atuaria hoje?

Esclareço que não usei esse roteiro de forma engessada, mas foi alterado quando necessário, pois, priorizei seguir o fluxo do momento vivido com cada entrevistado. Tanto é que algumas perguntas se diferiram e outras acrescentadas em diferentes momentos, exatamente pela própria nuance dos diálogos que foi tomando um rumo muito próprio do momento, bem como, as singularidades de cada entrevistado. Por outro lado, considerei prudente explicar que não tinha intenção de analisar o novo projeto curricular desenhado para o curso, o mais importante para o estudo era o resgate do acontecimento da reforma curricular, por isso, tudo que fosse lembrado por cada entrevistado seria de grande relevância para meu estudo.

Tratando-se de uma pesquisa fenomenológica, considerei importante proporcionar um momento natural onde cada participante pudesse ficar a vontade para se expressar e exprimir amplamente a narrativa de suas experiências. Desse modo, algumas perguntas, como dito antes, diferiram entre os entrevistados, pois o momento foi o condutor da ação. Não foi difícil a comunicação entre entrevistador e entrevistado porque já nos conhecíamos e a confiança junto com a descontração colaborou para a conversa fluir naturalmente.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas. Feitas as transcrições, escutei mais uma vez as falas acompanhada do texto transcrito a fim de preservar a originalidade das narrativas com a intenção de assegurar a confiabilidade das contribuições na trama hermenêutica. Dito isso, ao término das transcrições, fiz mais uma leitura para correções de palavras com escrita errada no momento da digitação, e só então, encaminhei para respectivos entrevistados suas produções para que ficassem cientes do que falaram, e em seguida assinassem o termo de consentimento. Alguns devolveram o material confirmando a leitura, outros fizeram sugestões para correções com agradecimento por compartilhar as entrevistas antes da publicação. No geral, apenas uma pessoa não deu resposta se leu o texto, mas todos assinaram o termo de consentimento.

Ainda no tocante ao testemunho, Ricoeur (2007) levanta uma questão crucial para ser considerada sobre a confiabilidade do que foi testemunhado para ser considerado no registro da história: “até que ponto o testemunho é confiável?” Entra em pauta, a questão da confiança e da suspeita quanto ao sentido do testemunho. A princípio, a verdade factual do acontecimento relatado e a certificação ou autenticação da declaração pela experiência do autor, são a priori da ordem de uma “confiabilidade presumida”. A descrição da cena vivida em uma narração sem o autor fazer referência de si, torna-se simples informação, um discurso cuja cena narra por si mesma, diferente da narrativa cujo autor está implicado. Para garantir a confiabilidade do testemunho narrado cabe ainda levar em conta a importância da informação e o valor significativo da atestação.

Quanto à atestação do acontecimento, alguns percalços são confrontados com propensão a desencadear a questão da suspeita quanto ao que foi narrado ser realidade ou ficção. Para essa realidade ser reconhecida verdadeira, cabe a autodesignação da testemunha pela declaração de forma expressiva: “Eu estava lá”, declarando-se ser uma testemunha. Assim, no diálogo com o outro, a testemunha se autodesigna e atesta que a realidade de uma cena à qual diz ter assistido ou um acontecimento experienciado, pode ser reconhecido como verdadeiro. Entretanto, a suspeita pode acontecer no momento da confrontação das testemunhas, quando é gerado um espaço de controvérsia, chamado também de espaço público. A testemunha pode até se anteciper para dar confiabilidade ao seu testemunho dizendo: “se não acreditam em mim, perguntem a outra pessoa”. É da competência do homem capaz, ser outorgada a confiabilidade de sua palavra a outrem no mundo social intersubjetivo (RICOEUR, 2007).

Trazendo a contribuição de Ricoeur para o contexto da pesquisa, é possível atestar a confiabilidade nas falas, mediante o entrecruzamento dos documentos escritos, bem como, a confrontação das falas entre si no tecer da intriga. Para tanto, primeiro cabe o reconhecimento testemunho narrado que *a priori* aparecem dispersos. O primeiro momento da narrativa que se dá pela mimese I do tecer da intriga, é a prefiguração mediante o reconhecimento dos protagonistas com base em suas lembranças acessadas da memória pessoal quando descrevem respectivos períodos da reforma curricular. É a etapa em que os protagonistas atestam dizendo por que estavam lá protagonizando o acontecimento da reformulação curricular do Curso de Pedagogia, quando então remontam datas e lugares. Nesse sentido, a noção de lugares ou datas, é passível da mutação do tempo no desenrolar da narrativa. Para tanto, é prudente preservar a amplitude, a diversidade e a irredutibilidade dos usos da linguagem ao serem reunidas nas formas dispersas dos discursos no jogo de narrar. A experiência humana se mostra, se articula e é esclarecida pelo ato de narrar quando destaca fatos ou situações ocorridas temporalmente. A organização da linguagem em unidade de discursos mais longos é chamada de “textos”, que tem a função de fazer a marcação, articulação e esclarecimento dessa experiência temporal. É mediante a história narrada que se desfaz os “nós” ou “vicissitudes” dos acontecimentos, no reconhecimento de suas peripécias, dando assim inteligibilidade à história para finalmente selar o desfecho nas mãos do leitor que se autoriza fazer a refiguração (RICOEUR, 2000).

2.2.4 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA: NO TECER DAS CORES, DIFERENTES TONALIDADES ENTRE NUANCES E MATIZES.

Você se torna amigo de alguém sem saber ou se preocupar se ele é casado ou solteiro ou como ganha a vida. O que todas essas “coisas desprezíveis e rotineiras” têm a ver com a pergunta real: “Você vê a mesma verdade?”
(C. S. LEWIS)

É chegado o momento de apresentar os protagonistas que compõem o cenário da intriga. Para tanto, escolhi apresentá-los identificando-os por cores. Na tentativa de

preservar o anonimato dos participantes, sugeri cada pessoa à escolha de sua cor preferida para serem identificados na tese. A ideia da metáfora suscita representar as narrativas dos protagonistas num primeiro momento a partir dos traços individuais pelo resgate de lembranças vividas na trama, para posteriormente entretecer suas narrativas não mais seguindo a linearidade do tempo cronológico do acontecimento, mas em torno do tempo narrado a partir das significações emergidas na configuração no entretecer das cores formando o tom matizado das memórias coletivas. A metáfora para Ricoeur (2000) é uma forma de desvio de sentido ao nível das palavras, sublinhada num primeiro instante pela incongruência semântica que fixa nossa atenção à nova congruência. Ele fala que a metáfora permanece viva enquanto nos mantemos ligados ao que é incompatível para uma nova compatibilidade. A alteração entre significações se dá pela alteração de termos que apesar de sua distância, produz nova congruência. Assim, o recurso da imaginação aliada à linguagem, produz uma reestruturação nos campos semânticos pela capacidade de ‘deixar-se dizer’, e entender consiste em romper com essa tensão entre a leitura literal e a leitura metafórica do mesmo enunciado em face ao papel figurativo desse enunciado.

O trabalho da imaginação na metáfora não está na ideia de substituir o sentido de uma palavra por outra, mas opera na busca de congruência em torno da impertinência semântica. Para tanto, a teoria semântica da metáfora conjugada à imaginação se alia também, a função de ‘suspensão’ – *epoché* – na perspectiva de Husserl, cujo papel da imaginação é colocar todo o processo na dimensão do irreal, ao exercer a função de suspensão da primeira referência para criar uma segunda referência no texto, a exemplo da linguagem poética, que dirige a linguagem ao contexto extralinguístico, através da imaginação criadora (RICOEUR, 2000).

Não intenciono me estender a este tema no momento, mas tão somente tecer esse breve comentário apoiado no postulado de Paul Ricoeur sobre o campo linguístico da metáfora. De início, vale dizer que a cor escolhida por cada participante da pesquisa, teve o sentido remontado pela preferência de cada participante. Sendo assim, as singularidades inerentes a cada participante, corresponde ao sentido do mundo que cada pessoa habita, sendo este, o mundo de suas referências e tradições. Por essa razão trago as palavras de Lewis¹⁹: “você vê a mesma verdade?”. Tal questionamento suscita perceber o quão é prodigioso abrir-nos para a experiência que se coaduna pela diferença. Portanto, a seguir apresento no quadro semiótico, os protagonistas do estudo identificados ao lado de suas respectivas comissões e dizendo: Por que estava lá?

¹⁹ LEWIS, C. S. *Os quatro amores*. Trad. Paulo Salles. 2ª Ed. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2013.

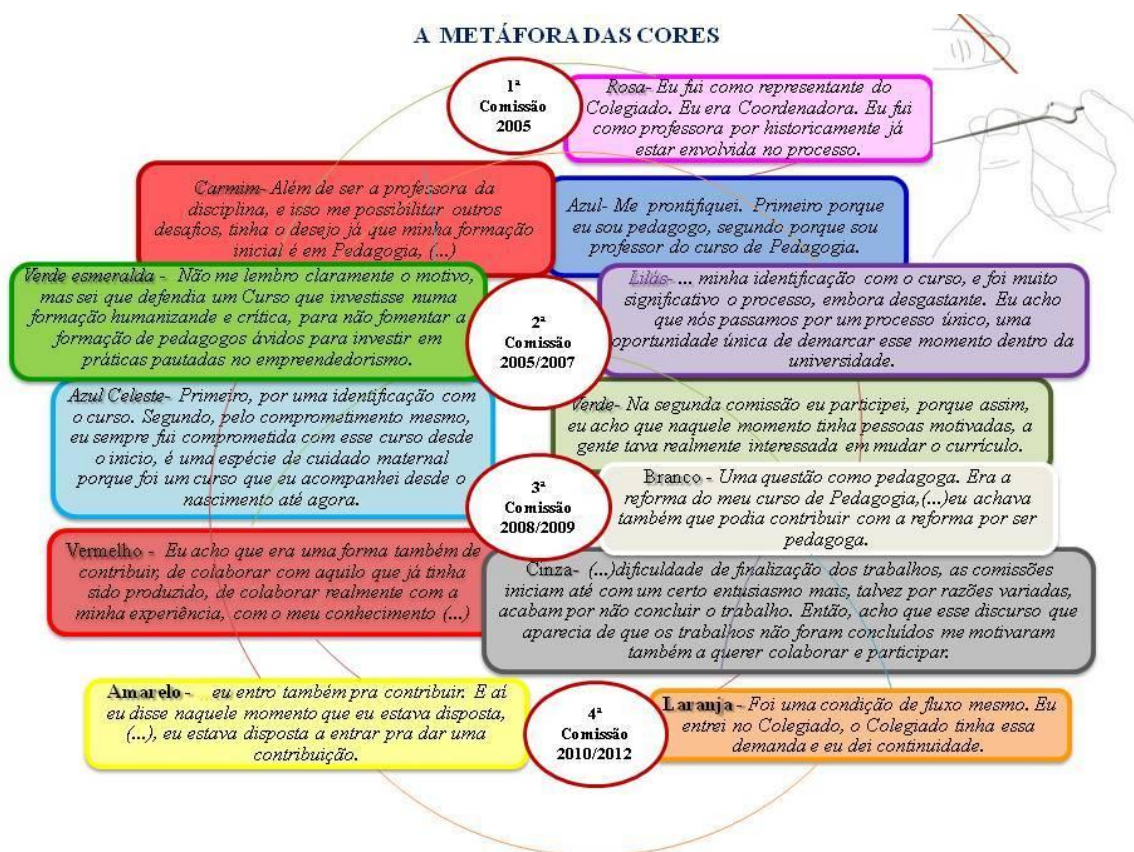


Figura 2. Docentes participantes das Comissões

O primeiro desenlace acontece com Rosa que não estava só, mas que ao final, apenas ela quis dar seu toque vibrante ao se dispor a narrar sobre o desenlace dessa trama. Oportuno dizer que Rosa acompanhou o tracejar de cada etapa dessa costura curricular, inclusive desde as primeiras adequações iniciadas em 2003. Carmim, Azul, Verde Esmeralda, Azul Turquesa, Lilás e Verde, entraram na segunda combinação de cores, cujo cenário foi marcado por acirradas discussões. Por muito tempo se buscou combinar na arquitetura do tecido à “estampa” de um currículo “rizomático”. A grande questão foi chegar a uma clara compreensão acerca do conceito. Afinal o que seria mesmo um currículo rizomático? A questão não foi esclarecida, e pela contingência do momento, algumas Cores se diluíram e outros tons se aproximaram. Azul Celeste e Verde continuaram em 2008 no cenário da trama, juntando-se a Vermelho, Branco e Cinza. As combinações dessas cores deram o tom de ajuste entre os matizes deixado pelas cores que saíram. As novas cores não entraram com a intenção de desfazer ou refazer a tessitura, mas dar um toque suave nos contornos da trama iniciada. Cumprida essa função, a obra fica em repouso aguardando a chegada de outras cores para

recompor, compor ou contrapor as antigas cores que já eram pálidas em face às marcas do tempo ao deixar suas fissuras, quando a obra deixa de ser restaurada pelas mãos de outras criaturas. Desse modo, eis que em 2010, Laranja e Amarelo entram trazendo o calor de suas cores para abrir mais uma vez obra que dormitava no subterrâneo do esquecimento. Com o calor das novas cores, novos matizes foram aparecendo na trama colorida por três novas cores, mas só Laranja e Amarelo quiseram protagonizar a narrativa da tessitura final da obra. Portanto, entre tecer das cores e entretecer dos matizes cabe questionar: Nos os últimos momentos da criação, será que se fizeram apenas retoques na obra, cujas primeiras cores o tempo encarregara de embaçar seu matize original, quando as antigas cores se diluíram? Ou tudo foi apagado para uma nova obra ser tecidas com outras cores para criar novos matizes? De concreto o que percebo até aqui, é que de 2005 até 2012, a trama tecida por sete anos, recebe as honras e apreciação daqueles que aguardavam com ansiedade o último ponto na costura para que a obra fosse apreciada publicada, reconhecida/legitimada (ou não).

2.2.4.1 OUTROS FIOS: NOVOS TONS, NOVOS MATIZES

No prosseguimento de minha itinerância, passei ao tratamento dos dados que foram se mostrando gradativamente. Vale ressaltar que um dado significativo ficou marcado para mim só após a transcrição das entrevistas das Comissões. A fim de refinar minha leitura no texto transcrito, percebi que era recorrente a menção do nome de duas discentes que participaram das reuniões. Voltei aos documentos escritos, e constatei que realmente havia o nome de duas alunas nas convocatórias de reunião da segunda Comissão de 2005, bem como na versão final no Projeto. Seus nomes aparecem nas convocatórias, ainda que nem sempre tivesse assinaturas. Assim, decidi localizá-las a fim de convidá-las para participar do estudo com a intenção de saber como elas perceberam o acontecimento e como a participação discente foi reconhecida no processo à luz do olhar que eles tiveram sobre o desfecho. A procura pelas ex-alunas demandou tempo, pois elas tinham concluído o curso desde 2007 e rompido o vínculo com a UESB.

Para esse empreendimento, mais uma vez a ajuda de Cláudia foi muito importante, por se disponibilizar a fazer contato com alunos que participam do Centro

Acadêmico de Pedagogia (CAP), na expectativa de encontrar alguém que tivesse algum contato das ex-alunas, ou que indicasse o nome de outros alunos que participaram das discussões da reforma em outros momentos se caso houvesse. Sobre as ex-alunas, nada foi encontrado, mas foi indicado o nome de outras duas pessoas que participaram das discussões em algumas reuniões de Comissões e do Colegiado de Pedagogia como representante de turma. Por outro lado, nos encontros casuais nos pátios da UESB obtive a informação que uma das ex-alunas, morava em Vitória da Conquista e que trabalhava como Coordenadora de uma escola particular. Estava mais perto do que pensava e daí foi fácil localizar o telefone da escola onde ela trabalhava para um primeiro contato. Depois da conversa em torno das lembranças do tempo de estudante na UESB, entramos no tema da pesquisa, quanto então, lhe apresentei o tema da pesquisa e a necessidade de contar com sua colaboração. Prontamente ela aceitou o convite agendamos um encontro para os próximos dias.

Continuei com a busca dos outros nomes, a alternativa foi usar o Facebook. Como eu não sou usuária dessa rede social, o jeito foi criar um com nome fictício para esse fim. Após várias tentativas sem êxito, por fim encontrei um ex-aluno e uma ex-aluna. Agucei suas memórias falando do tempo que convivemos na UESB e para meu alívio me reconheceram e aceitaram colaborar prontamente. A ex-aluna mora em Salvador e fizemos a entrevista por “skype”. O ex-aluno, atualmente faz mestrado em Educação na UESB, em Vitória da Conquista, e gentilmente aceitou fazer a entrevista em minha casa. Agendamos um encontro compatível com seu tempo disponível. Quanto à outra ex-aluna da Comissão de 2005, não foi localizada.

Ao final, três alunos egressos do curso de Pedagogia que vivenciaram a reforma curricular em períodos diferentes, participaram da pesquisa. Segui o mesmo procedimento adotado com a entrevista feita com os docentes, amparei-me em um roteiro semiestruturado com perguntas que possibilitassem trazer para a discussão o olhar do discente, com base nas seguintes perguntas: 1. O que você lembra sobre o acontecimento da reforma curricular do curso de Pedagogia? 2. Por que você quis participar desse acontecimento? 3. Como você descreve sua participação no acontecimento da reforma curricular? 4. Que é currículo? 5. Você se considerava “imatur(a)” no mundo acadêmico para discutir e deliberar sobre as questões curriculares? 6. Houve participação dos discentes no processo da reforma curricular? 7. Você acredita que as comissões conseguiram representar os anseios dos discentes? 8. As vozes dos discentes foram escutadas ou silenciadas? 9. O novo currículo aprovado

contemplou a voz dos discentes? 10. Você se lembra de alguma disputa e/ou embates no desfecho do acontecimento? 11. Acredita que houve negociação das propostas pensadas pela comissão com os discentes? 12. O novo currículo aprovado contemplou a voz dos discentes? 13. Quais os pontos positivos e negativos que você destacaria como fruto dessa experiência? 14. Com base na experiência que você teve naquele momento, como você atuaria hoje se tivesse a oportunidade de participar de uma reforma curricular?

Finalizada essa etapa, passei para a transcrição do material respeitando a originalidade das entrevistas que posteriormente foram encaminhadas para que lessem e dessem o consentimento de utilização das mesmas na pesquisa. A seguir, os discentes respondem: Por que participaram do processo da reforma curricular?

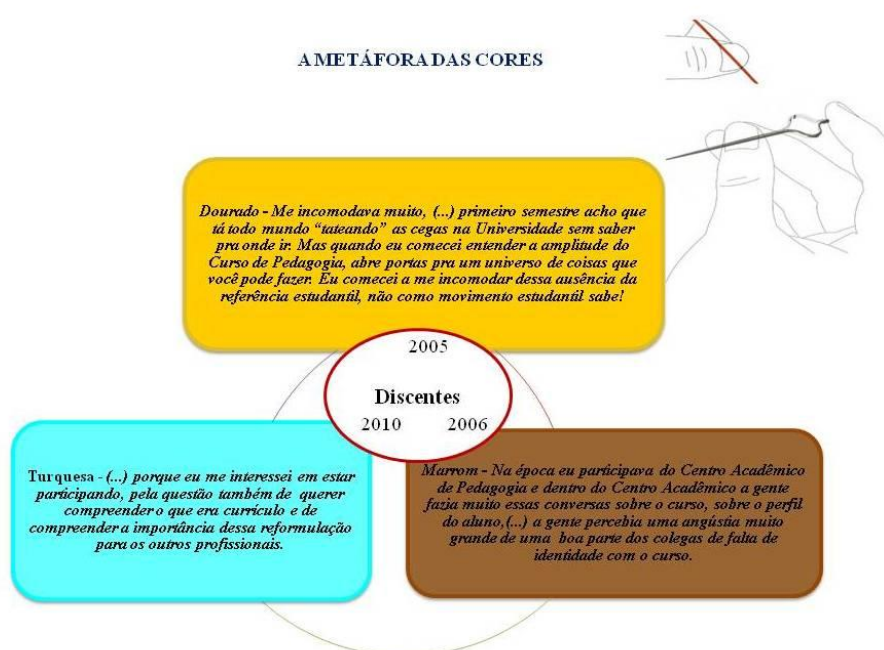


Figura 3. Alunos egressos que participaram da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia em Jequié.

Foi interessante perceber que os três alunos egressos, participaram em diferentes contextos da reforma. Dourado se entrelaçou com as cores de 2005 e Marrom que se mesclou nessa mesma composição de cores, entrou em 2006 para se inserir na tessitura da trama. Por fim, Azul Turquesa entra em 2010 para contribuir com seu tom nos últimos momentos do tecer. Assim, esse jogo entrecruzado das cores outros, matizes plasmaram. Essas cores que inesperadamente encontrei na itinerância da pesquisa, também serão fios inesperados no entretecer da intrica no círculo da mimese.

3 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: ENTRE OS DOCUMENTOS ESCRITOS E AS CORES

3.1 DOCUMENTOS ESCRITOS: INTERPRETANDO O ACONTECIDO

Os historiadores não devem esquecer que são os cidadãos que fazem realmente a história – os historiadores apenas a dizem; mas eles são também cidadãos responsáveis pelo que dizem, sobretudo quando o seu trabalho toca nas memórias feridas.
(PAUL RICOEUR)

Esta etapa da tese é destinada à descrição de entrada no campo, local percorrido a fim de garimpar os dados que subsidiaram minha itinerância historiográfica. Optei por considerar a tese numa perspectiva historiográfica, inspirada em Ricoeur (2007, p. 170), quando ele diz que “a operação historiográfica procede de uma dupla redução, a da experiência viva da memória, mas também a da especulação multimilenar sobre a ordem do tempo”.

Conhecia bem o lugar por onde transitei tantos anos (dez anos de trabalho), e passados dois anos longe, voltei como pesquisadora. Quando cheguei ao campus da UESB em Jequié, tudo parecia igual, mas intuía que o tempo se encarregara de operar transformações, tanto no espaço físico quanto humano. Confesso que mudanças também ocorreram em mim, ao enfrentar o desafio de trabalhar com outras disciplinas e não mais com a Psicologia da Educação. Sobre isso, aceitei o desafio da mudança, já que o desafio de assumir o novo como superação é estimulante para operar as desconstruções-reconstruções, e um fecundo exercício para novas aprendizagens. Assim, fazer outros estudos conduziu-me pela seara do campo do currículo, da formação docente e das políticas, etc.

Portanto, retornar ao campus de Jequié depois de dois anos afastada, me fez lembrar os vários momentos vividos ali. Foram valiosas aprendizagens e grandes conquistas. O local registra a história, dá vida aos acontecimentos, e a UESB em Jequié, marcou uma etapa decisiva da minha vida pessoal e profissional. Essa itinerância não foi solitária, porque os laços afetivos cimentaram amizades que perduram. A história guarda a marca dos acontecimentos ocorridos na relação com o outro, o outro diferente, e foi na diferença que fui me descobrindo e me reconhecendo pedagoga.

De volta ao desfecho da entrada no campo, enquanto estive me ocupando na elaboração do referencial teórico para a pesquisa, imaginei o campo da pesquisa empírica um cenário onde tudo seria fácil encontrar por ser um terreno já conhecido, por outro lado, acreditei também que minhas “verdades” se confirmariam. Todavia, não foi bem assim. Com relação aos documentos escritos, não havia muitos, mas foi com eles que pude contar. Quanto aos documentos orais, às pessoas convidadas para participar da pesquisa, nem todas que atuaram nas comissões acolheram o convite. Houve recusa com um não enfático: “Eu não quero me comprometer”, ou, “Eu não estou com vontade de falar sobre isso”. Houve também a recusa silenciosa pelas sucessivas vezes que a entrevista foi remarcada, até que as constantes tentativas geraram fadiga. Seja pelo texto silenciado ou falado, este se reveste de sentido. No sentido psicológico poderia ser um ato de autoproteção? No sentido político um ato de não implicação? No sentido linguístico um ato ilocutório expressivo?²⁰

De qualquer maneira, o ponto de partida foi o Colegiado do curso de Pedagogia, lugar onde deduzi que poderia encontrar um vasto arquivo com registros da reforma curricular. Ricoeur (2007) diz que chegar aos arquivos é o momento de ingresso na escrita da operação na interpretação da trama, e aqui realço a trama da reforma curricular que culminou na proposta final do novo currículo do curso de Pedagogia. Sendo assim, cabe ao pesquisador, o trabalho de buscar os arquivos, o lugar onde abriga o rastro do acontecimento. O pesquisador nesse momento torna-se o leitor dos documentos prefigurados que posteriormente serão configurados e refigurados na tessitura da narrativa.

O primeiro acesso ao campo foi uma empreitada difícil porque não encontrava nada relativo à reforma. Uma funcionária do Colegiado me ajudou como pôde, consultando pastas, arquivos no computador, verificando diversos documentos, qualquer indício que tratasse da reforma do curso desde as primeiras conversas, mas foi uma escavação infrutífera. Estava em busca da memória arquivada nos documentos, “as coisas ditas do passado”. Tudo que narrei sobre o acontecimento da reforma curricular no primeiro capítulo, carecia das provas documentais. Mas, como primeira tentativa, as provas não apareceram. A fase documental segundo Ricoeur (2007, p.46): “é aquela que vai da declaração das testemunhas oculares à constituição dos arquivos, e que escolhe

²⁰ Cf Searle diz que a linguagem funciona a partir da unidade fundamental do significado que o falante quer dizer e a unidade fundamental de enunciados significativos é o ato de fala, especificamente, o ato ilocucionário. Ato ilocutório expressivo se refere ao sujeito diretamente naquilo que expressa, evidenciando a sua subjetividade emocional e avaliativa.

como seu programa epistemológico, o estabelecimento da prova documental”. Os documentos amparam a memória, já que esta não é capaz de guardar tudo e inclusive pode alterar lembranças ou deformar acontecimentos (CELLARD, 2010).

Um pouco frustrada, voltei para Vitória da Conquista, mas estava confiante que havia alguma prova documental porque eu estava lá, tinha lembrança de várias convocatórias das diversas reuniões, bem como, presenciei leituras de atas e relatórios dos trabalhos desenvolvidos pelas comissões, mas, onde estava tudo isso? É curioso, ao fazer esta pergunta, vejo o quanto é importante às provas documentais para atestar que algo de fato aconteceu. Isso acontece porque queremos dar ao discurso o respaldo da verdade, e, de certa maneira, dá visibilidade à experiência de termos vivido um dado acontecimento. Quando afirmo que estava lá, quem fala é minha memória suplicante do outro para legitimar meu discurso. O outro nesse caso, os documentos escritos e orais.

Frente à primeira tentativa infrutífera, voltei à Jequié, não mais de forma impulsiva como da primeira vez, mas após ter feito contato com a Coordenadora do Colegiado, explicando-lhe sobre o objetivo da minha visita. Assim, agendei um encontro com ela e a segunda entrada em campo foi mais animadora. Para meu alívio, encontrei vários documentos em arquivos organizados pelas professoras da gestão iniciada em 2012. Foi uma garimpagem mais suave porque os arquivos estavam distribuídos por data equivalente aos diferentes períodos do curso. Dentre tantos dados, cheguei aos documentos alusivos às sucessivas etapas da reforma curricular. Para Cellard (2010), a fonte documental elimina, ao menos em parte, a eventualidade de influência do pesquisador. Por outro lado, cabe ao pesquisador superar os vários obstáculos e desconfiar das armadilhas dos documentos, melhor antes fazer uma análise cuidadosa do material. É importante, localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como representatividade. Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que estiver à mão.

Com esse entendimento, passei a ler cuidadosamente cada documento. Fiz uma leitura geral para entender a dinâmica do acontecimento. Para Giorgi (2010), a leitura dos dados numa abordagem fenomenológica deve ser tomada de forma global, sendo mais indicado ler adequadamente os dados, antes de começar a analisá-los. Nesse sentido, não é necessário tematizar cada um dos aspectos da descrição. Os documentos encontrados têm grande importância, mas é no decorrer do trabalho que se pode evidenciar o que é realmente pertinente para o objetivo que se quer alcançar. Segundo

esse autor, mais importante é a significação global, pois ela permite ver a forma como as partes são compostas.

Sendo assim, tomei como ponto de partida, conhecer o texto da versão final do projeto para situar melhor a história que ali estava registrada. Com base nos dados desse documento fiz uma pequena síntese da Linha de tempo do acontecimento que constituiu um movimento da reforma curricular com seus participantes. Em seguida analisei as convocatórias de reuniões, atas e relatórios. Registrei as datas com base nos documentos, em seguida, organizei cada uma equivalente aos respectivos períodos de cada comissão. Devo dizer que, o registro de datas nas convocatórias de reuniões e atas, não coincidiam com as datas descritas na apresentação da versão final do Projeto do Curso de Pedagogia²¹. Abaixo apresento uma síntese descritiva dos períodos e nomes dos participantes como consta no projeto:

1. **Em 1998 foi implantado o curso de Pedagogia da UESB**, sob o regime de ingresso anual, com 80 vagas distribuídas nos turnos matutino (40 vagas) e noturno (40 vagas). Após dois anos de implantação, o Colegiado do Curso de Pedagogia da UESB – campus de Jequié – buscou realizar ajustes no currículo, (...)
2. **Em 2003**, o Colegiado do Curso de Pedagogia da UESB, campus de Jequié, **constituiu uma nova Comissão no sentido de criação de uma proposta de reestruturação curricular**. Assim sendo, em janeiro de 2004, as discussões deram-se na perspectiva de adequar o curso à Resolução 02/2002 do CNE e ao Parecer 163/2002 do CEE. (...)a Comissão passou a reunir-se com a finalidade de construir a proposta de adequação do currículo do Curso de Pedagogia(...)
3. **A partir de 2006**, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, uma nova Comissão foi instituída para elaborar a proposta de Reforma Curricular para o Curso de Pedagogia da UESB(...) **Os membros da Comissão de reestruturação curricular** (Cácia Cristina França Rehem, Cláudia Celeste Lima Costa Menezes, Dionária da Silva Santos, Gilson Ruy Monteiro Teixeira, Ivana Conceição de Deus Nogueira, Maisa Andrade de Jesus, Maria Cássia Passos Brandão, Marise Santana e Socorro Aparecida Cabral),(...)
4. As discussões sobre a reforma do curso de Pedagogia foram intensificadas e, **em 2007** a referida comissão entregou ao Colegiado do referido curso uma proposta de Reforma do

²¹ Informações contidas na versão final do Projeto do Curso de Pedagogia, aprovado pelo CONSEPE, 2013, p.12-17. Os registros das datas não batem com as informações obtidas nos documentos escritos disponibilizados no Colegiado do Curso de Pedagogia, bem como com as entrevistas realizadas com as pessoas que participaram da pesquisa.

Projeto Pedagógico. Esta provocou debates na comunidade acadêmica e houve a necessidade de instituir-se uma **nova Comissão** (Claudia Celeste Lima Costa Menezes, Dionária da Silva Santos, Maísa Andrade de Jesus, Socorro Aparecida Cabral Pereira, Sandra Suely Souza de Oliveira, Sirlândia Souza Santana, Lélia Amaral, Ubirajara Couto Lima, Luiz Cláudio Santos, Karina de Oliveira S. Cordeiro, Luciene Matos, Alessandra Bueno de Grandi, Renê Silva e Alenilda Rodrigues Novais Soares) **para a sua revisão.**

5. Assim sendo, no período que se seguiu **até o início do ano de 2010**, a proposta ficou sob o **crivo da revisão.** (...)
6. Colegiado do Curso de Pedagogia instituiu **outra Comissão** (Alessandra Bueno de Grandi, Laura Maria Caetano da Silva, Lílian Fonseca da Silva, Maria Vitória da Silva e Vital Ataíde da Silva) para agregar as contribuições e os ajustes encaminhados pela comunidade acadêmica, contribuir com outras perspectivas curriculares. Enfim, **realizar uma revisão final do texto.**
7. Realizada tal tarefa, em **30 de novembro de 2011**, o **novo projeto foi apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia**; em 15 de dezembro do mesmo ano, em plenária Departamental (DCHL/UESB), na qual foi votada a viabilidade de sua implantação. (...)
8. **Em, 8 de agosto de 2012**, após análise da Câmara de Graduação do CONSEPE, a Proposta de Reforma do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia retornou ao Colegiado, a fim de que fossem esclarecidos e revisados alguns aspectos,(...)
9. Após a apreciação do parecer, o plenário do Colegiado decidiu por incluir as discussões da Reforma do Projeto Pedagógico na programação do Encontro Pedagógico do **Semestre 2012.2**. Nesta ocasião e **instituiu, para este fim, uma Comissão final** (Daniele Freire Farias Raic, Gilson Ruy Monteiro Teixeira e Jussara Almeida Midlej Silva, com a colaboração dos membros da plenária do Colegiado no semestre 2012.2).

No item 2, O projeto fala de uma nova Comissão em 2003 para discutir a reforma curricular. Ainda que a intenção tenha sido essa, com base nas convocatórias de reuniões e entrevista realizadas, este período foi destinado para fazer as primeiras adequações no projeto de criação do Curso que estava passando por problemas de ordem prática.

Indo ao item 3, a versão final do Projeto, faz referência a uma Comissão para a reforma curricular implantada em 2006. Mais uma vez, com base nas convocatórias e entrevistas, fica demonstrado que há equívoco dessa informação apresenta na versão

final do Projeto. Ou seja, em 2005 continua a discussão em torno das adequações necessárias ao Currículo antigo, conduzida pelas pessoas que atuaram na Comissão descrita no item 3. A confusão está, talvez, no entendimento de que a Comissão descrita no item 4, tenha se constituído para fazer uma revisão do projeto. Ora, é sabido, e isso está posto tanto nos documentos orais quanto escritos, que a segunda Comissão elaborou de fato o primeiro Projeto da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia. Portanto a primeira Comissão atuou entre 2003-2005, e ainda que se falasse na intenção de discutir a Reforma Curricular, esta se debruçou nos problemas localizados no Curso para fazer ajustes a fim de adequar o Currículo as exigências do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE).

A segunda Comissão implantada também em 2005 iniciou as discussões de Reforma Curricular e finalizou seu trabalho entregando um projeto 2007 ao Colegiado do Curso de Pedagogia. Vale ressaltar que não localizei portaria da primeira Comissão em nenhum arquivo da instituição, sendo que a mesma trabalhou até 04 de outubro do mesmo ano, com base nas convocatórias de reuniões. Portanto, na pesquisa trabalho com o entendimento de que houve duas Comissões em 2005, identificadas no estudo como primeira e segunda Comissão, cada uma atuando com fins específicos.

Nesse sentido, cabe sinalizar que a prova documental (escrita ou oral) ajuda sobremaneira no trabalho historiográfico. Quando ressalto incongruência de informações contidas na versão final do Projeto de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia, sustento os argumentos na aproximação com outros documentos (atas de reuniões e convocatórias), e fonte oral (entrevistas), a fim de validar a dúvida levantada. Ricoeur (2007) fala que os documentos são passíveis de ser interrogados pelo historiador exatamente porque eles não estão simplesmente dados, mas procurado e encontrado, mais ainda, instituído como documento pelo questionamento. Assim, ao questionar o documento sucito interpretar a história pelo viés da suspeita.

Feito os devidos esclarecimentos, analiso os documentos encontrados alusivos ao desfecho dos acontecimentos do período de 2005 até a finalização do processo, e posteriormente analiso as atividades empreendidas pelas Comissões como mostra os sucessivos quadros organizados por datas e participantes em cada período.

Primeira Comissão implantada em 2005														
Reuniões: 2005	19/05		12/05		19/05		06/07		08/09		20/09		04/10	
Participantes.	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
MC (7)	6	1	?	?	3	4	3	4	3	4	3	4	?	?
RD (2)	2		?	?	0	2	0	2	1	1	1	1	?	?
PC	0	-	0	-	0	-	0	-	2	-	1	0	0	-

Quadro 1: MC (membros da comissão); RD (representante discente);
 PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).
 (?) Sem assinaturas

Como mostra o quadro 1, os membros dessa Comissão não foram assíduos às reuniões. Ao que concerne às convocatórias da primeira Comissão não apresento as reuniões ocorridas antes de 2005 porque não é o foco da pesquisa. Meu trabalho destina-se ao período de 2005-2012. Só para informar, tive acesso às convocatórias das reuniões anteriores a esta data que ocorria também de forma esvaziada. Retomando a descrição, o quadro acima apontava também a pouca participação dos discentes nas reuniões.

É importante destacar que encontrei convocatórias sem assinaturas dos membros dessa Comissão, por isso o sinal de interrogação em vermelho. Fica a pergunta: Os membros faltaram à reunião ou por esquecimento não assinaram a lista presença? De concreto é possível perceber que havia dificuldade para dar continuidade às discussões, conforme relato em atas de reuniões ocorridas no Colegiado de Pedagogia daquele período:

Reunião dia 23 de março de 2005 (na presença de sete docentes e duas discentes) - A Coordenadora do Colegiado falou de sua preocupação quanto ao Reconhecimento do Curso e a Reforma Curricular, deixando claro que havia prazo para apresentar documentação e que no momento nada estava sendo feito. Solicitou a retomada da Comissão.

Reunião do dia 28 de julho de 2005 (presença de doze membros. Não há registro de participação de discente) - A Coordenadora pede aos professores que fazem parte da Comissão que comparecessem as reuniões marcadas para ajudar no encaminhamento do processo.

Reunião do dia 22 de setembro de 2005 (presença de onze membros. Não há registro de participação de discente) - A Coordenadora solicita a indicação de nova presidente para assumir a Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, em virtude do seu afastamento para cursar o Mestrado.

Os dados apresentados confirmam a suspeita suscitada anteriormente de que essa Comissão ainda que tivesse a intenção de discutir a reforma curricular, o foco é direcionado para a questão dos ajustes emergenciais do Currículo incorporados ao projeto antigo do Curso que passaria pelo processo de reconhecimento, conforme texto abaixo:

Assim sendo, em janeiro de 2004, as discussões deram-se na perspectiva de adequar o curso à Resolução 02/2002 do CNE e ao Parecer 163/2002 do CEE. Devido à data limite estipulada pelo CEE, as discussões que antes giravam em torno da reforma, passaram a atender, prioritariamente às exigências legais dos órgãos reguladores da formação de professores no Brasil. Com tal premência, a Comissão passou a reunir-se com a finalidade de construir a proposta de adequação do currículo do Curso de Pedagogia revendo a carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado e das disciplinas que possuíam crédito prático, além do cumprimento das 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. Após a conclusão desse trabalho esta Comissão foi, naturalmente, destituída. (VERSÃO FINAL DO PROJETO, 2013. P.15)

Portanto, no dia 16 de novembro de 2005, foi designada uma Portaria com o nome de doze professores (que aparece no item 4 acima e meu nome consta nesta portaria) para compor a segunda Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia de Jequié. Conforme descrição no quadro 2 abaixo, esta Comissão já trabalhava desde o dia 13 de outubro do mesmo ano, quando a primeira se desfez.

Segunda Comissão implantada em 2005														
Reuniões:	13/10		04/11		10/11		18/11		25/11		01/12		15/12	
2005														
Participantes.	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
MC (12)	2	10	8	4	7	5	8	4	5	7	7	5	4	8
RD (2)	0	2	1	1	1	1	1	1	2	-	1	1	3	-
PC	0	-	0	-	3	-	1	-	2	-	4	-	2	-

Quadro 2: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

A realidade da segunda Comissão não foi diferente da primeira, com pouca frequência dos membros nas reuniões. Em 2006 os trabalhos prosseguiram, conforme quadro 3 abaixo:

Segunda Comissão implantada em 2005												
Reuniões: 2006	31/01		21/02		22/02		23/02		16/03		24/03	
Participantes.	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
MC (12)	5	7	5	7	6	6	6	6	5	7	4	8
RD (2)	2	-	-	2	-	2	-	2	2	-	1	1
PC	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	4	-

Quadro 3: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

A Comissão apresentou ao Departamento um relatório descrevendo as atividades desenvolvidas entre os dias 21 a 23 de fevereiro de 2005 para justificar cumprimento de Carga Horária de trabalho relativa ao Abono Pecuniário de alguns professores ao optarem trabalhar no período de férias. Observando o quadro 3 acima, é possível verificar a baixa frequência dos membros nas reuniões. Em face desse problema, a Presidente da Comissão encaminhou no dia 30 de março de 2006, um documento aos membros expondo a necessidade de retirar o nome de quatro professores, por estes não comparecerem as reuniões. Após socializar a decisão com os colegas, a Presidente da Comissão encaminhou ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e Letras (DCHL), um documento solicitando a correção da Portaria no sentido de exclusão dos nomes apresentados e a solicitação de integração de três novos professores que já participavam das reuniões na condição de colaboradores. As reuniões foram retomadas com a participação dos três docentes sugeridos pela Presidente. Nas reuniões seguintes aparece também o nome de mais um discente nas convocatórias de reuniões conforme quadro 4 abaixo:

Segunda Comissão implantada em 2005																
Reuniões:2006	07/04		04/05		12/05		29/06		30/06		14/07		09/08		11/08	
Participantes.	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
MC (11)	4	6	7	4	4	7	2	9	2	9	2	7	1	8	3	8
RD (3)	3	-	1	2	1	2	-	3	-	3	-	3	-	3	-	3
PC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 4: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

É possível verificar no quadro 4, que apesar da alteração de nomes, a frequência dos professores se manteve mínima nas reuniões. O mesmo ocorreu com a

representação discente. Também é possível perceber a ausência de professores colaboradores nas reuniões ocorridas neste período. Contudo, as reuniões dessa comissão continuaram acontecendo em 2006, conforme quadro 5 descrito abaixo:

Segunda Comissão implantada em 2005														
Reuniões:2006	17/08		24/08		25/08		26/08		15/09		28/09		16/11	
Participantes.	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
MC (11)	5	6	4	7	1	10	1	10	5	6	6	5	5	6
RD (3)	2	1	2	1	0	3	0	3	1	2	1	2	0	3
PC	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-

Quadro 5: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

Mais uma vez, a presença dos membros da Comissão nas reuniões foi reduzida. Neste período foi apresentado ao Departamento um relatório das reuniões realizadas pela Comissão de Reforma Curricular nos dias 17, 24, 25 e 26 de agosto. O relatório descreve sobre análise das Diretrizes Curriculares, Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, onde a Comissão Bicameral de Formação de Professores propõe emenda retificativa ao art. 14 do Parecer CNE/CP n° 5/2005, acrescentando como adendo, a ampliação do perfil do curso de Pedagogia. A comissão passou então a analisar o referido documento e ao final apresentou um relatório onde descreve a análise feita e a decisão tomada após estudo detalhado do documento. Em síntese, a Comissão finaliza o relatório dizendo:

Observando tais disposições, a Comissão de Reforma Curricular decidiu por unanimidade dos membros presentes, manter o perfil do Curso de Pedagogia, definido por esta Comissão, inalterado, considerando que o cumprimento desse dispositivo legal poderá ser assegurado como modalidade de pós-graduação.

Sem pretender entrar no mérito da decisão nem no teor do documento analisado, descrevo tão somente o desenrolar do acontecimento. Sobre a decisão tomada, conforme o quadro 5 apresentado acima, os dias referido no relatório, são os mesmos com baixa frequência dos membros da Comissão, inclusive os dias 25 e 26 só um membro assinou a lista de frequência. O que aconteceu? Os membros se esqueceram de assinar ou não compareceram de fato? O que está em jogo quando surgem situações que envolvem

tomadas de decisões e que temos a possibilidade de escolher ser agente do acontecer, - se implicar ou não nos acontecimentos – deixamos passar esse momento? Devo dizer que cada informação apresentada foi com base nas convocatórias de reuniões localizadas no Colegiado de Pedagogia. Outras foram encontradas nas atas de reuniões dos respectivos períodos da reforma curricular.

Dando prosseguimento, localizei na ata de reunião de Colegiado realizada dia 17 de agosto de 2006, com registro de presença de dez professores e cinco discentes, um convite feito pela presidente da Comissão, aos professores do Colegiado, para participarem de um evento para apresentar os trabalhos desenvolvidos pela Comissão até o momento. Não encontrei registros sobre esse evento. As informações sobre esse acontecimento foram obtidas no momento da entrevista. Assim, em 2007 os trabalhos da Comissão prosseguiram com mais duas reuniões:

Segunda Comissão implantada em 2005				
Reuniões:2007	09/03		13/04	
Participantes.	P	A	P	A
MC (11)	4	7	4	7
RD (3)	0	3	0	3
PC	0	-	2	-

Quadro 6: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

Como recorrência, as reuniões aconteceram com baixa frequência de seus membros. O relatório final foi o projeto elaborado, concluído e entregue por essa Comissão ao Colegiado do Curso de Pedagogia. Não tendo mais registros sobre os trabalhos dessa comissão, passei a analisar os outros documentos alusivos a seguinte etapa da reforma. Antes, porém, cabe dizer que a Reforma Curricular ficou suspensa por algum tempo. Em Ata de reunião do Colegiado ocorrida dia 20 de maio de 2008, com a presença de dez docentes (não há registro de presença discente), a Coordenadora do Colegiado informou que o projeto de Reformulação Curricular elaborado pela segunda Comissão não foi encaminhado para a Câmara de Graduação do CONSEPE, justificando que o projeto precisaria passar por ajustes e ressaltou a necessidade de retomar os trabalhos com urgência. A Coordenadora apontou algumas observações feitas após leitura do projeto. Um membro do Colegiado que participou da segunda Comissão falou da sua insatisfação por não ter sido encaminhado o projeto para o

CONSEPE, uma vez que: “foi fruto de um ano e meio de trabalho”. A reunião foi tensa e as vozes ficaram divididas. Professores defenderam o encaminhamento do projeto como tinha finalizado e outros pela criação de nova Comissão para: “reanalisar o projeto” (fala de um membro docente do Colegiado). A outra proposta lançada foi: “criação de uma jornada com todos os membros do Colegiado” (fala de outro membro docente do Colegiado). Assim, foi dado o encaminhamento para fazer o “Mutirão da Reforma Curricular com a participação do Centro Acadêmico e representantes discente de cada turma”.

No dia 08 de julho do corrente ano, o tema da Reforma Curricular retorna para a pauta de reunião na presença de doze docentes (não há registro da presença discente). A Coordenadora lembra a proposta lançada antes (20 de maio) de todos os professores participarem das discussões. É possível ver que até essa data a situação se mantinha igual e o projeto da reforma continuava arquivado. Outras sugestões foram lançadas. Primeiro notificar aos professores que não tinha mais comissão e todos precisariam se engajar na discussão. Ao final, prevaleceu à decisão de implantar uma terceira Comissão estipulando um tempo para finalizar os trabalhos, “pois sem comissão as discussões não irão adiante” (fala de um membro docente do Colegiado). Ficou definido que a Comissão seria composta por oito professores com primeira reunião marcada para 15 de julho de 2008. Não localizei registro dessa reunião e nem de outras até setembro.

Por fim, sai uma portaria no dia 17 de setembro de 2008, designando cinco professores para compor a terceira Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. A Coordenadora do Colegiado de Pedagogia naquele momento passou a presidir as reuniões. Com base nas listas de presença, foi possível elaborar o quadro 7 abaixo com sete reuniões ocorridas. Não teve participação discente e nem colaboração de outros professores do Colegiado.

Terceira Comissão implantada em 2008												
Reuniões: 2008/2009	20/11		13/03		03/04		16/04		10/05		28/05	
Participantes.	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
MC (5)	5	-	3	2	2	3	3	2	4	1	3	2

Quadro 7: MC (membros da comissão); RD (representante discente); PC (professores colaboradores); P (presente); A (ausente).

A comissão foi designada para ler o projeto elaborado pela segunda Comissão e em seguida, compartilhar com docentes e discentes do Curso, os aspectos ressaltados no projeto que careciam melhorias. Em reunião de Colegiado do dia 12 de dezembro de 2009, com a presença de sete docentes (não há registro da presença discente), a Comissão de Reformulação Curricular relatou as atividades que foram desenvolvidas até a presente data. Na Ata não consta os registros dos trabalhos realizados pela comissão. Observando o quadro 7, percebo que a presença dos membros nas reuniões não foi constante, mas houve uma significativa representatividade em se tratando de um grupo menor. As atividades continuaram acontecendo em 2009, mas não encontrei registro de outras reuniões. Essa informação foi obtida mediante a entrevista com um representante da comissão

Observo com base nas atas de reuniões que o tema da reforma curricular fica ausente por um período. Em 2010, ocorre mais uma mudança da Coordenação do Colegiado de Pedagogia, e, com base na Ata de reunião do Colegiado, realizada dia 15 de abril de 2010, na presença de treze docentes, a Coordenadora fez a leitura do relatório de atividades desenvolvidas pela terceira Comissão responsável pela revisão do projeto de Reformulação Curricular, que trazia algumas propostas de alteração do projeto. Informou que as atividades da Comissão foram encerradas em 2009 e esta se desfez.

Mais uma vez o tema da reforma curricular sai de pauta e só retorna numa reunião de Colegiado no dia 16 de junho do corrente ano, com a participação de dez membros (não há registro da presença discente). Aí, a Coordenadora avalia a situação da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia junto à plenária e comenta que os trabalhos da reforma serão concluídos após melhoria do texto, face às alterações sugeridas pela terceira Comissão. Entretanto, depois dessa reunião não encontrei nenhum registro sobre a reforma nos últimos seis meses.

Em Ata de reunião do Colegiado de Pedagogia do dia 17 de fevereiro de 2011, com a presença de oito participantes (não há registro da presença discente), o tema volta para a pauta. A Vice-Coordenadora enfatiza mais uma vez sobre os ajustes necessários para o fechamento da proposta. Ou seja, era necessário que o novo projeto curricular passasse por outra revisão. Nesse sentido, foi criada uma quarta Comissão para dar início, ou melhor, finalizar o processo de reforma curricular. Assim, a Coordenadora que assumiu o Colegiado em 2010, inicia no mesmo ano, com mais dois professores, o trabalho de leitura e revisão do texto com o propósito de fazer as melhorias e dar por

finalizado o novo projeto. Entretanto, a portaria com nº. 0171, da nova Comissão só foi publicada dia 24 de janeiro de 2013, designando os nomes dos três docentes para compor a Comissão de Reformulação Final do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Jequié. Porém, um dos membros e então Coordenadora do Colegiado, se afasta em março de 2011 para cursar o doutorado, ficando ao encargo de dois professores a escrita do projeto com a inclusão de novas propostas. Não há registros das reuniões ocorridas pelos membros nesse período.

Com base na Ata de reunião do Colegiado realizada dia 16 de agosto de 2011, com a presença de onze participantes (não há registro da presença de discente), a Comissão formada pelos dois professores que ficaram encarregados de finalizar o projeto, apresenta a plenária as alterações ocorridas no documento. Após as discussões, a plenária delibera que o projeto deve ser encaminhado à Câmara de Graduação até o final do mês de agosto para apreciação e aprovação, a fim de implementar o novo currículo em 2012.1. Entretanto, isso não acontece. Após análise do parecerista da Câmara de Graduação do CONSEPE, o projeto retorna para o Colegiado e os dois professores da última Comissão continuam trabalhando nos ajustes solicitados.

Por fim, em ata de reunião do Colegiado de Pedagogia realizada dia 14 de março de 2013, na presença de dezoito docentes e quatro discentes, a atual Coordenadora do Colegiado, narra sobre o processo da Reforma Curricular, historicizando o acontecimento que ultrapassou várias gestões. Em seguida, os dois membros da quarta - e última Comissão - apresentaram a nova proposta curricular para a plenária. Vozes reconheceram que houve avanço no projeto e consideraram a proposta inovadora. Outras alertaram para o grande desafio na operacionalização das atividades acadêmicas, por ser uma proposta que requer trabalho colaborativo entre professores. No transcurso da apresentação, professores fizeram intervenções suscitando dúvidas, questionamentos e novas sugestões para o projeto. O debate foi intenso e produtivo, no final, o novo currículo foi aprovado pela plenária sem fazer mais alterações. Esta reunião contou com um número significativo de participantes entre professores e alunos do curso de Pedagogia.

A partir dos dados sinalizados nos documentos escritos, fui percebendo os ‘nós’ que interpuseram no decorrer do processo da reforma curricular. Percebi que as sucessivas etapas da reforma foram marcadas num ciclo de alternância entre trabalhos produzidos por pequenos grupos e arquivamento do projeto. As pessoas que

vivenciaram essa trama deixaram suas marcas, ocupando assim, a posição de testemunhas dessa história.

Segundo Ricoeur (2007), no relato, além da credibilidade e confiabilidade, há a disponibilidade da testemunha reiterar o vivenciado, sendo o registro, a contribuição para o acontecimento não cair no esquecimento. Dentre as fontes documentais em torno dos escritos arquivados, encontrei um dado que me pareceu significativo apresentar com base na reflexão tecida por Ricoeur acerca do esquecimento. Nesse sentido, para complementar as fontes documentais escritas com registros sobre a reforma curricular, trago o relatório apresentado pela Coordenação do Colegiado ao finalizar sua gestão – culminando com a conclusão do processo da reforma do Currículo – o qual, descreve as ações desenvolvidas no período que esteve à frente do Colegiado. Não seria este documento, um registro público como forma de não cair no esquecimento do outro os nossos feitos? Quando demarcamos território, não buscamos o reconhecimento do outro, falando dos nossos feitos a fim demarcar nosso espaço na história, dizendo ao outro que estava lá? Seja o que for o que nos interessa aqui é o conteúdo do relatório onde está registrado um dado sobre a finalização da reforma curricular. Assim está posto no documento:

1.2 Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia

Com a conclusão dos trabalhos da comissão, o Projeto de Reformulação foi apresentado e debatido com todos os professores do Curso e representação discente em reunião ampliada de Colegiado, em 14 de março de 2013, ocasião em que foi aprovada a proposta pelo Plenário de Colegiado e encaminhado à Câmara do CONSEPE.

Ao trabalhar com os dados disponibilizados sobre o acontecimento para fazer o registro historiográfico, a informação o dado: “Reformulação foi apresentado e debatido com todos os professores”, difere com a ata dessa reunião ao registrar que participaram da reunião, dezoito docentes e quatro discentes. Em face ao exposto, ao analisar a versão final do Projeto p. 59, onde encontro a informação que o Curso é constituído por 52 professores, conforme ilustração abaixo:

Tabela 16: Especificação do número de professores por titulação

TITULAÇÃO				TOTAL
Graduação	Especialista	Mestre	Doutor	
00	03	36	13	52

Assim sendo, me parece que os dados aparecem de forma contraditória se acontece à confrontação entre as testemunhas, ou seja, entre a ata de reunião no Colegiado e o relatório apresentado pela última Coordenação. A fim de conseguir mais elementos interpretativos, observo que no relatório aparece um conjunto de fotografias a fim de representar o acontecimento. Aqui faço uma pausa para destacar que a fotografia é um magnífico recurso imagético, que tem o poder de immortalizar os acontecimentos e nossos feitos nas memórias coletivas para que as lembranças não se apaguem na poeira do tempo. Ou seja, é um mágico recurso semiótico de nos immortalizar no tempo.

Pelas fotografias acessamos tanto as memórias feridas que nos faz sofrer, quanto às memórias felizes que nos regozija ao serem lembradas. De volta as fotografias apresentadas no relatório, penso que serviram de ícone²² ao representar o acontecimento através das imagens, dando-me subsídios para tecer algumas reflexões sobre o acontecimento em si e os dois documentos analisadas anteriormente. Portanto, as quatro fotografias representavam o cenário de uma sala com tamanho razoável para acolher um número significativo de pessoas, podendo acolher os 52 professores do Curso de Pedagogia. Entretanto várias cadeiras estão vazias. Nesse sentido, a partir dessas representações imagéticas, para não incorrer em leitura de erro interpretativo, é prudente perguntar: algumas pessoas se retiraram antes de finalizar a reunião? Esqueceram também de assinar a ata? Caso o esvaziamento seja confirmado pela pouca participação dos professores, os dados apresentados no relatório da Coordenação contradizem a informação da Ata de reunião do Colegiado e a informação do projeto, o qual descreve um total de 52 que atuarão no Curso a partir do novo Projeto Curricular.

Segundo Ricoeur (2007), o ato de recordar é o retorno à consciência que desperta de um acontecimento reconhecido. Em contrapartida, a memorização consiste no resgate daquilo que está guardado na memória, e que naturalmente, ou com facilidade

²² Cf Peirce identifica o ícone como signo que se assemelha àquilo que significa, como por exemplo, a fotografia. A imagem sinaliza referências ao objeto que denota por certas características aquilo que lhe pode ser atribuídas. Não é o objeto em si, mas a um signo que indica algo desse objeto.

conseguimos acessar. O sentimento de facilidade por lembrar, Bergson chama de ‘agir’, sendo este um feito bem sucedido da lembrança. Ricoeur (2009) fala que é a ‘memória feliz’. Em face as complexidades de conseguir lembrar, esse projeto pode nem sempre ser legítimo. Quando isso acontece se dá o mau uso do lembrado, que, na ambição de discernir as falhas daquilo que foi lembrado, pode desencadear o abuso da memória natural.

Para o filósofo, o abuso da memória, principalmente em relação à fragilidade da identidade, caímos nas redes da manipulação da memória. Por que isso acontece? Comumente caímos nessa inquietante rede, quando se intercala a reivindicação da identidade e as expressões públicas. Desse modo, a identidade pessoal quando confrontada com a vida pública, a memória tende a se revelar carregada de ambiguidades. Caso, os documentos escritos se confirmem, significa que a informação contida no relatório, foi uma informação distorcida em face ao abuso da memória.

Portanto, importa no trabalho historiográfico a ancoragem nos testemunhos para dar sentido ao acontecimento ocorrido, e para tanto, a noção de ‘vestígio’, segundo Ricoeur (2007), não pode ser desconsiderado na corroboração dos testemunhos, a exemplo do episódio descrito embasado nas fontes indiciárias²³(relatório, documento final do projeto, ata de reunião e fotografias). Ao fazer o entrecruzamento entre as fontes para melhor amparar o registro do acontecimento, Ricoeur (2009) reconhece que é um procedimento vigoroso ao se fazer a dialética entre o indício e o testemunho como meio para alcançar consistência nos rastros da prova documental.

Com esse entendimento, concluí a análise dos documentos escritos. A seguir passo a narrar sobre a entrada no campo em busca das pessoas que participaram das Comissões da Reforma Curricular, a fim de iniciar o momento das entrevistas. Essa etapa foi muito laboriosa por conta dos sucessivos contatos sem êxito. Posteriormente, com os nomes confirmados, fiz agendamento para os encontros, mas algumas vezes foram remarcados em face aos contratempos que impediam o/a entrevistado(a) comparecer. A seguir detalho um pouco mais sobre esse momento da pesquisa.

²³ Cf Para Ricoeur (2007), o recurso indiciário, estabelecer exame entre as fontes a fim de distinguir o verdadeiro do falso.

3.2 TECENDO A INTRIGA: CORES QUE NARRAM

3.2.1 Motivos entrelaçados: entre escolhas e justificativas

Uma vez constituída a composição das cores representantes dos protagonistas, cabe fazer uma retrospectiva histórica da reforma curricular a partir da memória pessoal dos membros das Comissões acerca do acontecimento, de modo a tornar mais claro os períodos que as Comissões atuaram e o porquê das diferentes Comissões no tecido historiográfico da trama. Com base nos documentos fiz algumas elucidações sobre os percalços ou situações que levaram a composição de diferentes Comissões, com as entrevistas as opacidades foram se desvelando. Afinal, por que tantas Comissões para elaborar uma proposta curricular? Encontro nas falas alguns motivos:

...como você disse a partir de 2003 a gente já faz algumas alterações que se configuram como... não como uma reforma de currículo, mas adequação curriculares. Eu creio que a reforma do currículo acontece em 2005. (VERMELHO)

...então a comissão começa um trabalho 2005 e acho que 2006 e 2007, e aí o que acontece? Eles não dão conta, não conseguem concluir o grupo sai pra fazer mestrado ou doutorado, não sei, aí precisa de uma nova comissão pra dá continuidade. Minha perspectiva é essa (BRANCO).

A partir de 2005, a urgência da modificação do currículo que a gente já sabia que tinha, desde o momento que este currículo foi aprovado em 1997, com o primeiro vestibular em 98, a gente já sabia, quem tava aqui e já sabia que o currículo tinha problemas seriíssimos estruturais. (...) Então assim, a gente acabava constituindo as Comissões e, não tínhamos elementos concretos pra trabalhar. (ROSA)

Vermelho, não está presente nos primeiros momentos da discussão, assim, ancorada na minha fala introdutória sustenta sua lembrança que surge fragmentada ao não recordar a data exata que iniciou a reforma do Currículo. Esse é o dano causado pelo esquecimento que não dá confiabilidade à memória. Ricoeur (2007) diz que a memória como primeira instância luta contra a fraqueza do esquecimento. Portanto o esquecimento nessa encruzilhada é uma aporia em torno da representação do passado, pela falta de confiabilidade da memória, por exemplo, quando eu digo: “foi quando mesmo que isso aconteceu?” eu penso que foi em tal data, mas não lembro ao certo!” Assim, o sentimento de distância próprio da lembrança recai na problemática do

esquecimento. Ricoeur (2007) mais uma vez contribui dizendo que o esquecimento na fenomenologia da memória, tende a se identificar com o distanciamento.

Branco põe em dúvida sua memória momentaneamente, mas logo traça uma linha de tempo provável para o acontecimento e acrescenta dizendo que as saídas tinham motivos concretos: a busca de qualificação por parte dos professores. É importante dizer que naquela um número significativo de professores que atuavam no Curso de Pedagogia só tinha Especialização e as primeiras Comissões contaram com esse quadro de professores. Foi a partir de 2006 e 2007 que iniciou a saída de vários professores para o mestrado.

Enquanto Vermelho e Branco creem no que dizem, Rosa afirma enfática apoiada na lembrança de sua experiência ao afirmar sua itinerância dos anos trabalhos no curso, vivendo o drama de trabalhar com um Currículo inconsistente, pois seu formato não dava conta de atender as necessidades locais. A partir de suas experiências no curso, ficou evidente que este não correspondia mais com os anseios da comunidade acadêmica. A fala de Rosa é confrontada e atestada com os documentos escritos que trazem de fato essa informação, conforme análise anterior. Assim o ato mnemônico coroa sua prodigiosa capacidade de lembrar quando possibilita o reconhecimento. Mas como vamos saber? No encontro compartilhado com outras memórias. Nesse sentido, Verde diz para consultar as pautas das reuniões, as atas, para ver quem comparece ou não comparece:

Sinceramente. Então assim, eu acho que a morosidade do processo, primeira questão, demora muito, então a morosidade do processo em si de se pensar em um currículo, ele é devagar mesmo. Segundo ponto é o tipo das pessoas envolvidas, isso é complicado, porque você tem vários interesses envolvidos aí, nem todo mundo que deu o nome na comissão, significa que tem um tempo disponível ou mesmo interesse relevante, às vezes é como eu falei anteriormente, “eu quero ajudar, eu vou participar, bota aí meu nome,” “bota o nome da fulana, vai fulana”, fala quinhentas vezes aí a pessoa acaba botando mesmo sem ter compromisso. Que se você vê as pautas das reuniões, as atas, de quem comparece ou não comparece, é um problema sério porque tem gente que não vem! Então faz mais reunião pra três pessoas, aí você marca e as pessoas não veem... aí você marca.....(VERDE)

Esse dado está presente nas fontes documentais analisadas anteriormente, cujas atas ou convocatórias atesta o que Verde fala, no sentido de serem convocadas muitas reuniões sem obter a presença de seus membros. Indo pela direção do que Verde aponta

como obstáculo para operacionalizar os trabalhos, aparece como as possíveis dificuldades a questão do compromisso e da responsabilidade. Carmim e Rosa complementam expondo os motivos das sucessivas Comissões:

Inicialmente as Comissões se estruturavam, eram aprovadas pelos Colegiados nas reuniões, as pessoas davam um nome e não participavam das reuniões. Então elas acabavam se perdendo no percurso, certo? (...). Aliado ao compromisso que, para alguns era assumido no momento da reunião e que depois não...não se envolviam no processo. Né?! (ROSA)

São varias questões não tem uma razão só, a primeira razão para mim foi a de interações dentro da própria Universidade a UESB, (...). No primeiro momento em 2005, foi criada uma Comissão com várias pessoas que na reunião Departamental se interessam, colocam seus nomes e lá elas nunca voltam, não aparecem, e isso leva ao grupo se reduzir substancialmente, então tem uma portaria de fato e outra de direito por assim dizer, até por interesses diferentes, essa é uma das questões, as pessoas colocam o seu nome, mas por questões de contingência da sua própria vida, ou não conseguem dar conta dessas coisas as quais elas se candidatam se inserem, esse é um lado (...).(CARMIM)

Essas falas podem até nos incomodar a princípio, mas, se lemos as entrelinhas, percebemos aí uma denúncia quanto a nossa atitude volúvel frente às demandas de trabalho. Primeira questão, por que nos apontamos para participar de algo se não levamos adiante? Será que nesse ato de oferecimento, sem avaliar as consequências do ato não está oculta a intenção de obter o reconhecimento do outro por nossas obras realizadas, por nossos feitos como pessoas capazes, mas, face às contingências, somos traídos por nós mesmos quando não levamos adiante essa intenção? Acerca desse possível motivo, entra um aspecto que nos convida a refletir: a ética.

Sob a ética, Ricoeur (2006) estabelece a tarefa de inquirir sobre o conceito de intencionalidade para tratar o tema da responsabilidade forjada pela estima de si, atrelada a noção de ‘vida boa’²⁴. Ou seja, a valoração das nossas ações, reconhecendo-as como boas, perpassa pela estrutura dialógica introduzida pela referência ao outro, o cuidado com o outro. Assim não pode haver respeito ao outro sem existir a noção de responsabilidade. Portanto, as consequências dos nossos atos repercutem positiva ou negativamente no outro. A ética está atrelada a preocupação e apelos para a manutenção da promessa feita ao outro.

²⁴ Expressão atribuída por Aristóteles como componente do objetivo ético de “viver-bem”.

Ricoeur (2006) remete ao conceito de responsabilidade à ideia de imputação delineada pelo debate interno sobre as intenções do agente. Nesse sentido, a ação tem por finalidade empregar à prática da revisão contínua daquilo que elegemos como nossos ‘planos de vida’. A imputação é a ação da reflexão, ou seja, *a praxis* de avaliar nossas intenções e ações. Quando cumprimos, desfrutamos da felicidade pelo dever cumprido. Essa é a ética da ‘vida boa’ que Ricoeur (2006) propõe.

No mesmo sentido, as falas pouco a pouco sinalizam outras razões que implicaram nas mudanças de Comissões. Carmim destaca a forma de agir dos professores dentro da universidade também influenciou para não haver mais otimização do tempo e continuidade nos trabalhos:

(...) há uma falta de articulação, eu não digo de alguém articulando os outros, mas uma falta de talvez de consonância de objeto de estudo quando se trata de formar esse grupo de trabalho, ele funciona em micro grupos, mas quando ele se torna em grupos maiores por questões, inclusive que são maiores quando na reforma de um curso, (...) **(CARMIM)**

A fala de Carmim traz a questão do trabalhar em grupo. Se o grupo é menor, fica mais fácil administrar as diferenças, mas, se amplifica os problemas também aumentam. Quando os membros do grupo não conseguem perceber o outro extensivo a si, o outro como si mesmo, a comunicação fica distorcida e por sua vez se instala o risco da “ofensa” ou de “rebaixamento” descrito por Honneth (2009) como “reconhecimento recusado”. As relações grupais se alimentam das trocas intersubjetivas e é do entrelaçamento interno de individualização, do si com o outro, que nasce o homem capaz de se autodescrever e se autorreconhecer nas práticas sociais. A capacidade de articulação advém do exercício reflexivo do reconhecimento de si. Na fala de Azul Celeste:

Bom, 2008 foi mais fácil porque a Comissão era menor, não era muita gente, e na verdade, foi uma comissão não tanto pra reformulação, era mais pra, digamos assim, era mais pra adaptação daquele Currículo pra uma proposta mais atual. Daquele currículo que foi criado antes, da comissão de 2005. (...) ai ficou 2008, 2009 e 2010 (...). **(AZUL CELESTE)**

Azul Celeste também reconhece que trabalhar em grupos menores é menos sofrido, diferente da sua fala, que veremos um pouco mais à frente, no texto, quanto ao falar sobre “as brigas de foíce”. Ao analisar os documentos escritos, ficou evidenciado que, nas reuniões da terceira Comissão, havia uma maior frequência dos seus membros. Também, nas entrevistas, as falas se assemelham quando exprimem o sentimento de afeto criado entre seus membros. Honneth (2009) descreve uma relação grupal reconhecida como solidária porque todos os membros sabem que são estimados por todos os outros na mesma medida. A relação constituída pela diferença entre seus membros adquire proporção simétrica entre os sujeitos porque cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades do outro. Segundo Ricoeur (1995), uma instituição²⁵ justa é aquela em que seus membros assumem seus papéis responsabilmente e a ação política do educador está ligada a capacidade de criar um ‘plano de intervenção estratégica’, como caminho para eficácia de ação responsável e consequentemente investir em projeto de política coletiva.

Trazendo mais uma vez a fala de Carmim ao falar dos motivos contingenciais se estende para fazer uma denúncia da própria “cultura dos professores e o modo da gente fazer academia que não consegue se articular, no final o trabalho fica nas mãos de poucos”. Interessante unir aqui as duas cores: Carmim e Amarelo:

(...) no final, no final, no final, algumas poucas pessoas mesmo é que dão conta desse trabalho, então acho que tem dois motivos que são motivos contingenciais, e outros da própria cultura dos professores e o modo da gente fazer academia, seria um pouco isso. **(CARMIM)**

A impressão que eu tive primeira é de que as Comissões começavam a trabalhar e de repente perdia o fôlego, o entusiasmo, a impressão que eu tinha era essa, diante das dificuldades que surgiam e diante da vida acadêmica muito atribulada, muito que fazer muitas frentes de trabalho, as pessoas perdiam o fôlego mesmo. O que eu sentia era isso, acabava deixando a incompletude tomar conta do processo, (...). A minha percepção é esta, e que acabava morrendo no nascedouro das comissões. E eu sempre ouvi contar nas reuniões, que marcavam encontros, marcavam reuniões e as pessoas não compareciam. E quem tava na direção da Comissão cobrava. Fulano não apareceu, (...) **(AMARELO)**

²⁵ Instituição no sentido que Ricoeur emprega, está relacionada as estruturas do viver-em-comum numa comunidade histórica, não reduzindo apenas a relações interpessoais, ainda que a esse aspecto da relação se incline, mas momento ele chama atenção perceber a instituição no sentido distributivo. Compreender a instituição como sistema de partilha de direitos e deveres, responsabilidades e poderes, vantagens e encargos.

Carmim fala de como agimos na universidade e Amarelo justifica falando da “vida acadêmica muito atribulada”. Penso que essa cultura remonta a própria lógica da universidade, de como ela se estrutura. Por ausência de projeto político coletivo que invista esforços para garantir uma universidade como instituição que tem por princípio produzir, criar e transformar conhecimentos a fim de ser referência para a expansão e melhoria da sociedade, desloca seu verdadeiro sentido para a lógica da reprodução de conhecimento, bem como, se colocando a serviço do mercado, tendo como referência os ditames da gerência empresarial.

O fortalecimento das empresas transnacionais²⁶ põe a universidade pública no bloco da oferta e da procura, submissa aos interesses de grupos econômicos. Com isso, segundo Sobrinho (2005) aumenta o poder de controle e fiscalização que alimenta a falsa ideia de uma universidade autônoma mascarando a subordinação e o cumprimento de objetivos ou metas.

Para repensar a cultura universitária é preciso articular a discussões mais amplas em torno do trabalho nas instituições universitárias conjugado com a política. Concordo com Bauman quando ele fala:

A imagem da universidade, pintada com os pincéis da memória histórica, nos inclina a definir as realidades do presente como repletas de crise. Afinal de contas, tanto a autonomia como a centralidade das universidades estão hoje sendo questionadas (...). As Universidades precisam competir com inúmeras outras agências, sendo muitas destas mais bem capacitadas para ‘passar a mensagem delas’ e mais em sintonia com os desejos e temores dos consumidores contemporâneos. (BAUMAN, 2009, p. 165-166)

Portanto, quando a universidade entra pela via da competitividade em “louco frenesi” para cumprir metas e mostrar resultados de produções científicas as agências financiadoras (CNPq, CAPES)²⁷, qual a repercussão dessa obediência cega aos ditames de uma política de mercado? Em virtude da ‘privatização dissimulada’, as universidades terminam obrigadas a se inserirem nos processos competitivos, aderindo-se a lógica da eficiência, e como efeito dessa lógica, altera as relações éticas na produção de conhecimento e nas relações humanas. Como isso, valores como: cooperação,

²⁶ Cf Para explorar mais essa questão ler “Dilemas da Educação Superior no mundo Globalizado”. Dias Sobrinho, J. 2005.

²⁷ Para maiores informações do CNPq acessar www.cnpq.gov, e informações da CAPES acessar www.capes.gov.br

tolerância, solidariedade, são substituídos pela eficiência, competitividade, funcionalidade, lucratividade ou produtividade (SOBRINHO, 2005).

Desse corrosivo investimento pela mercantilização do conhecimento nas instituições universitárias, o que pode gerar? Possivelmente produções científicas em série, flutuações ou descontinuidade nas práticas dos professores dentro das instituições onde trabalham, ao sentirem na pele a necessidade de se dividir em diversas funções e em diferentes espaços para cumprir metas.

Desse modo, desencadeado pelo efeito ‘bulmerang’, instala a ausência de discussões amplas em torno do ensino e conseqüentemente, a cultura universitária termina passando longe de momentos coletivizados quando pensam em implantar novos cursos ou reformar os currículos já existentes. Lilás fala que a demora foi em decorrência das muitas discussões com outros segmentos da universidade:

(...) tinha que haver muitas discussões com outros segmentos da universidade, com outras áreas de conhecimento e isso implicou realmente num processo mais demorado de discussão. Eu vejo que foi um pouco por aí....(LILÁS)

Será que houve discussões amplas com outros seguimentos no processo da reforma curricular do curso de pedagogia em Jequié? Sem respostas por enquanto, só posso dizer que a cultura universitária é o reflexo das macropolíticas. Com esse entendimento, provooco o seguinte questionamento: Como ser professores capazes, trabalhadores de universidades públicas, cuja política universitária se alia à lógica da produção acadêmica desmedida, cativa às agências externas mercantilistas?

Se nas falas acima foram pontuadas questões operacionais e estruturais que dificultaram os trabalhos, outros motivos são sinalizados nas falas de Azul, Azul Celeste e Cinza:

Eu acredito que todo trabalho de currículo ele é uma disputa de espaço, ele é, sobretudo, uma disputa de poder, não deixa de ser né? Então assim, todo trabalho de Comissão é um trabalho difícil de fazer né? Então, qual é a grande questão? É você chegar ao final desse processo com um produto que seja a síntese de todos esses entendimentos, contraditórios muitas vezes, (...) (AZUL)

(...) eu acho que o grande problema que eu vejo na reformulação de currículo, quando você vai fazer qualquer reformulação, é você mexer com os componentes curriculares, é porque é muito trabalhoso. Eu

vejo que há um enfrentamento, é uma briga de foice, entendeu?
(AZUL CELESTE)

(...) muitas vezes uma questão quase ideológica, que gerava às vezes conflitos internos que dificultava a finalização, então não tendo uma voz comum criava uma dificuldade para conclusão do trabalho e isso acaba refletindo na falta de tempo. (CINZA)

Azul destaca que fazer parte de Comissões para tomada de decisões é um trabalho difícil e árduo, por conta das discussões, embate e até mesmo brigas. Azul Celeste completa dizendo que “há um enfrentamento, é uma briga de foice”, principalmente nas tocas dos componentes curriculares (tocaremos nesta questão em outro capítulo), Cinza corrobora dizendo que as divergências de concepções propagam questões ideológicas geradoras de conflitos. As três falas sinalizam que há luta pelo poder na arena de trabalho, por isso, não avançam as discussões. Um primeiro contato com as falas possibilita perceber que o trabalho no grupo é marcado por conflitos e desordens instaladas nas relações intersubjetivas entre seus membros. O reconhecimento de conflitos dentro dos grupos demonstra a dificuldade que os membros sentiram para o desempenho dos trabalhos a eles confiados enquanto representantes da comunidade acadêmica, enquanto Comissão instituída para deliberar sobre a reforma curricular.

A disputa pelo poder dificultou o agenciamento entre os sujeitos, o que significou ausência do agir solidário, que preconiza o acordo na prática social entre homens capazes. Se não há espaço para acordos entre seus membros, como agentes de mudança, o trabalho demanda tempo, com novos agenciamentos na tentativa de finalizar o processo. Para Ricoeur (2007), o homem capaz toma para si o poder de agir (*agency*) e a ideologia abre caminho para essa ação a partir dos conflitos, só precisamos saber como lançar mão dos conflitos empregados no agenciamento da ação política nas diversas instituições. Vejamos o que o filósofo quer dizendo com isso.

Primeiro, na concepção de Ricoeur (1991), o fenômeno da ideologia é muito ambíguo, por isso tem traços positivos e negativos, um papel construtivo e um papel destrutivo, uma dimensão constitutiva e outra patológica. Assim, o filósofo aponta dois amparos ideológicos: ‘A ideologia da conciliação a todo preço’ e, a ‘ideologia do conflito a todo preço’. A primeira trata-se da ‘ideologia da paz a todo preço’, fundada na prática de relegar o conflito a condição de mal em que se recusa completamente a estratégia conflitual. Nesse sentido, a objeção ao conflito é uma ideia ingênua em nossa

sociedade atual, já que vivemos na esfera de controle e de decisão, ao mesmo tempo em que somos levados a escolher. Portanto, ao pretendermos viver numa sociedade democrática, a questão de ordem é: que tipo de sociedade queremos afinal? Responder a essa pergunta demanda projetos parciais referendados nos projetos globais. Qual a ênfase que damos aos projetos que criamos? Assim, é ilusório pensar que os homens se porão totalmente de acordo aos projetos globais. Essa é a primeira ilusão, bani o conflito da esfera social (RICOEUR, 2008).

A segunda ilusão, não menos perigosa que a primeira, é acreditar no desaparecimento do político no horizonte da nossa história. Assim, ele considera extremamente perigoso sonharmos com a morte do Estado porque ao banir o político, somos levados à cegueira de não prestarmos atenção aos procedimentos necessários a serem renovados com o propósito de limitar os efeitos e os malefícios do poder. Como então manter o conflito sem destroçar a convivência em sociedade? E como a ação política pode mediar o conflito? Ricoeur (2008), antes de apresentar suas proposições, tece crítica a concepção de Marx por enxergar os conflitos unicamente oriundos dos meios de produção. Nossa sociedade de hoje tem demonstrado que os meios utilizados para superar as contradições, fazem surgir outras contradições. Mudam-se os locais e mudam-se os tipos de conflitos. Então qual a saída?

No meu entender, é a tarefa de uma teologia do amor assumir essa dialética do conflito inelutável. Digo isso com a consciência de opor-me àqueles – especialmente marxistas – que consideram toda teologia do amor como ideologia da camuflagem, destinada a tornar suportável a exploração. (...) nossa tarefa consiste em restituir à teologia do amor suas dimensões comunitárias, políticas e mesmo, cósmicas, que foram sufocadas pela ideologia individualista (RICOEUR, 2008, P. 173).

O projeto de Ricoeur é ousado, porque não é comum incluir o amor nos debates acadêmicos, científicos ou filosóficos. Entretanto, em seu projeto de uma política coletiva, essa dimensão não é ignorada. Ele propõe uma dialética entre amor e justiça com o propósito de encontrar os fundamentos éticos para um estatuto normativo do amor. Com isso não significa que ele esteja dando ênfase à exaltação desbordada apregoada pela ‘ideologia de paz a todo preço’, – que elimina o conflito - nem seguir pelo campo puramente emocional. O amor como princípio nas instituições remete aos alicerces da responsabilidade pelo outro.

A poética de louvor ‘Amai-vos uns aos outros’ pode ser situada no campo da ação sem entrar pelo sentimentalismo desprovido de entendimento. Em sua concepção, o amor pode ser colocado em ação pela esperança para alcançar a transformação. A segunda aproximação é com a justiça. A justiça em si está ligada a força, ao cumprimento da lei e por aí não há nada que possa aproximar ao discurso do amor. Mas, se a justiça é tomada como virtude, no seu impulso mais profundo visa o outro, no reconhecimento da dívida para com o outro, em face de reconhecer a distribuição desigual na sociedade. Entra aí a solidariedade. Mas a solidariedade não chega só pela justiça, é preciso que haja uma tensão para ser incluída a solidariedade com esperança de mudança. Essa tensão acontece com o conflito. Portanto, a dialética entre o amor e a justiça é necessária porque visam à ação humana, e o conflito é a ponte entre o amor e a justiça. Ao se lançar mão do conflito por inconformidade ou indignação, desperta o senso da justiça para que se possa fazer algo, solidariza-se com o outro que é subjogado.

Nesse sentido, o amor é revolucionário, é ele que assume o poder de mudança radical, na esperança de que se faça justiça. Mas, para isso acontecer, é necessário o conflito fazendo essa mediação. Para Ricoeur (2008), só pode haver mudança se incluir a ética pela dialética do amor com a justiça, para o projeto político coletivo. Do contrário, prepondera a ‘ideologia do conflito a todo preço’²⁸. Que significa? Criar a marca da patologia social refletida na “provocação, marginalização, teatralização e não comunicação”. Ricoeur (2007, p. 95) fala:

Propus os três níveis operatórios do fenômeno ideológico, em função dos efeitos que exerce sobre a compreensão do mundo humano da ação. Percorridos de alto abaixo, da superfície à profundidade, esses efeitos são sucessivamente de distorção da realidade, de legitimação do sistema de poder, de integração do mundo comum por meio de sistemas simbólicos imanentes da ação.

Para o filósofo, o fenômeno ideológico²⁹ é opaco porque distorce a realidade e ao mesmo tempo, é complexo. Numa sociedade ‘patologizada’ se instala a provocação quando se aplica estratégias artificiais para garantir o poder. A marginalização é o recurso de reprimendas nocivas a grupos de contestação. A ação teatralizada é

²⁸ Cf Para explorar mais sobre a ‘ideologia do conflito a todo preço’, consultar a obra de Paul Ricoeur: “Hermenêutica e Ideologia” (2008. P 174).

²⁹ O esforço filosófico de Ricoeur (1991) para propor uma discussão filosófica em torno do fenômeno ideológico, não foi para negar a legitimidade do conceito marxista de ideologia, mas relacioná-lo com algumas das funções menos negativas da ideologia, integrando o conceito de ideologia como distorção num quadro que reconheça a estrutura simbólica da vida social. Em outro momento da tese, retomaremos a essas proposições suscitadas pelo filósofo.

concernente à ineficácia da ação que adere ao espetáculo teatral para reaver o poder através de uma política de ficção e não real. O mais grave para é a não-comunicação na sociedade.

Trazendo a visão de projeto político coletivo pensado por Ricoeur, para o contexto da reforma curricular, foi necessário o elemento mediador do conflito dentro dos grupos, porque não há mudança sem tensão, sem contradição. Assim como não podemos banir o Estado com seu projeto global, não podemos seguir pela via da paz a todo custo, preferindo aceitar projetos prescritos sem questioná-los. Pela ideologia da paz a todo custo, nos conformamos ao que é definido pelo instituído sem perceber a trama sutil propagada pelo discurso da ‘falência’ da política. O projeto do Estado está bem definido, a lógica é a dos números, é mostrar a obra de expansão do sistema escolar com avanços quantitativos no atendimento à escolarização da população. O compromisso estatal é com a demanda setorial, as trocas de serviço com o setor privado. A questão é: Como conduzimos nossos projetos? Para servir a quem?

Criar Comissões, participar dos debates, do “enfrentamento,” descrito por Azul Celeste, ou pela “disputa de espaço, disputa de poder,” como Azul interpretou o processo da reforma, incluindo também na trama a “questão quase ideológica” que Cinza fala, (e eu digo substancialmente ideológica), tudo isso faz parte da política de sentido quando propomos mudança. O reconhecimento do conflito no acontecimento da reforma nos mostra que houve ação política articulada para atender aos interesses de uma minoria, já que poucas vozes ecoaram na composição de um projeto político coletivo com o envolvimento de outros seguimentos. O processo seria profícuo com a participação de mais professores e discentes que vivem o cotidiano do Curso em suas práticas, bem como, representantes da Secretaria de Educação do Município que acompanha de perto os problemas enfrentados pelas escolas do município e região circunvizinha. Do mesmo modo, a PROGRAD como órgão deliberativo dentro da instituição, tinha que se envolver diretamente no acontecimento contribuindo com informações esclarecedoras quanto ao aspecto legal para nortear os debates da reforma curricular, ou seja, o que é possível fazer sem ferir a lei maior? Entretanto, o acontecimento refletiu a ausente de outras vozes. Os motivos foram diversos.

Acompanhemos a fala de Laranja:

Primeiro eu não participei em 2003, 2005, nem em 2008. Apesar de ter entrado na UESB em 2003, na época já estava este processo, eu digo entrado como professora, essa Comissão já acontecia, mas eu não

dava aula no curso de Pedagogia. (...) então, eu não mi envolvi com o curso de Pedagogia, não me envolvi mesmo. Só em 2010 é que quando eu entrei na Coordenação do Colegiado, aí tinha uma proposta que era a proposta de reforma curricular iniciada em 2006. Eu entrei, tinha uma demanda que era continuar com a reforma curricular e aí eu comecei a chamar o grupo pela Coordenação por minha iniciativa enquanto Coordenação de Colegiado. Eu queria ver em que pé estava isso? Em que momento está o Currículo? Por que a gente não continuou? Foi uma condição de fluxo mesmo. Eu entrei no Colegiado, o Colegiado tinha essa demanda e eu dei continuidade. **(LARANJA)**

Laranja pergunta “Por que a gente não continuou?” Alterando a pergunta, poderíamos indagar: Por que a gente não estava lá? Laranja diz que entrou na UESB como professora em 2003. Antes disso, ela era aluna do curso. Por adiar sua entrada no processo da reforma, suas experiências formativas ficaram guardadas, restritas a si, não podendo ser compartilhadas com o outro suas vivências dentro do curso enquanto discente que sentiu de perto os problemas enfrentados no curso. Ao afirmar que não se envolveu mesmo, significa que intencionalmente ela escolheu não compartilhar com o outro sua experiência formativa, e com isso, nas memórias desse tempo ficaram veladas as peripécias de sua caminhada, impedida assim, de deixar a marca do si no outro, suas tradições, sua visão de mundo. O não compartilhar dessas experiências deixou de narrar-se pelo ato de lembrar sua itinerância de aluna atualizada pela fusão de horizontes em sua práxis docente.

Laranja fala que só em 2010, quando assume a Coordenação do Colegiado é que toma a iniciativa para ver “em que pé estava o Currículo”. Recordemos que também em 2008, quando muda a Coordenação do Colegiado, o projeto mais uma vez, sai do seu estado de dormência. A repetição do episódio suscita questionar: Só terá interessante trazer para a arena dos debates a reforma curricular quando se está à frente da Coordenação? Por quê? Marcar território? Obter visibilidade pessoal? É possível perceber com essa dinâmica que apenas quando uma nova Coordenação assumia o Colegiado, o projeto que dormitava, se abria para outras possibilidades, enquanto isso, na fala de Amarelo:

A Comissão acabava morrendo naturalmente, se esvaindo, não era nem morrendo, se esvaindo nas suas possibilidades e o projeto voltava a dormir, a dormir. E novamente, alguém assumia o Colegiado, trazia a pauta da necessidade da reformulação. **(AMARELO)**

Sendo assim: Será que em nosso fazer acadêmico, priorizamos ser agentes para o reconhecimento do outro? Ou agentes reconhecidos pelo outro?

Sem respostas, o certo mesmo é que havia um projeto curricular por concluir em sua reforma. Os alunos egressos do Curso de Pedagogia sentiam naquela época, a angústia de não serem reconhecidos como protagonistas naquele novo projeto que ainda tinha muito por fazer desde 2005. É desse período que Dourado (discente egresso) situa suas lembranças:

Bem, eu vou lembrar que foi um momento de construção política, uma revisão política na verdade do currículo. Havia muitas questões pendentes sobre a identidade do pedagogo naquele momento. Falava-se muito do que é que o pedagogo vai fazer. E aí tinha um monte de disciplinas que estavam propostas e que não se sabia muito bem pra quê, que função teria nessa identidade, e também não se sabia que direção caminhar. (...) Não sei se você tem uma pergunta específica sobre isso, mas nos angustiava que os professores estavam discutindo sem o olhar do aluno que é quem estaria indo para o mercado mesmo, vão ter que enfrentar essa realidade, o que o aluno sentia naquele momento que seria uma contribuição para o repertório profissional dele. **(DOURADO)**

Dourado expressa em sua fala a angústia que sentia no período que estava na UESB, não sabia por onde o projeto caminhava e onde ia chegar. Sua angústia era a de ver que não era reconhecida enquanto aluna, ficando fora da discussão. O sentido do reconhecimento perpassa pela necessidade de sermos cuidado pelo outro. Por isso ela entra na Comissão de 2005 e deixa nessa etapa da reforma curricular a sua marca, dizendo ao outro que estava lá. Na provisoriedade de sua itinerância na UESB, Dourado se forma, entra no mercado de trabalho para seguir o fluxo de sua vida, mas sai sem saber ainda qual é mesmo a identidade do pedagogo que o Curso pretendia formar.

Na mesma Comissão que ela deixou, outras vozes saíram do anonimato. Marrom, também quer ser reconhecido. Do vasto ‘palácio da memória’ ele se esforça para lembrar porque estava lá:

Assim, o fato mais marcante que me vem na memória era assim, muito diálogo com o professor Fulano, a gente dialogava muito sobre essa questão dos alunos que entram no curso de Pedagogia e acabam muitas vezes, apenas no final no curso descobrindo que não tinham identidade para trabalhar com educação, pra ser professor. (...) Foi no período, que não me recordo o ano... foi em 2006, 2007, lembro que foi um período que o projeto ficou parado, estava parado um tempo, e

aí retomou a Comissão... a Comissão pra poder fazer novas discussões para fechar essa reformulação. (MARROM)

Marrom (discente egresso) traz em suas lembranças a referencia do outro que deu sentido a sua trajetória naquele acontecimento. Pelo caminho do reconhecimento de si na alteridade do outro, o outro como um si-mesmo, só então ele se reconhece na sua “ex-sistência”. É através desta contínua dialética que compreendemos a nós próprios. No estilhaço da memória fraturada, ele se perde no tempo exato da sua experiência, mas não deixa de atestar que o projeto dormitava enquanto ele estava lá.

Em seguida chega Turquesa. Ela entra na UESB bem no ano que o projeto havia acordado do um sono profundo, em 2008. Turquesa entra no Curso sem ter ainda a menor ideia do que é isso mesmo currículo. Assim ela fala:

Bom, na minha memória vem sobre o conhecimento da reforma do currículo no quarto e quinto semestre de Pedagogia da UESB em Jequié. Eu entrei em 2008, então foi em 2010 quando estava no quarto semestres, então logo de inicio fiquei interessada, porque eu já estava no quarto semestre do Curso e percebia que havia assim o currículo que eu estava estudando que era o atual tinha algumas falhas, (...)Por isso passei a ter conhecimento, até os professores na sala de aula falavam que o Currículo estava em reforma, mas que havia alguns problemas, que não conseguia reunir o Colegiado, que não conseguia definir a filosofia do Currículo. Eu não entendia bem o porquê de tanta coisa para formar um currículo (...) (TURQUESA)

Para Turquesa (discente egresso), o primeiro contato com a questão de currículo foi nos diálogos em sala com os professores e logo de início se interessou por saber o que é isso mesmo que eles chamam de currículo? Seu olhar já era crítico sobre esse artefato que mostrava inconsistente, pois percebia as falhas que nele existia. Portanto, é fecundo pensar que:

A dimensão histórica do conhecimento curricular eleito formativo é uma das condições para que o ator aprendente se coloque diante do saber não como ‘idiota cultural’, mas como alguém que se autoriza (que se torne autor) diante dos saberes instituídos, pois irá perceber que o conhecimento depende das condições históricas constituídas por atores sociais como ele, e que pode romper com elas, trabalhar com e contra elas (MACEDO, p. 28)

O autor que dizer com isso? Que o aluno não sendo considerado como um ‘idiota cultural’, abre seu próprio caminho no processo formativo para participar

criticamente na vida acadêmica. Ao se inserir, se implicar no Curso, ganha voz e conseqüentemente, pode alterar os rumos do Curso, como também sua vida existencial, ética e política. Nesse sentido, abrir-se para essa inserção crítica e participativa dentro do Curso que deixa referências em itinerância no processo formativo, corrobora para a formação do homem capaz descrito por Ricoeur.

Por outro lado, Turquesa ouviu na sala de aula, através de seus professores que o Currículo estava em reforma, mas havia alguns problemas e o grande ‘nó’, é que não se conseguia reunir o Colegiado. Isso a inquietou, “por que tanta coisa para formar um currículo?” Nas entrelinhas da fala de Turquesa, ela quer saber: Qual é o sentido de currículo? Ora, o aluno no Curso de Pedagogia, conhece as teorizações a partir da disciplina de Currículo, mas ao experienciar no processo formativo o acontecer de um currículo nos ‘atos de currículo’, deixa de ser expectador para ser ator. Sai dos bastidores para entrar como protagonista em cena. Essa participação como ação formativa, significa trazer pelas narrativas, a experiência transmutada em dispositivo para sua compreensão de mundo. Esse acontecimento em ‘atos de currículo’, cria possibilidades para firmar compromissos democráticos a partir dos questionamentos, posicionamentos críticos em torno do seu fazer pedagógico (MACEDO, 2011).

3.2.2 Criação das Comissões: Quem quer participar?

Procuramos entender aqui, como o acontecimento foi organizado, como cada pessoa foi integrando às Comissões. Quais os critérios escolhidos para que as pessoas se lançassem a aventura de pensar, debater, discutir, sugerir e/ou negociar propostas. As Cores falam. Para Verde e Rosa:

Sinceramente, nenhum. Porque o critério é o de “você quer participar?” É a verdade! Como acontece em qualquer outra comissão? Ninguém parou... ...ninguém pensou, qual é a sua qualificação, ninguém nunca perguntou em nenhum momento, “fulana, qual é a qualificação pra tá aqui?” (VERDE)

Não, não, não tinham critérios, nunca teve critérios assim, específicos. A gente sempre foi do Colegiado, devido à necessidade da organização da Comissão e quem tinha interesse se... ...se prontificava e o plenário acatava. (ROSA)

Simplesmente, nenhum critério, disse Verde. Foi mais uma questão de convite, algo bastante informal. Verde afirma que o mínimo de conhecimento acerca do processo a ser desenvolvido não foi considerado. Portanto, foi mais um convite, algo que acontece naturalmente quando nos lançamos fazer algo sem considerar os efeitos daquela ação. Rosa também afirma que não houve um critério, foi mais pelo fato de fazer parte do Colegiado do Curso. Esse talvez tenha sido um critério, ou quem tivesse interesse se prontificava e democraticamente o Colegiado acatava.

Azul, Carmim e Lilás falam:

Foi o que eu te disse anteriormente, sei que essa primeira Comissão não conseguiu concluir o seu trabalho, não conseguiu formular um produto final, uma reformulação, e como nós havíamos chegado, estávamos chegando, eu,... ..tinha mais gente aí que eu não estou lembrando agora, a gente sentiu que era um momento importante e era um momento também de eleição do Colegiado de Pedagogia, era um momento importante (...). (AZUL)

Como Presidente da Comissão de 2005, eu tomei a decisão juntamente com as pessoas mais assíduas (...). No segundo formato da Comissão, sai uma portaria com o nome de várias pessoas, as quais umas três não apareciam, e eu discutia a questão ética disso, ao discutir a questão ética, nós decidimos que iríamos pedir uma alteração da Portaria, caso as pessoas não se manifestassem ou não viessem, então comunicamos a todas as pessoas que iríamos pedir retificação caso elas não viessem integrar a Comissão, até porque, era uma questão ética, era uma questão pragmática, precisava de gente para discutir. (CARMIM)

Acho que os critérios foram mais mesmo assim, disponibilidade, identificação das pessoas com a proposta, com o Curso em si, o desejo de mudança, a própria disponibilidade das pessoas participarem, mas às vezes não estava disponível para participar efetivamente. (LILÁS)

Azul não afirma, mas desconfia que pudesse ser pelo fato da Comissão anterior não conseguir formular um ‘produto’ final. Será que o produto final que Azul se refere é o Currículo? Seja como for, sua chegada à UESB naquele momento coincide com a mudança no Colegiado de Pedagogia e isso teve um peso para começar as discussões sobre a reforma curricular e criação de outros projetos importantes para a instituição. Em contra partida. Portanto, para Azul o critério provável foi de ordem contingencial e pragmática. Alguém precisava fazer, já que a Comissão anterior não conseguiu operacionalizar e concretizar a ação.

Carmim por sua vez, em face às dificuldades encontradas para operacionalizar as reuniões, toma a medida de levar ao conhecimento da instância departamental o

problema, para assim, encontrar uma solução em torno das ausências dos membros nas reuniões. A fim de atestarmos a pertinência da fala de Carmim, retomemos os documentos escritos analisados (atas e convocatórias de reuniões), cujos dados confirmam sua denúncia. Percebemos aí que o Departamento como instância deliberativa, acatou o pedido criando outra portaria fazendo a troca de membros. Importante registrar que, o poder instituído legitimou a decisão substituindo pessoas, mas o poder instituinte ‘a revelia’ não acata, e a questão do esvaziamento nas reuniões perdura até o final. Portanto, Carmim considera que a ética e o pragmatismo deveria ser levado em conta, mas isso nunca foi considerado.

Para Lilás os critérios foram diversos, mas o predominante foi identificação com a proposta que estava saindo, como também, o pertencimento no Curso influenciou. O desejo de mudança perpassou, mas as contingências não favoreceram para haver participação efetiva.

Azul Celeste por outro lado, suspeita não haver critério, mas:

Olha, houve muita gente que saiu, saiu da Comissão, por quê? Porque foi pra mestrado, foi pra o doutorado, (...). Então os professores foram saindo pra poder fazer outras coisas e a Comissão ficou esvaziada, entendeu? E como era uma Comissão interdisciplinar, tinha gente de todas as áreas. **(AZUL CELESTE)**

Mais uma vez o aspecto contingencial aparece. Em face de urgente necessidade para qualificar os professores do Curso, muitos saíram para fazer mestrado e doutorado. Subtende-se pela fala de Azul Celeste, que este foi um motivo para alteração das Comissões, mas não houve aí critério para as novas participações.

Branco e Vermelho falam:

Olha, eu acredito que (pausa e dificuldade para responder). Os critérios utilizados! Na época eu não lembro... eu não lembro quais foram os critérios. Na época eu estava na Coordenação do Colegiado, não sei se eu participei da Comissão justamente por conta do... ..por estar na Coordenação. Eu não lembro quais foram os critérios. **(BRANCO)**.

Eu acredito que foi justamente as mudanças de gestão em Colegiado. Porque, assim... eu cheguei, assumi o Colegiado como professora... em 2008,... havia uma comissão, que com a mudança da Coordenação mudou também a comissão. Eu acredito que só foi isso. **(VERMELHO)**

Branco, passa por um breve lapso de memória e não consegue falar com precisão os critérios. Entretanto com um pouco mais de esforço consegue lembrar que fazer parte da Comissão se atrelava ao fato de assumir a Coordenação do Colegiado na época. De todo modo, há fragilidade na memória de Branco, mas Vermelho não sofre do mesmo problema. Assim, Vermelho confirma a suspeita de Branco ao falar que a gênese das Comissões atrelava a questão da mudança de gestão no Colegiado.

Continuemos a tessitura com a fala de Laranja:

Não sei te dizer por isso. Não vivenciei esse processo. Eu só entrei como te falei, entrei em 2010, na gestão de 2010, tinha um projeto em andamento com uma Comissão que estava posta, na época lembro alguns nomes... ..enfim, muitos professores estavam ali e a gente continuou o projeto, só a fim de melhorar o texto, essa coisa de encaminhar para o CONCEPE, nosso objetivo, meu objetivo era pegar aquela proposta que estava iniciada e encaminhar para o CONCEPE.

(LARANJA)

Para Laranja o critério ficou atrelado à questão pessoal, a reforma precisava continuar para encaminhar ao CONCEPE, esse foi seu objetivo, cumprir meta, encaminhar aos órgãos deliberativos o ‘produto’ para ser reconhecido e aprovado.

Indo um pouco mais nesse mundo habitado de sentido, Amarelo usa da metáfora para falar do que lhe tocou fazer ao entrar na Comissão:

(...) a Comissão já estava desfeita de fato, não de direito, mas já estava desfeita de fato. Não havia como se reunirem, e aí nós entramos e entramos informalmente porque nem portaria nós tínhamos no primeiro momento. A gente entrou no primeiro momento pra ler. Ler o que já tinha. Juntar como se fora uma colcha de retalho, juntar os retalhos pra ver o que é que dali a gente podia fazer, não é?

(AMARELO)

Em sua fala, ao entrar ainda na ‘ilegalidade’, não exprime se houve critério, mas necessidade de suprir as ausências das pessoas que tinham saído para se qualificarem. O fato é que lhe tocou ler o projeto e ‘juntar os retalhos’ para ver o que podia fazer. Dá a impressão que, os últimos momentos da reforma foram no sentido de tentar salvar um projeto que estava praticamente em fase terminal. O projeto ‘dormitava’ e só ganhava fôlego quando entrava uma nova Coordenação no Colegiado. Por que isso acontecia? Casualidade?

Cinza faz uma síntese pertinente para os critérios ao descrevê-los a partir de dois sentidos:

Parece-me que o primeiro critério era de interesse pela reforma, acho que foi o primeiro critério, quem se oferecia para promover a reforma, e esse critério que poderia dizer que era um critério pessoal, também trazia embutido outro interesse, aqueles que optavam por constituir a Comissão era o interesse de dar uma cara pessoal à reforma, então cada um queria colocar algo seu no projeto, parece-me que esse foi outro critério. (CINZA)

Portanto, Cinza aventura dizer que o primeiro critério foi de interesse pessoal e o segundo foi à personalização no projeto, pois cada um queria dar sua cara ao projeto. Cada pessoa quis a reforma, queriam a mudança, porém, se esqueceram de começar fazendo a mudança de si.

Se tomarmos a palavra critério ligada a seu significado, refere-se a padrão para medir a ação. Entretanto, para além da racionalização, o significante dessa palavra trás um sentido simbólico. Portanto, nas políticas de sentido ações que a primeira vista não têm importância, dão contornos diferenciados, ao serem interpretadas a partir das significações implícitas. Nos microcontextos, cuja trama se tece pelas relações intersubjetivas, nossas ações não são neutras, há uma intencionalidade que perpassa o acontecimento. Trazendo essa reflexão para os microcontextos da universidade, percebemos nas falas que não houve critério para criar as Comissões, mas se atribuímos significações a não existência de critérios, percebemos sentidos simbólicos na ação, à primeira vista ‘inocente’, mas configurante na trama intersubjetiva das ações e intenções. Segundo Macedo:

Atos de currículo nos proporcionam compreender como os currículos e os atores ‘curriculantes’ mudam, como mudam seus significantes, ou como conservam de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem as situações, como entram em contradição, produzem ambivalências paradoxos e derivas. (MACEDO, 2013, p. 33. Grifo do autor).

Portanto, somos traídos por nós mesmos quando falamos uma coisa querendo outra. Nesse sentido, a política de sentido instala-se na trama intersubjetiva dentro das instituições e nutre o cenário onde operam os encontros entre sujeitos falíveis e ambíguos. As significações escapam a nós por estarmos mergulhados na própria ação. Ricoeur (1991) nos ajuda a refletir sobre essa questão, ao falar que a estrutura social é organizada por uma estrutura simbólica, e só podemos entender nossas ações quando interpretamos essas estruturas simbolizadas. Não compreendendo essas estruturas, as

relações se consolidam de forma ‘distorcida’³⁰. O processo de distorção está enxertado na dimensão simbólica e a própria práxis se constitui pela dimensão simbólica. Por exemplo, entrar nas Comissões e colocar nossas marcas pessoais, ser eu – não a voz do coletivo, a deixar suas marcas na construção do novo projeto - a dar os últimos retoques, bem como, protagonizar os últimos momentos na tessitura do texto de currículo para tentar salvar uma proposta que dormitava e que carecia juntar as pontas da ‘colcha de retalho’. Por que é tão importante colocar novo toque final, e então, com um formato digno de documento apresentável, encaminhar para ser reconhecido? Ser legitimado pela instância maior, ou seja, a autoridade que dá legitimidade ao novo currículo para ser digno de entrar na esfera pública. Por que isso acontece? O que mobiliza nossas ações em direção à esfera pública?

Voltemos aos nossos protagonistas, quanto à necessidade de ‘amarrar as pontas’, cuidar das fissuras do projeto já iniciado, a fim de encaminhar ao CONSEPE para ser reconhecido. Ricoeur (1991) fala o seguinte:

A legitimação da chefia confronta-se com a questão da autoridade, dominação de poder, com o problema da hierarquização da vida social. A ideologia tem aqui um papel de grande importância. Embora possa ser difusa quando considerada meramente como integrador, o seu lugar na vida social é assinalado por uma concentração especial. Este lugar privilegiado do pensamento ideológico ocorre na política; aí se levantam as questões de legitimidade. O papel da ideologia é tornar possível uma política autônoma fornecendo os necessários conceitos autoritários que lhe dão sentido (RICOEUR, 1991, p. 82-83)³¹

Desse modo, a promessa da ordem social é legitimada pela ‘chefia’ existente (PROGRAD/CONSEPE). O jogo social organiza situações para as ações dos seus agentes e a ideologia compõe esse jogo, e, no caso em concreto, a UESB representada por seus órgãos deliberativos assumem essa função.

³⁰ Cf A ideologia como distorção foi cunhada por Marx, marxistas alemães (Horkheimer, Habermas), marxistas franceses (Althusser), Mannheim. Ricoeur (1991) constrói seu projeto filosófico fazendo sua hermenêutica entre esses teóricos para propor uma compreensão de ideologia mais radical.

³¹ Ao analisar a questão da legitimação da autoridade, Ricoeur (1991) dialoga com Max Weber e Habermas. Não me estenderei na exposição do filósofo em torno da fecunda contribuição dos teóricos para o tecido de sua filosofia. Mas é digno de nota dizer Ricoeur faz uma hermenêutica profunda a fim de articular a ideologia à utopia num quadro conceitual denso, ao que consegue dar um salto filosófico radical, ultrapassando a exposição conceitual até então explorados separadamente. Desse percurso, o filósofo tece sua própria compreensão sobre os conceitos, para mostrar a função positiva que ambos de desempenham acerca do papel da estrutura simbólica da sociedade, como caminho de integração e transformação social.

Deparamos muitas vezes com ações contraditórias em virtude das situações que vivemos no cotidiano da instituição. Acompanhando as nuances dos microcontextos, percebemos elementos simbólicos impregnados de significações. Por que a urgência e a ‘obediência’ em dar uma resposta às instâncias que definem ou que legitimam nossos feitos? Podemos ainda suscitar outro questionamento: Em que momento a PROGRAD e o CONSEPE, participaram do processo discursivo da reforma curricular do Curso de Pedagogia? Abrimos espaço para dialogar com outras instâncias da sociedade externa ou acadêmica?

Para entendermos essas sutilezas, Ricoeur (1991) fala que não pode haver distorção na sociedade, a não ser que a sociedade possua uma estrutura simbólica. Sua hipótese é que, o que é distorcido é a estrutura simbólica da ação. Portanto, não podemos compreender o que é distorção se não tiver alguma coisa para distorcer, alguma coisa que seja da mesma natureza simbólica. Para essa hipótese o filósofo dialoga com Geertz para dizer que o que fica oculto na ação simbólica mascara nossas ideologias:

O conceito de ação simbólica é notável porque acentua a descrição dos processos sociais mais por meio de tropos-figuras estilísticas - do que por meio de rótulos. Geertz avisa-nos de que, se não dominamos a retórica do discurso público, não podemos articular o poder expressivo e a força retórica dos símbolos sociais. (...) não podemos abordar a percepção sem projetar também uma rede de padrões, uma rede, como Geertz diria, de bitolas ou matizes através dos quais articulamos nossa experiência. (RICOEUR, 1991, p 80-81).

Para o filósofo, o sistema cultural³² nos oferece as informações, os matizes para a organização dos processos sociais e psicológicos, sendo o funcionamento da ideologia um básico recurso para percebermos as distorções operadas pela esfera simbólica e as implicações dessas distorções quanto ao papel que desempenhamos na esfera pública, ao ocultarmos nossos verdadeiros interesses.

Assim, os códigos são criados para satisfazer a nossa crença de que o poder daquele que governa é legítimo. A tensão em torno da legitimidade envolve as

³² Cf Ricoeur (1991) encontra em Clifford Geertz ‘ideology as a Cultural System’, que surgiu no seu livro, “The Interpretation of Cultures”, argumentos fecundos para interpretar o conceito de ideologia buscando o elo de ligação entre o conceito marxista de ideologia com distorção e o conceito integrador de ideologia empregado por Geertz. Ricoeur leu o ensaio de Geertz pela primeira vez depois de ter escrito sobre ideologia “Science et idéologie” em 1974. A ideologia para Geertz se manifesta através das redes simbólicas presentes no sistema cultural, onde articulamos as experiências. Cabe então investigar como opera a ideologia, simbolizada como um interesse social podendo se expressar no pensamento, numa imagem, ou mesmo numa concepção de vida.

pretensões e as crenças na legitimidade. Voltemos para nosso caso concreto entre os critérios utilizados pelos membros para justificar suas ações, ou seja, entrar em Comissões para colaborar na criação de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. As falas explicitam motivos diversos, tais como: desejo de mudança, suprir professores que saíram para qualificar, articular discussão do projeto as demandas da reforma em consonância a mudança de gestão no Colegiado, etc. Mas implicitamente operam outros motivos atrelados as ações dos seus agentes.

Nos próximos capítulos passamos a configuração e refiguração das narrativas com base nas lembranças de protagonistas sobre a reforma curricular, sofrido para uns, e frustrante para outros, ao não se verem reconhecidos no novo currículo. Será que todo o esforço da primeira Comissão foi ‘desconsiderado’, ‘desvalorizado’ ao negarem a primeira proposta e finalizar com outro projeto em 2012?

4 CONFIGURAÇÃO: O TECER DA INTRIGA NOS ATOS DE CURRÍCULO

4.1 INTRIGA E ACONTECIMENTO: TESSITURA POSSÍVEL

Primeiro é prudente trazer para esse momento do texto, alguns esclarecimentos a fim de situar a questão da narrativa articulada a um trabalho historiográfico. Fazer essa articulação requer trazer algumas considerações amparadas nos argumentos de Paul Ricoeur (2007), ao defender a ideia da narrativa como um recurso fecundo no trabalho historiográfico. E por que o filósofo tece tais argumentos? Em face às divergências entre autores acerca de usar ou não a narrativa em trabalho historiográfico, para uns a narrativa não constitui alternativa à explicação/compreensão, seriam esses os ‘narrativistas’, para outros, afirma-se que a composição da intriga constitui um autêntico componente para uma operação historiográfica, mas em outro plano diferente de explicação/compreensão. Foi criada uma saída aparente em que, ora a narratividade é um obstáculo, ora um substituto para a explicação.

A narrativa é um obstáculo para os defensores da história quantitativa ao considerarem que o acontecimento não se repete por ser serial. Em contrapartida, os ‘narrativistas’ não separam explicar de compreender por entenderem que ao explicar os acontecimentos, já se devem integrar os fatos que a narrativa relata. Mas, ainda assim, fica o impasse quanto a não garantia de assegurar a coerência da interpretação ao se dá o

corde epistemológico na história contada e em seguida entrar na história construída através das fontes documentais.

Na tessitura da hermenêutica quando apresentei diversas concepções, Gadamer(1997) deu contribuição significativa ao texto, e aqui, mais uma vez o filósofo oferece sua contribuição ao expor seu entendimento sobre história e hermenêutica. Inclusive lança crítica a visão historicista, por esta nega a própria historicidade ao se ater apenas aos fatos. Com a palavra o filósofo: “O interesse histórico não se orienta somente pelos fenômenos históricos ou pelas obras transmitidas, mas tem como temática o efeito dos mesmos na história” (GADAMER, 1997, P. 449).

A partir da fecunda contribuição de Gadamer, Ricoeur (2007) embasa sua defesa em articular a narrativa à história. Com isso, imbuído em superar as divergências descritas acima, o filósofo esclarece que a questão não está no preenchimento da lacuna da explicação/compreensão. Seu projeto não tem essa proposição, mas, mais que isso, o melhor é interrogar a forma como podemos compor juntos, dois tipos de inteligibilidade, a inteligibilidade narrativa e a inteligibilidade explicativa, resultante daí a ‘coerência narrativa’. Ou seja, a coerência narrativa apoia-se na explicação articulada à compreensão. A peculiaridade dessa articulação é o que configura a ‘síntese de heterogêneo’, para falar de acontecimentos múltiplos entre causa e intenções, como também os acasos numa mesma unidade de sentido. Nessa perspectiva, a intriga é a forma literária dessa coordenação:

Ela consiste em conduzir uma ação complexa de uma situação inicial para uma situação terminal por meio de transformações regradas que se prestem a uma formação apropriada no quadro da narratologia. Um teor lógico pode ser atribuído a essas transformações: é o que Aristóteles caracterizou na Poética como provável ou verossímil, o verossímil constituindo a face que o provável exhibe ao leitor para persuadi-lo, isto é, introduzi-lo a acreditar perfeitamente na coerência narrativa da história narrada (RICOEUR, 2002, p. 255)

Com esse esclarecimento, objetivo resguardar a importância do momento interpretativo das narrativas no contexto da pesquisa historiográfica nos próximos percursos inspirando-me na medida do possível, na Poética de Aristóteles. Haja vista que as narrativas já cumpriram a função de situar o desfecho do acontecimento no plano da explicação, no capítulo anterior da tese, a partir dos documentos escritos que foram analisados, bem como, o entrelaçamento destes com as entrevistas trabalhadas,

elucidando os motivos que nortearam a composição das quatro Comissões nos diferentes períodos em que o desfecho da reforma curricular se deu. Portanto, objetivei aí, descrever as situações instaladas no contexto da reforma à luz das narrativas produzidas pelos membros das Comissões que protagonizaram o acontecimento da reforma curricular, de modo a situar o período transcorrido nas sucessivas alternâncias dentro da trama.

O momento seguinte no plano hermenêutico do acontecimento perpassa pela etapa de configuração da intriga nas narrativas: “O acontecimento é o que, ao acontecer, faz a ação avançar: é uma variável da intriga. São ditos repentinos os acontecimentos que suscitam uma reviravolta inesperada”. (RICOEUR, 2007, p. 255). Dito isso, o filósofo afirma que as discordâncias ao entrarem na composição da trama, têm concordância na ação do acontecimento narrado. Portanto há grande fecundidade no estudo historiográfico conjugado entre intriga-acontecimento, pois vai além da história dos fatos para narrar sobre seus efeitos. Com esse entendimento, parto para a etapa do tecer da intriga com base nas falas dos protagonistas que darão as nuances e os matizes na configuração aos ‘atos de reconhecimento’.

4.2 ATOS DE RECONHECIMENTO/IDENTIFICAÇÃO

4.2.1 O que é currículo mesmo?

A palavra currículo tem sua etimologia latina *curriculum*, (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). *Scurrere*, correr, dando o sentido de curso. O currículo então é definido como um curso a ser seguido. Na Roma antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma de ‘honras’ que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava cargos eletivos e judiciais (SACRISTÁN, 2013). O currículo desde o seu nascedouro na cultura ocidental, tem o contexto e construção social esboçado nas mãos daqueles que definem o curso. A relação entre conhecimento e controle demarca o contexto social. A forma emergente do currículo ligava-se aos padrões de organização e controle social. (GOODSON, 2008).

O currículo na era moderna é tratado essencialmente como artefato decisivo de “ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se soma a capacidade que se

somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de ‘classe’ ou turma, empregado para distinguir os alunos entre si” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Sendo o sistema normativo, o currículo passa a ser configurado com exigências de especialistas e matérias em amplo processo de ajustes, sendo o currículo, influenciado por juntas examinadoras das universidades.

A sutileza progressiva de uma epistemologia adequada à escolarização estatal envolve, pois, a trilogia constituída de pedagogia, currículo, exames. Até recentemente, a “tríplice aliança” de matérias acadêmicas, exames acadêmicos e alunos aptos pôde desfrutar de uma hierarquia nítida de status e de recursos (GOODSON, 2008, p. 38).

Desse modo, as disciplinas acadêmicas, fortalece o poder das universidades quanto ao currículo. A ‘disciplina’ acadêmica ocupa o topo do currículo que estabelece poder aos especialistas para definir o campo das disciplinas. A crítica feita pelo referido autor quanto à adesão de um sistema hierárquico que nega a dialética e flexibilidade da educação, só tende a gerar uma condição em que “os alunos são metidos numa situação de atitudes passivas e resignadas” (GOODSON, 2008, p. 42).

A standardização do caráter disciplinar nos leva a doce ilusão de acreditar que escolher este ou aquele componente curricular, está criando um contexto discursivo tomado como prática coletiva nos ‘atos de currículo’ (MACEDO, 2001). Retomaremos essa questão em outro momento da tese. Agora a finalidade é situar brevemente o campo do currículo.

Sendo assim, o que ganha protagonismo no cenário das discussões sobre o currículo, desde o século passado até nossos dias – que sinaliza as contradições e instalação do poder como demarcação de território -, é o tema disciplinar. As discussões realçam a preocupação quando ao fato do currículo se configurar ou não de forma disciplinar e o que isso representa no imaginário coletivo. (LOPES, MACEDO, PACHECO, VEIGA-NETO, 2002; GOODSON, 1995, 1997, 2006; LOPES, MACEDO, 2001; SACRISTÁN, 1998, 2013).

Se os currículos devam ser ou não instituídos num formato disciplinar, essa querela ainda não está muito apaziguada, a verdade mesmo é que Macedo (2007) lança críticas acerca da supremacia disciplinar, mas pondera pela cautela quanto ao ímpeto de execrar a disciplina do currículo. Assim, para o autor, mais fecundo é trazer para os debates a discussão de perceber como as disciplinas possam dialogar entre si. O autor defende uma discussão multirreferencial de currículo ao propor pensar e fazer o

currículo pelas referências e não forjar o pensar calcado puramente na lógica disciplinar. Ou seja, é preciso ousar pensar o currículo pela substância do ‘movente, plural e intercomunicante’. Nessa perspectiva o currículo como artefato polissêmico, e por isso complexo, não significando dizer como algo complicado, remete a ideia do referido autor a dialogar com a Complexidade a partir do pensamento de Morin. Segundo Macedo (2007) pensar o currículo é pensar a complexidade humana por ser ao mesmo tempo singular e plural.

Assim, cabe considerar que a sociedade está presente em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas instituídas e instituintes. O desafio de se conceber um currículo complexo é abrir-se à itinerância dos ‘atos de currículo’ na certeza do inacabamento (MACEDO, 2011). Por essa razão, o caminhar é de alternância entre o ir e vir incessante entre construções, desconstruções e reconstruções.

Se compararmos os ‘atos de currículo’ à luz de Ricoeur (2008) sobre a leitura da obra, vemos a que tríade mimética perpassa por um contínuo devir: prefiguração, configuração e refiguração. Nesse sentido é interessante pensar os ‘atos de currículo’ como discurso/ação de um texto polissêmico tecido pela intriga. Para tanto, cabe a essa obra/texto se configurar a partir da seguinte compreensão:

O currículo deveria vivenciar profundamente a emergência histórica multifacetada do homem, ou seja: o destino individual, social, histórico, entrelaçados e inseparáveis. Essa deveria ser a vocação de uma educação do futuro, pautada no exame e no estudo da complexidade humana. Estaria aí, a condição para a construção de uma inteligência geral, apta para refletir-se e/ou referenciar-se no complexo, no contexto e na multirreferência, portanto (MACEDO, 2002, p.26, grifo do autor).

O pensamento de Macedo suscita a reflexão no sentido de perceber o currículo como ação para a transformação pessoal e coletiva. Assim, já entrando na tessitura das narrativas a partir das Cores protagonistas do pensar e tecer ‘atos de currículo’, tomemos a fala de Branco que descreve o currículo como acontecimento que acontece no diálogo com a diferença. Ou seja:

Um acontecimento construído a várias mãos, não é? Algo que vem sendo construído, que a gente vê a ideia do ser humano complexo né? Porque o currículo não é uma obra de uma mão, mais é obra de várias mãos, eu digo várias mãos porque querendo ou não a gente precisa operacionalizar isso, mais ao mesmo tempo vários pensamentos, de

várias ideias, eu achei esse acontecimento currículo ele é um acontecimento de negociação, é ceder em alguns momentos, de avançar em outros. (...) (BRANCO).

Pensar o currículo como artefato de negociação, em face da complexidade do ser humano. Quando entramos nesse cenário onde os embates acontecem, levamos nossas referências a partir das experiências tecidas no mundo das tradições que trazemos. Gadamer (1997) chama de nossos ‘preconceitos’ (visão de mundo), que no agir humano com uma semântica, com uma simbólica e numa temporalidade constituímos uma ‘fusão de horizontes’. Nesse sentido, horizonte e referência tonam-se correlativos. Por estarmos no mundo e sermos afetados por ele, a linguagem como ‘ontologia da referência’, é o caminho encontrado para nos orientar, e a experiência do compartilhamento da linguagem nos possibilita refazer o mundo. No entretecer dos ‘atos de currículo’ nos constituímos enquanto sujeitos que afeta e somos afetado pelo outro.

Com esse entendimentos, as narrativas dos protagonistas dão as pautas para refletirmos, o que é mesmo currículo? E mais, nos possibilitar saber: Como é possível fazer o reconhecimento dos ‘atos de currículo’ pela identificação? O que aconteceu com o projeto pensado inicialmente? Foi negado para dar lugar a outro projeto?

O tecer das narrativas nesse capítulo nos ajudam a perceber como o currículo foi se mostrando e ao mesmo tempo se refazendo no percurso discursivo entre os protagonistas. O propósito aqui é compreender como esse currículo foi se constituindo e ao mesmo tempo como as pessoas construtoras desse artefato foram construindo o próprio entendimento sobre currículo. As pessoas se implicaram no processo, a partir de suas convicções, intenções ou crenças. Desse modo, a primeira tentativa de reconhecimento como identificação dos ‘atos de currículo’, ancora-se na interpretação das falas produtora de sentido.

Para algumas memórias feridas, a proposta pensada inicialmente não foi valorizada. O fato de conceber o projeto e não ser posto em prática foi frustrante quando o projeto criado fica ‘dormitando’. Para Azul:

(...) quando a gente terminou, foi um trabalho árduo e a gente concluiu ali como projeto final. A gente encaminhou para o Colegiado, e a gente percebeu isso, que o grupo que assumiu o Colegiado naquele momento era um grupo que não tinha participado desse projeto, das

discussões, enfim, não entendia que aquele projeto era o projeto possível, e que ao invés da gente formar outra Comissão para construir outro projeto, era importante que aquele projeto fosse implementado e posteriormente faria as adequações, isso faz parte de todo currículo né? (AZUL)

Azul não estava na UESB, no período de implantação do curso de Pedagogia, nem esteve nos primeiros anos de vida do Curso, por isso não sentiu de perto as dificuldades de fazer arremates nas fissuras para tentar seguir em frente. Se o projeto que ainda está em fase gestacional, já sinaliza problemas para ser operacionalizado, por que não fazer isso no processo? Por que não unir esforços para esse empreendimento? Discutir, ampliar olhares, abrir para novos horizontes, não sinaliza aí, ‘Atos de currículo’?

Azul fala que “concluiu ali como projeto final”. Ricoeur (2008) fala que um texto quando chega a sua etapa de refiguração recebe o ponto final, mas não significa que esteja finalizado. Esse texto vai para a mão do leitor, e o leitor vai fazer a sua leitura a partir de seu mundo, criando assim, o ‘mundo do texto’. Pela escrita, o ‘mundo’ do texto descortina o ‘mundo’ do autor. Ao descontextualiza-se ele é recontextualizado numa nova situação através do ato de ler. Isso aconteceu quando Vermelho pegou o texto de currículo para ser lido.

Bom, quando a gente assumiu o Colegiado, nós fomos sentar pra ver, ler a proposta e tomar pé do que havia sido construído até aquele momento e dar continuidade a este processo de revisão, porque não era pra não enviar a proposta, havia sido sinalizado pelo próprio Colegiado que necessitava de algumas revisões na estrutura do que havia sido produzido. E aí se constituiu essa comissão, e nós fomos passar a ler e ver que pontos daquela proposta que estava pronta deveria ser revista. (VERMELHO)

Com esse entendimento, Vermelho inicia sua saga sem ainda saber as agruras que iria passar. Branco, Azul Celeste, Cinza, Verde e Vermelho se unem nesse empreendimento para em ato, protagonizar o desfecho de leitura do texto a “a várias mãos”, cogitado acima por Branco. A saga era desconstruir e reconstruir e nesse ir e vir, tentar compreender o que é mesmo currículo, ou melhor, o que não deve ser considerado ‘atos de currículo’?

Que o currículo não seja pensado com *condenação sociopedagógica ou socioeducacional*, mas como dispositivo educacional poderoso, como resultante *da multiplicação implicada de atores sociais*, via seus pertencimentos e suas afirmações socialmente referenciadas. (MACEDO, 2013, p. 19. Grifos feitos pelo autor).

A multiplicação de ‘Cores’ é uma proposição desafiadora na gestação de uma proposta curricular. O autor sugere a multiplicação de atores implicados, isso significa que as referências se encontram no acontecimento. No caso específico na nossa reforma curricular, cada protagonista deu pouco a pouco o tom de sua cor ao desenho do novo currículo. Para Husserl as referências tomam a proporção de ‘atingir o mundo’, para Heidegger, pela expressão ‘ser-no-mundo’, o mundo possível. Para Ricoeur por sua vez, a interpretação do texto é uma ‘proposição do mundo’ habitado por quem interpreta o texto (RICOUER, 2008). Assim, cada Cor ao projetar o seu próprio tom ao currículo, configurou e refigurou o texto. No que tange ao acontecer dessa itinerância, cada Cor também tece o sentido atribuído ao acontecimento. As Cores falam:

(...)foi um crescimento enorme, essa repercussão se deu na própria estrutura física do Colegiado, não sei se você teve a oportunidade de visitar, o Colegiado foi todo revitalizado também fisicamente, você vê que foi um reflexo, (...) A demanda aumentou pelo curso e várias coisas que despontaram, vários projetos que foram acontecendo por conta dessa... que eu acho que foi provocado por essa discussão dessa reforma curricular **(AZUL CELESTE)**.

(...) houve uma mobilização e essa mobilização chega hoje como sendo uma necessidade que todos participem, houve a mobilização dos ânimos, a reforma tem muito esse papel de mobilizar os ânimos, o novo que vem. E nesse caso esse novo só pode ser pensado como um novo que nasce da participação de todos. **(CINZA)**

Então, apesar do tempo que demorou pra ser feita essa reformulação, ela ainda teve um aspecto positivo, houve ainda discussões, que eu achei interessante, escutou de certa forma as pessoas, houve escolhas, houve erros. Vem com outra Comissão pra você fazer esses acertos, aparar essas pontas. **(VERDE)**

O entusiasmo de Azul Celeste é contagiante, seu olhar, sua visão de mundo vai em direção à utopia, do sonhar que houve fecunda transformação. O projeto ainda despertava do sono profundo, e já causava mudança. Mas, a mudança acontecia na estrutura estruturada, faltava ainda alteração na estrutura estruturante. O coletivo discutiu? As outras vozes foram ouvidas? Cinza também é otimista ao sinalizar que

houve a participação de todos: “houve a mobilização dos ânimos, a reforma tem muito esse papel de mobilizar os ânimos”. De fato a mudanças têm esse mágico poder. Mobilidade, alteração com novas vestiduras para um devir. Houve esse contágio de ânimos para *o devir* do novo currículo? Verde considera que o tempo não foi o problema, porque afinal, fomentou a discussão: “escutou de certa forma as pessoas, houve escolhas, houve erros”. Verde ainda que tenha uma visão de mundo também otimista, é pragmática ao constatar que também houve erros e o nascedouro de uma nova Comissão tem por princípio: “fazer esses acertos, aparar essas pontas”. Nesse sentido, o trabalho das Comissões era de dar o toque final ao aparar as pontas, ou, provocar barulho como sugere Laranja?

Se um momento a gente passa raiva no outro a gente diz: “Mas se não fosse assim, não teria sido da forma, não teria conquistado”, sendo que não há movimento homogêneo, hoje eu tenho muito medo das coisas quando elas são construídas de uma forma muito silenciosa, gosto mais do barulho, entendo que esse barulho foi necessário, pra o diálogo é fundamental. (LARANJA)

Laranja sente que esse movimento foi fecundo para o currículo. Nesse sentido o ‘atos de currículo’ é construção no ‘barulho’. Mas, Carmim não ouviu esse ‘barulho’, ao contrário, à falta de coletivo, de ‘barulho’, gerou incongruências na proposta.

É por um coletivo, e talvez essa dificuldade da construção de um diálogo coletivo que deu as incongruências que aconteceram ao longo de 2005 até 2013...8 anos...é? 8 anos, nossa! (...) alguma coisa precisa se perguntar, claro tem um monte de explicações, (...) pra mim se dá pela falta do dialogo no coletivo. Então os fazeres na pedagogia são muito solitários, falta coletivo. (CARMIM)

Se Carmim fala que é no coletivo que o currículo acontece, e as incongruências foram fruto dessa ausência, então podemos deduzir que as falas dos protagonistas acima, foram adaptadas às suas memórias como forma de alimentar desejos latentes?

Carmim fica surpresa pelo tempo que levou para finalizar a reforma curricular. Sua reação é de surpresa ao dar-se conta do tempo tão longo e, segundo suas palavras, uma razão para questionarmos: Por quê? Penso que Carmim está sugerindo que questionemos nosso cotidiano, nosso fazer pedagógico tecido muitas vezes na solidão.

Entretanto, sobre essa solidão, Carmim encontra uma Cor aliada, ao menos agora, no tecer dessa intriga, porque Amarelo também fala da sua solidão:

Cada qual defendendo o próprio umbigo. Cada um por si e Deus por todos nós. A gente se encontrava nas reuniões de Colegiado pra falar sobre o processo do aluno A, o processo do aluno B, e não entrava pelo currículo! Reunião de Departamento! Pra brigar pelos direitos, pra brigar por isso, a brigar por aquilo, mas também não é? Também não é a instância do currículo. Mas, o Colegiado, muito longe passava disso e eu com minhas inquietações, de me senti só, numa solidão incrível! (AMARELO)

A voz de Rosa soma à de Carmim e Amarelo. Foi muito complicado, ela diz. Rosa se questiona como Carmim sugeriu: “como que a coisa aconteceu? Porque o tanto de Comissão”?

(...) foi algo é...complicado, foi algo escorregadio, foi algo que não se sustentava em determinados momentos, foi algo que, que a gente achava que não ia acontecer. E, e foi um percurso que era tortuoso, era um percurso que ia e vinha, era um percurso que ao mesmo tempo se construía, desconstruía. Que se entrava um grupo, saía um outro grupo. Então assim, foi, foi um percurso que foi muito tortuoso, que foi muito é...cheio de, de, de obstáculos, de, de, de retiradas. E que hoje quando a gente chega e vê que tem um Currículo pronto, a gente até se pergunta como que a coisa aconteceu? Porque o tanto de Comissão que se instalou, um tanto de gente que entrou, um tanto de gente que saiu, não é?! (ROSA)

Rosa testemunha em sua fala que o currículo é um artefato de desconstruções, rupturas e que passa por turbulências. São nas turbulências que nos instigamos a pensar: A quem interessa mesmo o currículo? Aos alunos, a comunidade local e global? A nós autores da obra? Quando essa obra currículo pode efetivamente ser refigurada? Quando outro grupo assume para deixar também as suas marcas e por último, o nome ser imortalizado na primeira página do documento?

Qual a concepção de currículo para os alunos egressos que vivenciaram a trama da reforma curricular? Como esses leitores refiguraram essa obra, com novas experiências, trazendo a visão de mundo alterada agora, mas, ‘própria e apropriada’³³?

Currículo é de uma abrangência imensa (riso). Currículo é como eu digo sempre, é início, meio e fim do processo educacional. Do ponto em que a gente começa, com uma matriz curricular de referência, seja ela dada pelo governo, ou seja, o critério autônomo de cada rede de ensino, mas daí a gente gerir esse currículo, na subjetividade de cada

³³ Segundo Dante Galeffi, é autorizar-se com autonomia pensante, ao mesmo tempo em que assume responsabilmente, tanto no modo de ser, sentir e agir. É construir um conhecimento propositivo, implicado.

professor, como ele entende isso, como ele materializa isso na sala de aula, e como que esse aluno que a gente tem, qualquer segmento da educação, ele vai se transformando nisso que foi pensado, nisso que foi projetado ou muitas vezes, que foi imposto, e nas rupturas que existe, na materialização do currículo, que é currículo também, nesse habito do professor, em materializar aula a aula, pra chegar a uma referencia de unidade, anual, etc. E aí ele também é como produto de um currículo antes dele. O currículo está aí permeando em tudo. Ele é o produto desse currículo, as dificuldades, as dores e as delicias, como a gente diz, as dificuldades e qualidades dele como professor é por ser fruto de um currículo na universidade também. E aí ele materializa um outro currículo que muitas vezes não foi ele que construiu, a gente tenta refazer esse currículo o tempo inteiro. E aí gera um aluno que também é fruto desse fazer curricular. Então é inicio, meio e fim, tem ai da projeção, do pensar, currículo é pensamento, currículo é ação, materialização e o currículo é subjetividade e é produto. **(DOURADO)**

Currículo eu compreendo como na verdade é... vamos... um termo... é... o...(silêncio)...como eu posso dizer...currículo ele...ele...são os conteúdos, os temas que devem ser trabalhados e que constituem uma identidade de um Curso, de uma disciplina que vai na verdade contribuir pra formação da pessoa enquanto campo de atuação profissional, no caso da Pedagogia. E essa seleção de temas, de conteúdos, de currículo, lógico ela move diversos interesses, ele tem diversos interesses por trás, por trás disso. O currículo ele é altamente intencional, e ele define também a prática de uma profissão, de um profissional ele acaba sendo direcionado quando ele não é feito de forma participativa, não há uma discussão ampliada sobre isso a gente pode com certeza ter alguns prejuízos nessa definição dele também. **(MARRON)**

Currículo, eu vou usar a fala de Thomas Tadeu: Currículo é documento de identidade da escola, é nele que diz qual o objetivo que a escola tem, quais são as concepções políticas, concepções ideológicas, concepção de educação, a concepção de sociedade, o que as crianças vão ser no futuro enquanto ser cidadão, enquanto ser social, enquanto ser particular. Então assim, o currículo, ele contribui muito na formação. É ele que diz que tipo de educação que se quer. É a educação do preconceito? É a educação emancipatória? É a educação de respeito? Então tudo isso vai ta no currículo. Então currículo é um documento de identidade. Quando você quer conhecer uma escola você olha o currículo, é claro que o currículo tem que ta na prática, mas é no currículo que a gente percebe as nuances, percebe o que cada profissional e o que cada escola pretende. **(TURQUESA)**

As falas dos discentes egressos foram mantidas na íntegra, fruto de nosso diálogo quando perguntei o que é mesmo currículo. Dourado fala a partir das referências de sua formação profissional, como também, das referências atualizadas de

sua prática como Coordenadora Pedagógica de uma escola particular. Marrom, também fala a partir de sua visão de mundo tecida desde as primeiras itinerâncias na UESB, transmutada na prática como Coordenador Pedagógico da rede pública de ensino, e atualmente, mestrando em Educação, abrindo-se para nova itinerância com possíveis outras refigurações. Turquesa, concluiu o curso de Pedagogia em 2010. Por enquanto suas referências são as lembranças de um período ainda recente de sua experiência formativa. Ainda não exerce a profissão de pedagoga, mas em sua fala, guarda lembranças dos diálogos com autores, que possivelmente marcou sua itinerância formativa, tanto que, na inesperada conversa, narrou sobre sua concepção de currículo numa síntese ‘própria e apropriada’.

Portanto, podemos pensar o currículo/discurso como obra, primeiro prefigurado pelas referências, em seguida configurado a partir da práxis. No discurso/ação definimos o currículo que queremos, e para quem dirigimos a obra para ser lida por múltiplos leitores, que refiguram em outros contextos com outras referências ao fazerem novas fusões de horizonte.

4.2.2 Cadê o ‘nosso’ projeto?

Para a hermenêutica dessa etapa, tomemos como reflexão inicial o percurso de Ricoeur (2006) acerca de reconhecimento/identificação. Em torno da complexidade da experiência temporal, o que não vemos ao tomarmos distância, muitas vezes gera em nós a sensação que deixou de existir. Encaramos como finitude da coisa em si. Quando retorna ao nosso campo de visão, a primeira percepção diante da coisa é não reconhecermos mais como o mesmo. O tempo alterado nos faz acreditar que a coisa não existe mais. Essa é uma sensação natural.

Por exemplo, ao reencontrarmos alguém que não vemos há muito tempo, as marcas do tempo desfigura a imagem que antes tínhamos gravada na memória, por isso passamos pelo ‘desconhecimento’, o choque acontece por não reconhecer no primeiro momento a pessoa por causa do envelhecimento. Na complexidade da experiência temporal, o caso do desaparecimento gera mudança na aparência da coisa que reaparece, e nesse movimento, se produz a alteração da coisa percebida (RICOEUR, 2007).

Através das narrativas produzidas pelos protagonistas da reforma curricular, nos interessa saber como as comissões posteriores a 2007 consideraram a projeto pensado pela segunda comissão, já que houve quatro momentos da reforma e sete

anos depois, ‘outro’ projeto foi entregue para ser reconhecido ou legitimado como o novo Currículo do Curso de Pedagogia. O que aconteceu com a proposta inicial: Foi mantida, alterada ou ignorada para iniciar novo projeto? O pano de fundo para acompanhar esse desfecho é o conceito de reconhecimento/identificação. As falas dão as pautas seguintes para explorar o conceito de reconhecimento/identificação.

Azul e Carmim falam que o projeto criado pela segunda Comissão foi arquivado. Cadê o projeto?

Particpei da Comissão de 2005, não quis participar da Comissão seguinte de 2008, tanto que meu nome não está e também não me inclui na outra Comissão, não quis. Inclusive, tivemos nas reuniões de Colegiado, que eu e os professores que tinham trabalhado mais a frente dessa primeira reformulação, não foram poucas as vezes que a gente cobrou das Coordenações do Colegiado a posição sobre a questão da reformulação, onde está o projeto, cadê? O que fizeram com o projeto, o projeto não vai sair? **(AZUL)**

Como que uma Comissão que nomeada, é legitimada, como que se apresenta o projeto no Departamento e apresentada no Colegiado, a plenária aprova e depois aquilo não serve para ser encaminhado para a PROGRAD! Como que um grupo específico resolve engavetar o projeto, ainda que esse projeto não esteja bom, esse projeto deve ser criticado, dentro das instancias que devem criticá-lo, então a minha inquietação naquele momento, é que é assim, todo texto pode ser melhorado e cabia ser melhorado, o que não cabia era engavetar a estrutura do Curso, o desenho do Curso. **(CARMIM)**

Portanto, o conflito estava instalado. O impasse foi instalado porque o projeto foi ‘engavetado’. Cadê o projeto? As memórias feridas não concordaram com o desfecho seguinte. Era o ‘produto’ de um grupo que se reuniu, discutiu e criou uma proposta. Para Carmim, essa obra não poderia ser negada de ir á público porque as vozes que definiram o projeto foram nomeadas, legitimadas por uma plenária departamental para decidir o novo currículo do Curso, e dessa discussão coletiva, encaminhar para a ‘PROGRAD’.

Assim, Vermelho fala sobre o ocorrido e dá as primeiras pistas para desvendar o mistério quanto ao possível desaparecimento do projeto:

(...) talvez alguns professores que iniciaram essa proposta, que elaboraram o documento, que construíram a proposta, estava posto lá uma reforma, mas assim... esses professores, talvez eles tenham se sentido, não sei, de alguma forma eles não gostaram da proposta não

ter sido enviada automaticamente. Ficou pronta, foi apresentado a um Colegiado, o próprio Colegiado tomou a decisão de que precisava rever alguns pontos daquela proposta. E aí eu acho que as pessoas que constituíam a elaboração da proposta inicial talvez não tenham se sentida gratas com a questão da revisão. Porque eu tomei como uma revisão, uma colaboração àquilo que estava produzido, mas não como uma forma de não enviar, porque eu acredito que muitas vezes isso ficou claro. **(VERMELHO)**

O Colegiado como instância deliberativa, reúne seus membros e discute a proposta realizada pela segunda Comissão. Em reunião do Colegiado ocorrida dia 20 de maio de 2008, (conforme análise documental do capítulo 3) a Coordenadora do Colegiado informou que o projeto de Reformulação Curricular elaborado pela segunda Comissão não foi encaminhado para a Câmara de Graduação do CONSEPE, justificando que o projeto precisaria de ajustes e ressaltou a necessidade de retomar os trabalhos com urgência.

O impasse ficou marcado pela indignação daqueles que viram o fruto de um trabalho não ser valorizado, reconhecido. Assim, foi dado o encaminhamento para fazer o “Mutirão da Reforma Curricular” (Informações detalhadas na análise documental).

No dia 08 de julho do corrente ano, o tema da Reforma Curricular retorna para a pauta de reunião, pois não aconteceu o ‘mutirão’ até aquele momento. A situação se mantinha igual e o projeto da reforma continuava arquivado. Como a discussão não acontecia no coletivo (Comunidade acadêmica, órgãos deliberativos, comunidade externa), prevaleceu à decisão de implantar uma terceira Comissão estipulando um tempo para finalizar os trabalhos, “pois sem Comissão as discussões não irão adiante” (fala nessa reunião, de um docente do Colegiado). Delegamos ao outro fazer por nós o que de direito e dever é de nosso compromisso como sujeitos implicados na ação educativa.

Se não há conhecimento que apresente como dado, tudo deve ser procurado nos processos instintivos que os grupos humanos criam e legitimam, por meio de seus conflitos e consensos precários. (...) Currículo são realidades construídas socialmente. Homens e mulheres situados, integrados, em interação, relatam e fazem currículo. (...) *Ato de currículo* contextualizam, descontextualizam, recontextualizam, negam, traem (...). *Ato de currículo* como *conceito-acontecimento*, como *conceito-dispositivo*, radicaliza o entendimento e apresenta dispositivos conceituais para aprofundarmos nossos convencimentos da emergência do currículo como construção social incessante e interessada (MACEDO, 2013, p. 32-33. Grifos do autor.)

Macedo no convida a refletir que não há conhecimento dado, é preciso procurar nos processos instituintes. Mas, Azul Celeste reconhece que fazer currículo é difícil:

Foi difícil porque é muita gente, professor, é uma equipe muito diversa, um pensamento diferente com ideias diferentes, cada um querendo, digamos assim, a permanência de coisas que na verdade a gente sabia que não dava pra continuar no currículo e que era necessário trazer novos componentes curriculares e novas forma de se fazer um curso de Pedagogia. (...),as discussões são muito extensas, você tinha uma reunião que começava duas horas e terminava às seis horas porque havia uma manobra muito grande com relação à questão do processo todo, era cansativo e às vezes você marcava as reuniões e o pessoal não comparecia e ficava aquela coisa, vinha dois, não vinha todo mundo, a gente não podia fazer essa coisa que você conhece da vida da universidade. Então demorou muito, acho que demorou muito, foi um processo muito demorado e tinha reuniões que a gente não conseguia fechar nada porque não agradava e ficava aquela coisa, quer dizer, eram muitas e muitas horas de discussão e às vezes não tinham acabado as coisas, você saía naquele dia, daquela reunião como se fosse uma coisa que não tivesse acontecido. Mas eu acho que é isso, a ideia deles não agradava, não resolvia ou a solução que era apresentada não era uma solução coletiva, então sempre acontecia isso. (AZUL CELESTE)

As disciplinas, arquétipo mentor dos nossos problemas e causa para os longos anos de discussão e áduos conflitos. Nessa arena de contradições, instala-se a nova Comissão para revisar o texto, corrigir as imperfeições ou incongruências para ser encaminhado para os órgãos deliberativos que têm o poder de fazer o reconhecimento do documento. Branco fala:

Quando eu estava na Comissão e as pessoas que faziam parte, eram reuniões muito prazerosas, tinham os momentos de conflito e tal, mais assim, a gente tinha uma conexão muito boa. Então, enquanto eu estava participando da Comissão, em momento algum eu senti vontade de sair do trabalho. No momento que a gente ia dar um retorno, o que a gente tava fazendo pra os colegas e não via uma valorização, nesses momentos a vontade que eu tinha era que: “não! Entrega quem quiser que venha fazer”. (BRANCO)

Branco fica indignado quando a conversa era no coletivo maior. A vontade que dava era deixar sem fazer para que outro viesse e continuasse. Mas Cinza pondera. Sua reflexão foi mais no sentido de colaborar sem a pretensão de ser a Voz que sabe e faz. Ele reconhece seus limites, mas se coloca disponível para ver o que é mesmo que se pode fazer para retomar a discussão a partir do projeto criado em 2005:

Minha primeira posição no grupo era o seguinte, quando penso na reforma acho o seguinte, muitas vezes o discurso da reforma pela reforma sem observar o caminho percorrido. Nesse caminho percorrido, o que se conquistou e o que ainda não se conquistou? O que pode ser preservado e mantido e o que o deve ser mudado? E eu me via na Comissão como alguém que tinha uma contribuição a dar, mas talvez não pudesse dar uma contribuição maior em relação à questão específica da educação, e aí talvez faltasse em mim um conhecimento mais próprio daquilo do que era a natureza do Curso de Pedagogia, na questão da pedagogia acho que isso em mim faltava. Mas mesmo assim me ofereci para trabalhar na Comissão para discutir em conjunto, era outra forma digamos de participação de entender que a minha presença não era de participar pessoalmente do projeto ou afirmar o que eu queria na Comissão, mas era de ajudar numa reflexão que a gente pudesse encontrar um ponto convergente ou pontos divergentes para poder se dar conta de uma reforma e que a minha participação era chegar a essa ideia comum. (CINZA)

Portanto, com palavras precisas, na sua prática como membro da Comissão, exercita (sem saber) ‘atos de currículo’. Cinza esclarece que era preciso retomar o projeto como caminho para ver os avanços e o que poderia fazer, ou seja, participar com um sentido claro: encontrar pontos convergentes ou divergentes, mas chegar a um acordo. Portanto, ainda que não fosse pedagogo, sabia que era preciso discernimento, reconhecimento dos próprios limites, não personalizar o projeto, colaborar na diferença como parte do coletivo para que dessa maneira pudesse criar uma proposta de Currículo mais coerente. Entretanto, as coisas se complicavam fora do grupo menor, era difícil compartilhar esse propósito de uma política coletiva. Vermelho e Branco falam:

Em alguns momentos que a gente tentava falar... foi um período da nossa gestão que em alguns momentos nós marcávamos reuniões e não apareciam, principalmente quando o ponto era currículo. E às vezes não tinha quórum... apareciam dois três professores, tinha muitos afastados pra mestrado, mas assim... a gente teria ainda um grupo que daria quórum! Mas assim, em alguns momentos a gente teve dificuldade até de colocar isso. Fomos muito cobradas pra que a coisa ficasse pronta, tinha que ficar pronto! O importante era isso! E não realmente essa discussão, “olha vamos definir como linha pra esse currículo, tal.” Por exemplo, eu lembro que a proposta tinha como paradigma a questão do rizoma, estava lá posto, e estava posto de uma forma completamente equivocada! (...)E a gente não conseguia dizer às pessoas que aquilo ali precisava sim ser revisto, o que era aquilo? Compreender aquilo! Em alguns momentos Sandra, por não ser uma estudiosa de currículo, das teorias curriculares, e eu acho também que isso às vezes impede a gente de fazer algumas coisas, nós conseguimos que convidássemos alguém que compreendesse mais de currículo pra nos ajudar em algumas questões, até pra ver se essas disputas poderiam ser melhor equacionadas (...)Então assim, a gente teve outra gestão que também teve dificuldade, é um trabalho enorme,

“você tentar reunir essas informações, reunir as pessoas, que as pessoas se predisponham a te ouvir, “bom eu compreendo que tal estrutura curricular é melhor”, “eu compreendo que a matriz confeccionada dessa forma, com tais disciplinas é melhor”, “eu acrescentaria essa ou retiraria essa”, às vezes as pessoas tomam aquilo algo como se fosse contra elas, não consegue dialogar em termos de ideias,(...)”

(VERMELHO)

(...) quando a gente terminou o trabalho que tinha feito, que apresentou o relatório onde a gente sugeria, né? Houve uma resistência. Houve tanta resistência que esse documento, ele foi de certa forma, ele foi, como eu poderia dizer ele foi engavetado. Porque quando a nova Comissão começa, ela não começa a partir do que a gente levantou, do que a gente apontou. (BRANCO)

Vermelho fala que foi um trabalho difícil. A cobrança era fazer a revisão e encaminhar. Mas quem cobrava? Quem falava para concluir rápido? Quem definiu prazo? O fato é que havia passado tempo demais, o projeto estava pronto e precisava ser reconhecido. Em sua fala fica o desabafo de um trabalho que não foi coletivizado e o outro, por sua vez, não quis participar dessas trocas para buscar melhorar o texto que já estava escrito. Portanto, predominou a resistência em escutar o que havia feito. Na fala de Branco, há frustração por ter sido ‘engavetado’ o relatório de conclusão dos trabalhos da Comissão que sinalizava as sugestões para às alterações. Para Azul e Carmim a primeira versão do projeto foi ‘engavetada’. Do mesmo modo, Branco fala que o relatório, o testemunho da obra produzida, também ficou engavetada. Por que essa prática recorrente de ‘engavetar’ intenções e realizações?

A terceira Comissão responsável pela revisão do projeto de Reformulação Curricular, que trazia algumas propostas de ‘alterações’, concluiu os trabalhos e, em 2009 a Comissão se desfaz. Em 2011 entra em pauta de reunião mais uma vez, o projeto que ‘dormitava’. Precisava de ajustes para o fechamento da proposta, era necessário que o novo projeto curricular passasse por uma revisão (mas a terceira Comissão não fez isso?). A quarta Comissão entra em cena, paralela a nova Coordenação do Colegiado. Inicia assim, o trabalho de leitura e revisão do texto com o propósito de fazer as melhorias e dar por finalizada uma discussão que se arrastava anos. Amarelo fala:

É o que mais a gente pôde aproximar do que ouvimos e desejavam tá certo? Primeiro, a gente quis ser fiel às vozes das demais Comissões com relação à Complexidade. Ou seja, a junção de elementos diferentes associando de algum modo, a gente quis ser fiel.

(AMARELO)

Amarelo considerou prudente não mexer na proposta que a outra Comissão tinha feito ao preferir ser fiel às vozes das demais Comissões, mantendo a ideia na perspectiva da Complexidade. Os ajustes foram se fazendo, pois a meta era ajustar o texto que estava dissonante:

(...) havia uma dissonância profunda entre o que tava sendo posto aqui, nos elementos teóricos, e na configuração real... na operacionalização do currículo... pronto cheguei, era uma coisa que não tinha nada a ver com outra! A impressão que a gente tinha é que um grupo da Comissão... das Comissões haviam feito os elementos teóricos, e outro grupo compôs a organização curricular.
(AMARELO)

Com o entendimento de um currículo que precisava de ‘reparo’, o trabalho foi indicado para ver o que podia fazer dali, mas sem tocar nas raízes profundas, em consideração aos longos anos de trabalho produzido pelas Comissões anteriores.

Assim, após essa breve narrativa das cores e suas nuances, chegamos ao momento que nossa trouxe a essa discussão: se a proposta foi negada, ou alterada a partir das atualizações que outros membros fizeram no currículo materializado em documento escrito, enfim, saber se o projeto inicial foi mantido ou dormitou eternamente. Retomemos Ricoeur (2007) para falar do reconhecimento como identificação. O filósofo fala que numa experiência temporal complexa, ao ficarmos distante do fenômeno por um tempo, dá mudança na aparência das coisas que a primeira vista não é reconhecida para nós é desconhecível’. O traço comum que esses modos de ser devem compartilhar para gerar operações de reconhecimento é a ‘mudança’. Isso de certa maneira entra na questão do tempo que não é mais o tempo linear, pois: “o caráter formal do tempo como condição subjetiva da recepção das intuições tanto do sentido externo como do sentido interno implica a questão do tempo sobre a mudança” (RICOEUR, 2007, p. 76). Sendo assim, as variedades de temporalização apresentam graus de dramatização segundo o reconhecimento passe por graus crescentes de equívoco. Exemplo: “o que está aí não é o mesmo...” “depois de tanto esforço, chega outra Comissão e muda tudo...” “negaram a proposta inicial...”. Com isso, chega ao desconhecimento. Essas situações são experiências perceptivas que Ricoeur descreve como condição para compreender o reconhecimento como identificação. Do desconhecimento (negar o que é) para o reconhecimento (o reencontro pela identificação).

Voltamos à questão que deu origem a esta etapa da pesquisa: *A primeira proposta de Currículo criada em 2005, foi mantida, alterada ou ignorada nas etapas seguintes do processo da Reforma Curricular?* Acompanhemos a fala de Branco, que de certa maneira exprime a certeza de que as Comissões negaram o que foi feito pela anterior. Branco fala sobre o acontecimento:

(...) medição de forças, é como eu poderia dizer, o tempo todo o grupo tem o poder do currículo ali na mão, quando ele sai, o outro grupo assume, esse grupo nega o que foi feito. (BRANCO)

Branco deixa transparecer que havia disputa entre os grupos, por essa razão as propostas não se mantinham. Entretanto sua fala entra em contradição, pois Vermelho reconhece que sua participação foi para fazer ajustes no projeto, o trabalho da Comissão foi de fazer revisão e ajustes. Vermelho confirma que essa foi à intenção:

Foi pensada, as pessoas se debruçaram, deram seu melhor, eu tenho certeza disso, não duvido, então assim, ela é tão importante quanto todos os outros movimentos, todos os outros acréscimos, todas as outras idas e vindas, até chegar a essa que a gente tem e está aprovada (...) (VERMELHO)

Nessa fala se vê os primeiros indícios para o reconhecimento mútuo ao reconhecer o esforço do outro dando o seu melhor. Nesse processo teve os acréscimos, nas idas e vindas do projeto, até chegar à versão final que foi aprovada. Por outro lado, Carmim em sua fala apresenta os primeiros vestígios do reconhecimento de si quando ressalta a luta prodigiosa dos seus feitos e o injusto que foi negar à história desse esforço naquele momento:

As pessoas na verdade quando leram a proposta, etc, é obvio que o texto precisava ser melhorado, é obvio que o texto precisava de adendos de complementos não tenho duvida disso, mas quando foi para discutir o eixo da proposta, o cerne, o perfil do curso, as discussões mais importantes para mim, que eu acho, eu acho que a gente conseguiu fazer isso, desenhar o curso, nessas discussões de 38 reuniões, as pessoas que se colocaram contra o texto, não se colocaram contra o texto para agregar, mas sim para dizer que isso aqui não serve. (CARMIM)

Entretanto Carmim até concorda que era necessário fazer algo para melhorar para agregar, mas não apagar as marcas do outro projeto. Sendo assim, a pesquisa mostra que os conflitos ocorreram quanto à questão do não reconhecimento da primeira proposta. Portanto, não encontrando consenso entre as Cores, a medida mais prudente foi passar pelo processo de atestação, fazer o confronto entre os dois testemunhos documentais: primeira versão do projeto entregue em 2007 e a última versão finalizada e entregue em 2013. Antes, porém, é importante dialogar mais uma vez com Ricoeur:

(...) fase de desaparecimento gera mudanças tais na aparência da coisa que depois reaparece que falamos então em alteração. (...) O reconhecimento estaria em seu máximo, ao menos como identificação, quando ele deve ser conquistado sobre o 'desconhecível'? A pequena dialética ordinária do aparecer, desaparecer, reaparecer ganha então na reflexão um contorno quase tão perturbador quanto o espetáculo do envelhecimento no qual a morte se anuncia. (RICOEUR, 2007, p. 79-81).

Com esse entendimento de reconhecimento/identificação, a questão levantada para a pesquisa demandou fazer a leitura das duas versões como tentativa para romper o impasse. No primeiro momento ao ler separadamente as propostas, passei pelo 'desconhecimento', pois não via aproximação entre os dois textos. Posteriormente, uma nova leitura foi necessária acompanhando as duas versões paralelamente. Ao usar do dispositivo da comparação, as semelhanças foram aparecendo, inclusive na escrita literal do texto em algumas ocasiões. Por exemplo, tanto a proposta de 2007 como a de 2013, sustenta as justificativas no cumprimento legal às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, deliberada pelo CNE em 2006.

Acerca dos objetivos pretendidos para o Curso, na última versão, tais objetivos aparecem alterados na escrita pelo estilo da escrita e acréscimos, mas não desconfigura a intenção proposta pela versão de 2007. Quanto ao perfil do profissional licenciado em Pedagogia apresentado pela versão final, na versão de 2007 tem o mesmo propósito (p.15). Do mesmo modo, as duas propostas apresentam a mesma concepção filosófica e epistemológica ancoradas nos princípios da Complexidade, (pagina 41 da versão atual e página 23 da proposta de 2007). Houve na versão final a retirada da ideia do 'rizoma', sugestão discutida e apresentada pela terceira Comissão (cujo relatório ficou 'engavetado'). Quanto aos eixos epistemológicos, os textos discorridos na última versão para apresentar cada um foram escritos mantendo a mesma redação da versão de 2007.

Entretanto, houve alteração no eixo “Políticas e gestão na educação” (p. 22), presente na versão de 2007, para ‘Política da Educação’ (p. 38) apresentada na proposta de 2013. Por essa razão, outros conflitos foram instalados.

Com isso, ao finalizar a leitura das duas versões, identifiquei traços semelhantes entre as duas propostas, com a estrutura curricular trazendo eixos epistemológicos iguais, e concepções teóricas indo na mesma direção. Entretanto, identifiquei diferenças quando a última proposta apresenta os Núcleos de Estudos Integradores (NEI), Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) e Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE). Entretanto, os primeiros passos para essa estrutura do currículo teve seu início na primeira versão de 2007. Ali já se apontava a intenção de uma proposta curricular atenta à articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, ideia começa a ser gestada com a proposta de 2007 e culmina com em 2013 com algo mais concreto.

Em face ao exposto, os ‘atos de reconhecimento/identificação’ do currículo é obra que seus autores lançam ao mundo para ser texto lido pelos leitores, os ajustes e acréscimos possibilitaram fazer as refigurações a partir das leituras e visão de mundo de outros protagonistas. A obra foi transmutada na certeza do inacabamento. Rosa fala:

(...)foi algo que demorou quantos anos? 8 anos pra, pra efetivar. Então foi, foi um percurso bastante longo e cheio de idas e vindas, e de retiradas, e de entradas, mas foi algo que no final das contas se tem um produto. Que a gente sabe que já nasce com visão de nascer de novo. (ROSA)

Tanto é que Azul, Laranja e Lilás, como leitores da nova obra lançada ao mundo para ser aprovada, suscitam fazer novas intrigas desse novo currículo:

(...) esse projeto que vai sair agora no final de 2013, agora ele está em processo de implementação, ele não é o projeto dos meus sonhos, inclusive tenho várias críticas a ele (...). (AZUL)

(...) naquela época eu queria gestão. Suponhamos que eu tivesse perdido, ponho “perdido” entre aspas naquela época. Não me contempla hoje de novo! (LARANJA)

(...) talvez ele ainda não é o dos meus sonhos de um Curso de Pedagogia, mas ele é um pouco do sonho que eu tenho de realização no Curso de Pedagogia, (LILÁS)

A intenção é essa, interpretar o currículo como estrutura estruturante e não estrutura estruturada. Que novas leituras possam criar nos hermenutas a possibilidade de traçar novas fusões de horizontes. Só não podemos correr o risco de entrar pela via ‘da paz a todo custo’ nem ‘do conflito a todo custo’ apontado por Ricoeur (2008), como a ideologia da submissão ou dominação. Tão pouco nos enganar ao inclinarmos para a utopia da ilusão, negando o diálogo entre todos quando o novo Currículo for colocado em ação.

De volta ao ponto que me referi aos ‘atos de reconhecimento/identificação’ do currículo como obra de discurso, apresentei a descrição de duas propostas de currículo que protagonizou o tecer intriga durante sete anos, e por fim, o texto escrito cumpriu sua função como documento que passou pelo crivo de apreciação de uma plenária no Colegiado de Pedagogia para em seguida ser encaminhado para o reconhecimento, ou seja, para ser legitimando aos olhos da esfera pública, a instituição de ensino. Até aí, no que tange aos ‘atos de reconhecimento/identificação’, elucidei que não houve a negação da proposta inicial, mas alterações no texto escrito, ao se fazer mudanças necessárias para dar mais rigor teórico-metodológico ao projeto, a fim de cumprir o trâmite legal e epistêmico de uma produção acadêmica clara e substancialmente, bem argumentada para possibilitar a inteligibilidade na leitura do texto escrito.

Porém, não dando por finalizada a hermenêutica dos ‘atos de currículo’, cabe ainda desvelar nessa intriga, as significações que perpassaram pelo processo discursivo da trama que motivou fazer tão somente alteração no texto escrito. Por que se escolheu fazer os retoques e não uma desconstrução radical no sentido de propiciar outro cenário na reformulação desse currículo? Macedo dá pistas interessantes acerca de um cenário fecundo para os ‘atos de currículo’:

Nesse cenário, múltiplas interferências são necessárias para que os currículos aconteçam orientados por múltiplos anseios e esperanças, por múltiplas justiça, superando a ideia de um caminho curricular de pretensão ou imposição monossêmica. A ideia é que experimente *trilhas* onde saberes multirreferenciados orientem caminhadas formativas eivadas de possibilidades de escolhas em *conversações*, instituídas em cenários curriculares experienciados como *agoras* (MACEDO, 2013, p.17).

Ao escolhermos manter as discussões em pequenos grupos e não ousarmos ações em *agoras* suscita refletirmos acerca dos motivos que atravessaram os discursos

produzidos no evento da reforma curricular, causadores dos impasses e da restrita implicação de vozes: Laranja fala que:

Foi uma preocupação que a gente teve de dizer assim, “vai abrir outra Comissão? Vai discutir o projeto de novo? Vai começar tudo de novo?” Aí eu dizia, “não, a gente não vai começar tudo de novo, a gente vai continuar de onde parou”. Sobre o sentido de garantir o que estava posto naquele documento, até prá não ferir algumas... vou usar essa expressão de vaidade: “o que trouxemos até aquele momento, agora vai mudar?” (LARANJA)

A intenção de Laranja foi continuar de onde parou. Mas, tanto tempo que o projeto levou ‘dormitando’! Tantas coisas aconteceram! Por outro lado, é sabido que a obra escrita pela primeira Comissão, não podia mais ficar restrita ao querer dos seus autores. Ricoeur (2008) fala que a obra deixa de ser do autor para ser refigurada pelos leitores. Sendo assim, as refigurações acontecem como caminho para novas trilhas, para o encontro de novos horizontes, para a experiência de novas aventuras. A leitura da obra/currículo mobiliza os leitores escreverem outra história. Entretanto, os novos leitores ficaram presos aos autores da obra criada em 2007 numa perspectiva de ser está mantida ou apenas alterada com alguns retoques. A obra foi privada de novas peripécias em *agoras* em ‘atos de currículo’. É difícil determinar quando é dado o ponto final na obra. A refiguração não é fechada, não engessa no ponto final porque este é retirado quando a obra é lida pelos leitores e compartilhada por múltiplos leitores, portanto, refigurada. Ou seja, encerra um círculo com abertura para outros sentidos cujo arranjo configurante transforma a sucessão de ‘acontecimentos’.

Desse modo, retorno para a questão dos ‘atos de reconhecimento/identificação’, na tentativa de compreender o evento da reforma curricular, trazendo para essa hermenêutica as significações que possivelmente perpassaram pelo evento, ao que não se priorizou pensar os ‘atos de currículo’ como configuração e refiguração, limitando-se tão somente a alteração dos aspectos performáticos do texto escrito, de modo que pudesse chegar bem ao seu destino final, o reconhecimento de um documento legal para ser operacionalizado. Para tanto se faz necessário dialogar com as Cores mais uma vez no tecer dessa intriga a fim de percebermos algumas nuances que permeou o evento impedindo matizes mais arrojados entre as Cores.

4.2.3 Nossas crenças falaciosas

Para entender essa arena controvertida que é o campo do currículo, as concepções vão se consolidando em diferentes campos conceituais. Na perspectiva do pós-estruturalismo e pós-modernismo os discursos na teorização curricular têm caminhado na direção da valorização dos contextos micro, como locais de produção de políticas, cujas relações de poder/conhecimento se instalam. Esse campo conceitual de currículo traz para análise à compreensão das diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares e que devem a sua identidade a um projeto de formação (PACHECO, 2000).

Pelo que vimos trabalhando até aqui, nosso estudo se debruça nas significações que atravessam o campo do currículo instalado nos micros contextos onde se propaga políticas de sentido. Em torno das Comissões nomeadas, cada grupo cumpriu seu trabalho e seguramente contribuíram com suas experiências. Entretanto os conflitos se instalaram e as contradições também. Com esse entendimento, cabe entrar um pouco mais nessa arena onde os discursos aconteceram, pois essa inquietação é de todos nós queremos 'desocultar' os pontos de divergências, e por isso, conflituosos que gerou muito desgaste inclusive emocionais causando até mesmo adoecimento físico. Portanto, devemos nos questionar: O que faltou e o que sobrou nesse processo? Passemos as falas:

Essas discussões foram muito acirradas houve muitas controvérsias, muitas discussões bem intensas, por conta exatamente da questão do interesse de cada um. Agora, frente a essas discussões eu acho que existia uma imaturidade ainda do grupo... da comissão como um todo... e me incluo também, em relação a compreender esse currículo de uma forma mais ampla, que não restringia a questão da disciplina ou não, mas assim a pessoa educador que queremos formar, esse foi o ponto chave. Em alguns momentos faltou, como se houvesse dificuldade de argumentação e de entender o posicionamento do outro frente à compreensão que ele tinha daquela defesa de ponto de vista ou de argumentação que tava sendo feita. (LILÁS)

Então assim, o tempo todo você é silenciado. Quando você não fala a voz da maioria ou quando você questiona um grupo que naquele momento detém o poder, você é silenciado. E nós tivemos isso hoje, na finalização do processo desse currículo, nós tivemos um grupo que assumiu um poder, né?!, bem claramente assumiu o poder e esse poder determinou o que o currículo é hoje, ta?! Então assim, não só eu, mas várias pessoas foram silenciadas neste... nesta caminhada

final. No momento que o Projeto foi colocado e que nos ia ser apresentado, não era elemento mais de discussão, não era mais elemento de reflexão, já estava posto, então a gente era calado. **(ROSA)**

Em algumas vezes eu consegui até colocar a minha fala, mas em outras não. Até porque, com o andar da carruagem, depois do sucedido com aqueles dois colegas, eu preferi até me calar um pouco mais, de alguma forma eles conseguiram me silenciar em alguns momentos, porque me intimidaram. E eu vi que não é essa minha proposta, eu queria discutir ideias, eu não queria discutir com as pessoas. Então assim, isso faz com que você realmente diga “não vai dá, vamos deixar” e a gente acaba sucumbindo a uma ideia que a gente não queria anteriormente. **(VERMELHO)**

As falas denunciam situações de conflito que levavam ao silenciamento e incompreensões levando com isso disputas de poder. O poder inseparável entre significação e poder. Significar é fazer valer significados próprios de um grupo social. As relações de poder em parte são o resultado de práticas de significação. Nesse sentido, o currículo visto como discurso, como campo significante, não pode ser separado de relações de poder. Assim, pensar o currículo como política de sentido consiste em destacar seu envolvimento nessas relações, as nuances muito bem situadas em nossos discursos. Refletindo por essa via, compreendemos que o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, mais interno e os efeitos de sentido contribuem para fixar posições hierárquicas e assimétricas particulares (SILVA, 2001).

Para Carmim, faltou perguntar aos professores o que eles queriam para o Curso, por isso a proposta ficou incongruente:

Eu acho que o que tá lá hoje é um texto baseado na complexidade de Morin, e a mesma pergunta que eu faço é qual a legitimidade que se tinha pra fazer um texto marxista, e mais ainda, qual a legitimidade que se tem para se colocar um texto baseado na complexidade de Morin, como uma representação do curso de Pedagogia? E a pergunta, depois eu fiquei perguntando para mim, qual a pergunta que devia ter feita a todos os professores? Vocês querem o quê? Um texto, não um texto, um Curso de caráter marxista, vocês querem um curso de caráter, não é de caráter, que esteja apoiado por uma visão mais marxista, mais histórico cultural, por assim dizer, vamos tirar o marxista, histórico cultural, ou vocês querem um curso baseado na complexidade de Morin? Como um choque, com uma contradição fantástica, porque quando você vai para o corpo das disciplinas, de grande parte delas, ela tem um corpo histórico cultural, então você tem uma base filosófica escrita, na escrita do texto que hoje é da Complexidade de Morin, mas você tem uma base estrutural da dinâmica das disciplinas que é histórico cultural. **(CARMIM)**

Na fala de Carmim ficou subjacente que a legitimidade do processo discursivo se perdeu, porque não se perguntou aos professores qual o curso que eles queriam: Vocês querem o que para o curso? Qual a teoria? Essa ou aquela? E os alunos, como participaram desse processo?

O que houve é o que eu to te dizendo, das conversas com os representantes, dentro da Comissão, do que ouvíamos e discutíamos com os nossos pares. E ouvíamos e éramos também convencidos em algumas questões, outras nos geravam questionamentos, insegurança de saber se era válido ou não, a gente levava de volta. Então, a ponte era sempre essa, mas negociação direta, até onde eu participei não. **(DOURADO)**

Eu acho que nem escutados e nem silenciados, mais de certa forma usados (riso) nesse processo. Houve um convite pra representatividade, e nesse jogo de interesse há um grupo que tenta puxar o estudante pra determinadas ideias. Como não houve uma participação mais ampliada para os estudantes, podendo escutar um pouco essas diversidades de perfis existentes no curso, então eu acho que não houve uma escuta mesmo aos estudantes, aqueles que estão os mais interessados dentro desse processo. Acho que houve mais um uso da voz estudantil do que a escuta dessa voz estudantil. Por mais que em determinados momentos me recordo que houve poucos momentos, por exemplos, de assembleias de estudantes, que professores estavam na Comissão ou à frente pediam espaço pra poder falar da reformulação, mais sempre era falas muito evasivas, sem uma sistematização que permitisse uma compreensão, mais até como “nós estamos reformulando”, “nós estamos discutindo”, mais não no sentido de ouvir um posicionamento dos estudantes. **(MARRON)**

(...) a participação dos alunos era muito pouca, o interesse era muito pouco, tinha oito turmas cada turma tinha 40 alunos. Nem todas as turmas se envolveram, tinha a curiosidade de estar participando! Então, houve a participação de quem estava interessado de quem estava acompanhando. **(TURQUESA)**

Goodson (2007) faz crítica severa a ideologia do currículo como prescrição por fomentar a crença que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento dos estudos. O autor acredita que essa visão se sustenta na mística ideia de que a especialização e o controle são de interesses do governo central, da burocracia educacional e da comunidade universitária. O que se pretende com essa mística é que não se desvele o ‘mundo da prescrição retórica’. Desse modo se perpetua a ilusão de decisões compartilhadas como pseudoabertura para o diálogo com a

sociedade em geral, bem como, comunidade acadêmica (alunos e professores). Em muitas ocasiões fomentamos essa mística no cotidiano de nossas práticas dentro da universidade e não percebemos os discursos tendenciosos. Assim, na ligeireza de cumprir metas e marcar território não reconhecemos as nossas contradições ao propor mudanças sem fazermos as mudanças a partir de nossas próprias crenças.

Segundo McKernan decidir um caminho, ou componente curricular não pode perder de vista o melhor que há na imaginação humana, pois o currículo é o plano formal para as experiências humanas. O currículo deve ser visto como uma “proposta educacional, que convida à experimentação” (McKERNAN, 2009, p. 26).

5 CONFIGURAÇÃO E REFIGURAÇÃO DA INTRIGA: DAS MEMÓRIAS FERIDAS AO ESTADO DE PAZ

A sabedoria existe. Ela é a compreensão das possibilidades, universais pela via do autoconhecimento. Entretanto o ser humano encontra-se mergulhado no desconhecimento de si; encontra-se velado para si.
(DANTE GALEFFI)

5.1 ATOS DE RECONHECIMENTO DE SI

No capítulo 4 da mimese II, as primeiras articulações foram feitas objetivando entrecruzar as fontes no tecer da configuração da intriga. Desse modo, a prefiguração das narrativas, sustentada na memória individual, possibilitou chegar à configuração, cuja memória coletiva³⁴, produtora de intertextualidades foi dando os contornos a partir dos diferentes tons, possibilitando-me com isso, dar as primeiras costuras da hermenêutica, cujo matize só foi possível fazer até aqui, pelo oferecimento de cada Cor. Digo oferecimento porque, ao iniciar a tessitura, as ideias não estavam ainda muito claras, à medida que dialogava com as Cores fui recebendo a pauta por onde deveria trilhar. Elas foram as responsáveis pelo tecer dessa intriga, cujas falas impregnadas de sentidos ajudaram-me a refigurar o acontecimento da reforma curricular nos ‘atos de reconhecimento do currículo’.

Falei no início dessa tese que sou protagonista e intérprete do evento. O desafio nesse duplo papel é o de me colocar dentro e ao mesmo tempo fora da trama, ora narro sobre minha percepção acerca do fenômeno, ora me vejo completamente misturada nas Cores e daí não é o “eu” que fala, mas o si (ipseidade) com o outro (mesmidade,). Ao falar sobre o acontecimento sou agente, pois a partir da minha fala uso da ação reflexiva sobre o meu agir. Portanto, ao fazer o reconhecimento de si numa história de vida o agente narra e narra-se. Do mesmo modo, acrescento que a história narrada no plano

³⁴ Maurice Halbwachs em sua obra “A memória coletiva”, toma para si a incumbência de incluir no trabalho da história a memória coletiva como entidade coletiva chamada sociedade. Os testemunhos são acessórios complementares de nossas lembranças, mas não é ainda a memória coletiva. No conjunto de testemunhos exteriores a nós, se plasma uma consistente massa de lembranças. Fala-se de memória coletiva quando evocamos um fato que vivemos dentro de um grupo e que vemos no momento que recordamos, pelo ponto de vista desse grupo.

fenomenológico do acontecimento, as lembranças ganham contornos de significações na medida em que provoca naquele que lembra certas sensações ou sentimentos que incomodam ou gratificam. Segundo Ricoeur (2007), o agente da história não é impassível, por essa razão se deixar afetar pelos efeitos do evento. O filósofo chama esse fenômeno de “experiência viva”. Isso não significa extrair dessa experiência, o tom da lamúria, mas recorrer aí uma *práxis* de si, ao refletir sobre os próprios atos. Ser afetado é correlativo a ação de refletir ao se propor uma auto-hermenêutica. O passado revelado pelas marcas do tempo projeta um horizonte histórico e a distância que separa o presente do passado não é morto, mas transmutante por refigurações para dar outros sentidos. Esse é o ganho ao investirmos numa história para narrar os efeitos e não apenas os fatos do acontecido.

O reconhecimento de si está intimamente ligado à atestação: “Reconheço que fiz isso”, “reconheço que sou assim”. Sendo esse momento destinado às narrativas para reconhecimento de si, como uma das protagonistas, no esforço de lembrar sobre minha participação, ao deparar-me com as convocatórias de reuniões sem assinaturas dos seus membros, me vi no grupo que não era assíduo, pois vi diversas convocatórias com meu nome, mas não tinha a marca da minha assinatura, atestando que eu estava lá. Ao lembrar-me do acontecimento, sei que estive lá, mas, vejo agora que não fui tão presente quanto presumia, com isso, reconhecer que não participei das discussões como deveria, e isso de certa maneira me afetou ao me deparar com essa informação. Ricoeur fala que o homem é um ser que se exprime entre limites e possibilidades. Esse é o homem falível, que, no reconhecimento de si, é capaz de reconhecer sua falibilidade. A falibilidade faz parte do “homem que é constitucionalmente frágil, de que pode cair” (RICOEUR, 1982, p. 25).

O homem, como criatura, não é Deus e por isso é finito, é limitado com tendência a passar pelas angústias. Agostinho, ao romper com a filosofia amparada na discussão com os maniqueus, passa por suas angústias e refaz sua filosofia buscando uma dialética de contraponto entre o homem e Deus. Aí ele vê que tudo é criação divina e o homem como criatura, é frágil e impotente frente à miséria do mundo que habita, mas este vive alimentado pelo anseio de encontrar a felicidade, sendo esta só alcançada, quando se utiliza àquilo que é dado por Deus ao homem, a capacidade de refletir, criar e escolher refazer seu caminho.

Por que escolhemos este ou aquele caminho, estar neste ou naquele lugar, fazer isto ou aquilo? Quem fala por nós quando escolhemos fazer alguma coisa ou participar

de determinado evento? Acompanhar as narrativas pode nos ajudar tecer algumas reflexões. Por que entramos nas Comissões?

5.1.1 Motivos velados para o si

Ricoeur (2009), ao propor um esboço fenomenológico da memória, fala que não tem nada melhor que a memória para dizer que algo aconteceu. No encontro com a memória, às lembranças são formas discretas favoráveis à narrativa. A recordação nos ajuda a fazer o reconhecimento do acontecimento por meio da narração. Assim, as ‘coisas’ lembradas são associadas a lugares que Ricoeur chama de ‘lugares da memória’. Nesse sentido, para falar da memória exercitada o verbo ‘lembrar-se’ em par com o substantivo ‘lembrança’, falamos da ‘memória exercitada’. Quando exercitamos a memória, lembramos-nos dos acontecimentos e os refiguramos ao narrar.

Nesse espaço da hermenêutica vamos refigurar as narrativas das Cores a partir de suas experiências passadas e atualizadas pelas narrativas. O que vale não é o falar, mas o sentido do falado ao narrar. Importante ressaltar que aqui não está em pauta julgar as experiências vividas pelas Cores, pois a hermenêutica tem como finalidade, buscar apenas compreender e compreender-se na experiência de interpretar a obra. No tocante ao reconhecimento de si, uma fenomenologia do homem capaz suscita o ‘narrar-se’ como caminho para o homem exercitar sua imaginação ao criar suas próprias expectativas em torno de sua obra apresentada ao mundo, e, além disso, essa obra é constituída por uma intenção ética. O homem diante da obra que é sua própria vida é personagem na ação e o momento reflexivo da práxis ajuda reconhecer intenções e interesses moventes das ações. Nesse sentido:

Duas coisas são fundamentalmente estimáveis em si mesmas: primeiro a capacidade de agir *intencionalmente*, em seguida, a capacidade de introduzir mudanças no curso das coisas, de começar alguma coisa no mundo, em poucas palavras, a capacidade de *iniciativa*. Nesse sentido, a estima de si é o momento reflexivo da *práxis*: é apreciando nossas ações que apreciamos a nós mesmos como sendo autores delas e, portanto, como sendo outra coisa que simples força de natureza ou simples instrumentos (RICOEUR, 1991, p. 162. Grifo do autor).

Desse modo, se reconhecemos que nossas ações/palavras não são simples instrumento ou produto do acaso, damos conta que são discursos consubstanciados por

intencionalidades e o reconhecimento de si através da memória ajuda a rememorar essas ações com vistas à refiguração para o cumprimento das promessas.

Dito isso, o recurso da memória para o reconhecimento de si é necessário para irmos ao passado e configurarmos as lembranças na ação reflexiva (práxis), a fim de encontrar o autêntico entendimento dos motivos associados à intenção: “lembrar-se é não esquecer, cumprir uma promessa é não traí-la” (RICOEUR, 2006, p. 124). Quando a intenção ética não trás em si mesmo seu caráter reflexivo, há a ameaça de dobrar-se sobre o eu, fechando-se ao outro:

Queria muito juntar as mãos com outros colegas que se dispusessem e eu encontrei de volta o silêncio. Muita gente preocupada com sua própria disciplina, sem compreender que sua disciplina era um ponto de encontro com as outras, e as pessoas se isolam. (AMARELO)

Cada um de nós mergulhados nos próprios projetos tem dificuldade de se deslocar em direção ao outro. Nem sempre o ato utópico da promessa consegue nos fazer cumprir a palavra. Para Ricoeur (2005, p.5)³⁵: “O passado aparece-nos como povoado de projetos, muitos dos quais ficaram incumpridos, fazendo assim da História o grande cemitério das promessas, não mantidas, do passado”. O mesmo homem que promete se contradiz por ser falível e na falta de acordo de si mesmo com outro, seu projeto de ‘vida boa’ termina por sucumbir e quando isso acontece nenhuma regra de reciprocidade é possível.

O que motivou então a entrada das pessoas nas Comissões?

Na realidade, em uma delas eu era Coordenadora do Colegiado e entrei como representante do Colegiado. Na outra, porque eu era uma das professoras mais antigas do curso, né? (...)É aí por ta dando sempre aula no curso de Pedagogia, a gente acaba se encaixando. (ROSA)

Eu fui apontada porque eu já fazia parte do Colegiado como Vice-Coordenadora e fui uma das pessoas que... na hora que o Colegiado estava reunido, que me apontaram. (VERMELHO)

Eu me ofereci para participar. Uma questão como pedagoga. Era a reforma do meu curso de Pedagogia, então naquele momento eu era Coordenadora do Colegiado. Além de ser Coordenadora do

³⁵ _Publicado em Esprit, No 210 (1995), pp. 77-82. Texto de uma conferência proferida no Templo da Estrela, na série “Dieu est-il crédible?”. O título foi-lhe atribuído pelos organizadores. Foi pela primeira vez publicada em português na revista Viragem, no21 (1996), pp. 26-29, e republicado in: Fernanda HENRIQUES (org.), Paul Ricoeur e a Simbólica do Mal, Porto, Edições Afrontamento, 2005, pp. 35-40.

Colegiado, eu achava também que podia contribuir com a reforma por ser pedagoga. (BRANCO)

Foi uma condição de fluxo mesmo. Eu entrei no Colegiado, o Colegiado tinha essa demanda e eu dei continuidade. (LARANJA)

Foi uma escolha feita por conta da questão do pertencimento mesmo, né? Da identificação, digamos assim, né? Com o curso em si, a necessidade de a gente não se... digamos assim, não se isolar naquele processo, mas ao contrário, pra contribuir. (AZUL CELESTE)

Em reunião do Departamento o meu nome foi sugerido, (...) quando sugeriram meu nome, eu no primeiro momento eu não queria, como eu era professora de Currículo e aí eu aceitei (...). (CARMIM)

Entre as Cores, há o reconhecimento de marcar território identitário pela função que ocupa na instituição: “Eu era coordenadora...” “eu era professora...” “eu fui escolhido para”, “eu era professora de...”. As falas sustentadas no caráter ilocutório tácito de fazer parte do local, constrói a identidade narrativa por meio da ação de imaginação de um lugar de pertencimento. Alguém me colocou ali, portanto, me reconheço responsável por esse Curso. Ao ser reconhecido nesse lugar, participar da Comissão, meu pertencimento a esse lugar está garantido para ser reconhecido na história do Curso.

Outras Cores falam:

Eu me ofereci fazer parte da Comissão, de algumas Comissões pela questão mesmo de querer participar de um processo desses e também pela minha identificação com o Curso. (LILÁS).

Me prontifiquei. Nas reuniões de Colegiado já havia essa discussão, à necessidade de se formar uma nova comissão, e assim que houve essa decisão de que teria que formar essa nova comissão, primeiro aprovada no Colegiado e depois no Departamento, eu me prontifiquei. (AZUL)

(...) minha chegada aqui na UESB eu tinha uma participação muito boa no curso de Pedagogia, ministrando disciplinas, então eu tinha uma boa aproximação com o curso de Pedagogia, então quis talvez por essa vinculação ao curso eu quisesse também ajudar pensar o curso e o currículo. (CINZA)

Dessa segunda, eu me ofereci para participar, eu tinha interesse nela sim. E eu falava assim: “não, eu tenho que participar, antes que tire as disciplinas, antes que façam uma ideia diferenciada do processo, da

importância dessa disciplina no desenvolvimento desses alunos, do próprio curso”, aí eu falei que vou participar, então foi intencional.

(VERDE)

As Falas se unem no mesmo propósito de terem se oferecido para participarem, com predominância à identificação com o Curso. Apenas Verde fala que tinha o interesse claro por defender o papel da disciplina que ministra no Curso, mas ainda assim, fica implícito um desejo de preservação do saber que de certa maneira é extensivo a si mesma por trabalhar nessa área.

Seja a escolha por oferecimento ou por ocupar uma função dentro da instituição, fica claro que o interesse se alia a preservação da identidade, quer individual quer coletiva (RICEUR, 1991). Nosso filósofo, ao propor um estudo sobre a ideologia e a utopia, interpreta esses conceitos com base nos clássicos já mencionados antes, e seu objetivo é mostrar a função positiva tanto da ideologia quanto da utopia. Em Weber, seu modelo motivacional vai contribuir na proposta de Ricoeur (1991) de considerar que a ideologia ocorre no hiato entre a pretensão e a crença. Seu intento é trabalhar com a questão de interpretar a ação, ou seja, o sentido da ação, e para tanto, um aspecto essencial da constituição da ação é que seja significativa para o agente. Mas, além disso, precisa fazer sentido em correlação com outros sujeitos. Dessa maneira a ação é subjetiva e intersubjetiva.

O orientar-se para o outro tem vários fatores, como também, alternância no tempo com relação dos acontecimentos passados, presentes ou futuro marcarem a legitimidade dessa ação, pois como dito antes, uma das funções da ideologia é preservar a identidade através do tempo. Por exemplo, escolho colaborar na reforma curricular porque quero ajudar a melhorar o curso, estou pensando no futuro dos alunos enquanto futuros pedagogos. Nessa ação operam significantes que Ricoeur (1991) encontra na tipologia de Weber a orientação para justificar a legitimidade dessa ação.

O primeiro tipo é a racionalidade de fins que no sistema de legitimidade, terá mais afinidade com o tipo burocrático de autoridade legal, sustentada por regras. O outro é o racional em relação a um valor, determinada pela crença consciente no valor ético, estético ou religioso. O terceiro tipo é o emocional, ou seja, determinado pelas afeições e estados de sentimento específico da pessoa. O quarto tipo é o apelo à tradição que dá legitimidade ao estatuto tradicional.

Voltando às nossas Cores, as ações de cada uma foram orientadas pelo sistema de legitimidade instrumental racional por expectativa do que pode intervir no ambiente

e em outras pessoas, bem como o apelo a tradição, ou seja: ser o Curso de Pedagogia, ser pedagoga, ter identificação com curso. O afetivo legitima a escolha pelas afeições com as pessoas, uma boa aproximação com o curso, como falou Cinza. Portanto para todas as Cores, a função da ideologia do educador é a transformação social.

5.1.2 Peripécias veladas: das vaidades às fragilidades

*Desfaze-te da vaidade triste de falar.
Pensa, completamente silêncios, até a
glória de ficar silencioso, sem pensar.*
(CECÍLIA MEIRELES)

Quais os mentores dessa reforma? A quem destinava? Essa interação entre o “eu e o tu” torna-se uma relação capaz de criar sujeitos de direito, haja vista que quando o eu se vê no tu, acontece o que Ricoeur chama de si mesmo como outro. A construção, divulgação e discussão das propostas e sugestões contidas na versão preliminar da reforma, não foram acolhidas de imediato e rompeu com a inércia da relação entre o ‘eu-tu’, sendo inserida em um contexto de falsa veracidade, de dúvida em relação à sinceridade de quem vivenciou o acontecido, já que eu só posso me ver no outro. Na hermenêutica do si mesmo, a fragilidade humana se ampara na vestidura das vaidades. Assim fala Carmim e Laranja:

Parece-me que as pessoas não estão despidas de suas vaidades para pensar o Curso, me parece que elas estão negociando terrenos privados de conhecimentos, e não um terreno coletivo do conhecimento, eu acho que isso é uma grande questão, (...)(**CARMIM**)

Eu acho que a universidade enfrenta um problema sério, e aí eu não to falando UESB. Eu estou falando até pelas minhas vivencias em outros espaços, é muito cruel o sentimento de vaidade das pessoas sabe! Na gestão a gente chama isso de personalismo: Quem é que é forte? De quem é a vez? Quem é que está levando vantagem? Quem é que tá em evidência? De quem foi a melhor ideia? De quem foi a pior ideia? E a gente perde a ideia de coletividade. Eu sentia muito isso, essa ideia de que “olha não vamos inflamar fulano porque gera um problema. Então assim, eu me sentia o tempo inteiro com um trabalho melindroso e sofri... Sofri mesmo! Sofria de perder noite, sofria de ficar angustiada, sofria com vontade de dizer assim: “Ai que vontade

de acabar tudo isso, que vontade de passar,” mais ao mesmo tempo aquele desejo de dizer assim: “Agora é uma questão de dignidade,” de ter que chegar com isso até o fim, então assim, hora de desistir, hora de mandar de qualquer jeito, mas ao mesmo tempo dizer assim “mas poxa e a nossa responsabilidade né? (LARANJA)

No reconhecimento de si o tempo é sem regra operando o grande ‘milagre na memória ao representar no presente uma coisa ausente’, cuja angústia da experiência narrada por Laranja, convida o si para desistir e não prosseguir, mas a magia do presente trás a lembrança desacompanhada da dor e por isso pode até cogitar (pensar) em não continuar, mas o si agora é o que lhe chama a responsabilidade. Aqui a promessa se apresenta em seu caráter de engajamento ligado à ipseidade da promessa como vontade de constância.

As Cores reconhecem que a vaidade distorce nossas ações e camufla as intenções. As negociações são negadas porque adotamos atitude personalista segundo Laranja. Há nessa ação motivos também ocultos que mascaram as próprias fraquezas humanas. A vaidade termina sendo um meio para não mostrar ao outro o quanto somos falíveis e que estamos sujeitos a não corresponder com as expectativas que esse outro tem em relação ao que podemos oferecer-lhe. A vaidade se legitima por vários caminhos: por título obtido na profissão tendo domínio em determinado campo do saber; pelo nome de família tal, reconhecido pela tradição; pelo poder econômico para dizer ao outro quem manda mais; por cargo ou função mantido na hierarquização de posições; pela estética; pela capacidade artística, esportiva, etc. E por que necessitamos nos firmar usando o traje da vaidade? O diálogo com Ricoeur (2006) mais uma vez vai nos ajudar a fazer essa hermenêutica. Partimos do princípio que o reconhecimento de si se liga a identidades coletivas e a exploração das formas sociais do agir humano volta para o ponto original. Nesse sentido, a ação humana vaidosa no seu avesso encontra a fragilidade.

Rosa também sentiu vontade de desistir, de não continuar participando das discussões pela mágoa e angústias de não ser escutada:

Eu vivi o processo, eu estava no processo, eu me coloquei. Então assim, eu vivi o tempo todo o processo, com minhas mágoas, com minhas angústias, nos momentos que eu chegava em casa e dizia: “eu não vou mais, porque não me escutam, porque o que eu falo não é relevante”! Entendeu?! Então assim, eu vivi intensamente, chorava “não vou mais, não vou mais, não sei o que...” e daqui a pouco, no outro dia eu tava lá. Então, em nenhum momento mesmo, né?!, eu...

eu me furto a participar das reuniões, eu to sempre presente.É...as vezes sim, porque chegava um momento que a gente dizia assim “mas eu to fazendo o que lá? Que tudo que eu falo, não adianta. O quê que eu to fazendo lá se o Projeto já ta definido?” Que a Comissão organizou e apresentava pra que a gente pudesse fazer as modificações necessárias. Quando você apontava algo, na maioria das vezes, não era ouvida. Então, claro que no fundo você fica: “eu vou fazer o quê lá?, só para bater o martelo, porque já está batido”. Mas, eu não concretizei isso porque realmente eu gosto de estar presente para saber o que se passa (riso). (ROSA)

No reconhecimento de si os heróis não cessam de falar e dar nome às suas ações: “Eu vivi o processo, eu estava no processo, eu me coloquei”. O agente designa sua ação na primeira pessoa como *aition*³⁶. O agente passou por muitas coisas, foi silenciada, reprovada, e ao lembrar, busca a reparação de sua experiência sofrida no passado. A promessa diz para não desistir, melhor continuar agente (*aition*) para ver de perto que acontece. A memória vai ao passado e a promessa ao futuro, mas pensadas conjuntamente no presente para o reconhecimento de si.

O homem capaz pode lembrar e pode prometer, o problema radica na ênfase que se possa dar ao poder de lembrar e sustentar a promessa. Entre a dor que irrompe da momentânea intenção de desistir está o medo por lembrar. Essa é a trágica realidade que o si precisa enfrentar porque precisa reconhecer sua fragilidade e falibilidade por nem sempre acertar. Branco fala:

Menina, é...eu acho que em alguns momentos eu tenho medo das minhas memórias (riso), talvez não...porque é assim, pensar no passado, pensar no meu percurso, é pensar também na minha atuação, e em determinadas situações é...eu acho que a gente fica se auto avaliando, como foi que me posicionei? Porque que não fiz diferente? Rememorar eu acho que é reviver, então durante esse momento dessa nossa conversa, te digo que em alguns momentos me senti angustiada porque eu lembrei algumas angústias, em outro momento eu me senti feliz porque eu lembrei também de um momento feliz que tive de partilha decisões, e em determinados momentos eu me senti falando com você assim com uma responsabilidade muito grande porque eu lembrei algo, no momento que eu tava narrando prá você, eu tava lembrando da responsabilidade que aquela comissão tinha, então eu acho que foi um misto de medo, de responsabilidade, de alegria, mas também de frustração por eu não ter concluído o processo, não é? (BRANCO)

³⁶ Ricoeur (2006) faz referência aos heróis Agamenon, Ajax e outros, ao designarem suas ações na primeira pessoa, *aition*, relacionando à ideia de causa, e a ao caracterizar suas ações ‘deliberadamente’, *Kekon* – e *akon*, ‘a contragosto’.

Uma vez mais a responsabilidade é tema de reflexão. Na fala de Branco, ela remete a avaliação da sua ação e isso gera angústia. Para Ricoeur (2006) a obra humana em sua expansão gera ao mesmo tempo poder, fragilidade e responsabilidade. Sempre que agimos criamos novas fragilidades e responsabilidade. Ao lembrarmos, aumentamos a nossa responsabilidade e ao mesmo tempo, cresce a nossa fragilidade por falharmos quando não cumprimos no cuidado com o outro. O filósofo fala que poder rememorar nossas ações nos ajuda a reconhecer a nós mesmos como agentes dessas ações e por essa práxis conseguimos a estima de si. Portanto, A ética proposta por Ricoeur é dialógica porque se liga ao cuidado com o outro. E quando isso não acontece? Instala a intolerância.

Seguindo com a hermenêutica nos atos de reconhecimento de si, entramos um pouco mais em outro aspecto que possivelmente comprometeu a eficácia nas relações ao que levou a não concretização de um projeto político coletivo por conta também da intolerância a outrem. Na tipologia da memória, Ricoeur (2009) referindo-se a memória ‘exercida’ (o lembrar-se), descreve a memória ferida fazendo referência à experiência traumática, identificada como ‘cicatrices’ ou ‘ferimento’. As narrativas ocupam um papel significativo como forma de encontrar na identidade narrativa à reconstrução de ações no nível das representações coletivas (instituições) mediadoras do vínculo social muitas vezes marcada pela intolerância por não termos clareza até onde vai a nossa liberdade de expressão. Dito de outra maneira, desconhecemos ou não queremos ver os efeitos da palavra que infligimos ao outro quando agimos movidos pela agressividade, fruto da intolerância.

Vermelho relembra sua experiência:

Teve um momento em especial, que assim me marcou muito, porque eu estava sentada no Colegiado, tava eu e acho que só a secretária, e dois colegas chegaram pra mim... eu achei aquilo um desrespeito tão grande, não é? A colega, ela bateu na mesa com as duas mãos, (Vermelho bate na mesa para representar a cena vivida, ainda afetada pelo episódio) e eu estava sentada, olhei e ela me perguntou: “Eu quero saber que dia vocês vão enviar a proposta!” Então aquilo me chocou... eu digo assim: “Não está claro pra todo mundo que precisa da revisão?” Eu disse: “Bom, a proposta está sendo revista, tem uma comissão, não sou eu que decido, há uma comissão, um Colegiado pra fazer esse encaminhamento, eu não tomo essa decisão sozinha”. Ela disse: “Não... é porque nós estamos vendo que vocês estão segurando!” Eu disse: “Nós não estamos segurando, se você tem alguma dúvida quanto a isso, nós vamos colocar os pontos numa reunião de Colegiado, mas assim nós estamos fazendo o trabalho que é necessário!” Então assim, foi algo que me chocou, sabe? Porque aí a

gente percebe o quanto essa disputa ela é ferrenha, por conta de que? De um nome que apareça? De uma disciplina que eu proponho ou que o outro propõe? Não sei qual foi realmente, porque que havia essa tensão tão grande, porque parecia que era uma corda, um puxando de um lado e outro puxando do outro. E a questão de intimidar o outro, intimidar o colega, então na hora que eu chego à própria ação do colega de chegar pra você e dizer isso! Eu me senti muito mal com a situação, intimidada, e aquilo me deu até vontade de deixar a comissão, me desanimou muito, me deu vontade de fechar... que fosse algo que eu devesse fazer, mas depois eu pensei... não eu não faria isso... pegar a proposta e mandar como estava e ela não estava pronta pra ir ainda. Como a gente percebe ela foi em 2012, depois de passar por duas outras gestões depois da que eu estive. E eu participei das comissões outras, quando tinham as reuniões pra discutir o currículo, mesmo não estando em condição. **(VERMELHO)**

A atitude de falar do nosso protagonista com tom alterado ao pretender saber sobre algo que não estava muito claro, a exemplo de onde foi parar o projeto da reforma que não foi enviado, expressa um discurso constituído pelo nível perlocutório do falar infligindo ao outro medo ou rebaixamento de si. Esses efeitos fazem do discurso uma espécie de estímulo para intimidar e/ou constranger. Por sua vez, Vermelho, ao narrar à cena da situação vivida no passado, atualizado pelo discurso ilocutório, pois ao falar sobre o ocorrido, o gesto de bater na mesa representando a cena, bem como, a voz afetada, demonstrava que aquela experiência ainda incomodava ao se lembrar.

Sobre nossas ações na esfera social, (Ricoeur, 1995), conhecido como o filósofo do sentido, faz uma profunda interpretação sobre o sentido da violência. Geralmente reduzimos à imagem da violência as duas formas extremas: do assassinato quando um homem inflige a sua força para dominar o outro até causar a sua morte, ou da natureza quando domina a terra com a violência do fogo, furacões e avalanches. Essas são algumas das múltiplas derivações de violência, Mas há outra que o filósofo prefere discutir numa perspectiva filosófica: violência e linguagem. Esse tipo de violência tem seu sentido no seu outro, no que pode causar ao outro com o uso falsificado da palavra. Portanto, 'a violência fala'. Nesse sentido, a língua é inocente porque é o instrumento do código, mas a palavra emitida é ela que sustenta a dialética do sentido da violência. Para a violência se exprimir é preciso que tenha a intenção e o outro para dar voz a essa intenção.

Ricoeur (1995) apresenta três esferas para entrar no campo do enfrentamento da violência e do discurso: o falar político; o falar poético; o falar filosófico. Em cada

esfera atribuímos um sentido para a palavra violência. Por exemplo, quando se pensa pelo político, pensamos logo em tirania, mas não buscamos o sentido mais velado acerca da palavra. Quando atribuímos a tirania como ação regida pela força não é esse o sentido dado pela filosofia. Sendo a linguagem parte da filosofia, esta dirá que a tirania não o exercício bruto e mudo da força, mas procedente da sedução. E continua dizendo, para que houvesse Hitler foi preciso que tivesse o sofista para dar voz à violência, uma voz significativa, uma voz violenta que ajudou Hitler a congregar outros para o seu intento. Portanto é preciso primeiro buscar o sentido guardado na palavra. Outro exemplo é sobre o querer e o poder como lei para todos os indivíduos, por exemplo, para alguém tomado pela cólera a qualquer momento o querer é utilizado pela linguagem na forma de infligir o medo, da dignidade ofendida, da presunção, isto é violência. Do mesmo modo, as regras de direito que dão forma ao corpo social é também amparada pelo poder. A própria organização social suscita a ambiguidade nas palavras quando são dados vários sentidos a depender da ocasião. Portanto, falar de violência é necessário perceber que já existe grande violência no plano global como caminho aberto em nossas violências privadas, e por contradição, termina que somos os mesmos que empregamos a linguagem de justiça e honra.

Segundo Ricoeur (1995), nem mesmo a poesia escapa da linguagem de duplo sentido. A maneira poética de entregar a poesia se inclina a não-violência, mas no extremo da não violência, a violência esta contida. Nesse caso, a violência da palavra sublimada dá abertura poética para ser capturada por outro, já que o poeta se abandona e se doa. Assim, o poeta é esse violento que contrai as coisas no falar.

Desse confronto político, filosófico e poético sobre o sentido da violência, Ricoeur (1995), chama atenção para buscar o bom uso da linguagem. Saber, primeiro, para onde ela vai? A quem serve? Reduzir o entendimento da violência por uma única via é conspirar a favor da própria violência. Por fim, ficar só na estrutura e por em parêntese o sujeito é sem-sentido. Melhor buscar o sentido e integrar o homem numa relação englobante, o homem com a natureza, o homem com o homem e a própria relação da linguagem com a violência para perceber os múltiplos sentidos.

De volta ao episódio narrado por Vermelho, que teve o desfecho evidenciado pela relação de violência não física, mas psicológica e moral quando o discurso do outro lhe chegou com tom áspero e intimidador, mais importante que julgar a ação, a hermenêutica busca interpretar o sentido velado por trás da ação. Antes, porém, precisamos reconhecer que na condição mais íntima do ser humano mora o tirano que só

aguarda o momento oportuno para se mostrar. Cabe então nos questionar: Quem é o agressor? Qual a força movente da agressividade? A quem serve? Qual o lugar de acento da violência? São questionamentos que suscita mais refletir que responder. Entretanto, como exercício hermenêutico em torno do si mesmo pode se encontrar a agressão atrás da intolerância. Ricoeur (1995) nos adverte que a força motriz da intolerância ameaça o discurso. Sempre apelamos para o primeiro protesto ao dizer: “isso é intolerável”. Mas quem apela para o intolerável? “É o intolerante que projeta no outro sua injusta rejeição” (RICOEUR, 1995, p.174). Quem está atrás da intolerância? O sujeito que usa o traje do poder de potência criadora, mas agressora que apoiado no falso *cogito* emprega o discurso adaptado: ‘isso é intolerável’, ou ‘isso não é justo’ e com o discurso adaptado torna-se intolerante e injusto ao falar com agressividade para com o outro. Há que buscarmos compreender o sentido guardado nas palavras, mas para conseguirmos tal proeza, o caminho possivelmente começa pela hermenêutica de si, do contrário, abrimos feridas e espalhamos o rebaixamento do si:

...eu acho que eu até acreditava mais nas pessoas, mas eu vi que o discurso, ele é muito às vezes distante do que a pessoa realmente pensa, o que ela verbaliza, muitas vezes é distante do que ela realmente pensa e da forma como ela conduz a vida. É bom para o outro, mas não é bom pra mim, então eu quero que o outro faça algo que eu não faço. Então isso me fez até ler uma pouco das entrelinhas daquilo que as pessoas falam e até aquilo que realmente as pessoas queiram que você faça pra elas, a forma como você deve agir. Então, em alguns momentos eu vejo que você tem que dar pra outro aquilo que ele realmente quer. Só que ele pede, não é realmente aquilo que ele pode receber, e não necessariamente aquilo que você pode dar. Muitas vezes você pode ser um pouco mais carinhosa, mais dedicada, um pouco mais amiga de determinados colegas, mas em outros momentos você tem que manter uma distância. Então você conviver com aquele colega, conviver no sentido de quem somos realmente, que estamos no mesmo espaço, mas eu sei que o discurso não condiz com a prática, então é melhor que não esteja ali. **(VERMELHO)**

Através das narrativas podemos fazer descobertas e melhorar o nosso entendimento sobre as experiências ocorridas e quem faz esse movimento é a identidade narrativa que se desloca no tempo através da ipseidade e da mesmidade. O que permanece são fragmentos de relações entre ocorrências a respeito de um mesmo sujeito. Não o sujeito. Tais fragmentos do si, isto é, o ipse, como outro; como uma representação. Entre o si e sua história de vida há uma desigualdade ao mesmo tempo em que uma cumplicidade e uma implicabilidade, pois ambos pressupõem alteridade em

um grau tão íntimo que uma passa na outra; uma não pode ser pensada sem a outra, tanto que o si pode ser considerado o mesmo sendo outro. Daí resulta que não há uma permanência do si no tempo, uma vez que esse empreende um fator de dessemelhança entre o si e o mesmo. As identidades na narrativa, por essa razão, são desdobramentos de um “eu” que ao voltar-se para si-mesmo termina escrevendo a sua história de vida como outro si.

5.1.3 Quem cala consente?

Sobre as participações dos seus agentes na trama da reforma curricular uns silenciaram outros falaram e decidiram. Como essas vozes tiveram suas ressonâncias no desfecho da trama? No exercício do reconhecimento de si, Cinza sente certa angústia para terminar o trabalho, mas queria que seu trabalho causasse o efeito positivo com a satisfação de dever cumprido para que o outro pudesse colher os frutos da obra e o Curso pudesse deslanchar:

Havia uma angústia de não conseguir finalizar com segurança o projeto, mais isso era uma coisa comum, queria finalizar, queria oferecer um projeto que fosse consistente, que desse bons resultados, confiável, mais isso tardava pelas dificuldades normais exatamente de dizer, bom, o que realmente deve ser reformado, o que deve oferecer ao curso, o que precisa ser em relação a disciplina e tudo mais.(...) A angústia era de querer finalizar, eu não sei se me faço entender, finalizar com uma boa proposta, abraçada por todos, dizer que bom, a partir daqui o curso pode deslanchar, oferecer melhores resultados do que tem oferecido até hoje. (CINZA)

Amarelo tem o mesmo sentimento, a satisfação de cumprir foi maior que se sentir dona do trabalho realizado. Entretanto, sua preocupação é em relação aos outros professores por ainda não se atentarem que o novo Currículo precisa que as pessoas saiam de si para ir ao encontro com o outro:

(...) é aquele sentido de servir e passar. De verdade mesmo, que cada um se sinta um instrutor daquilo que está ali e que na vivência a gente possa ir notando uma vivência na memória do currículo. Ele precisa seguir, ele tem muito que se ajustar. (AMARELO)

Essas cores ajudam refletir sobre a capacidade do si que reconhece o seu poder de agir (atestação) e o efeito da ação sobre o outro. Aqui entra um pouco sobre o sentido de justiça. Ricoeur (2006) dialoga com Aristóteles em torno da *Ética* no prelúdio da *Ética a Nicômaco*, bem supremo da ação humana, fazendo relação à felicidade e a virtude da moral. A tarefa do homem é viver uma vida completa sustentado nas virtudes como determinante da aspiração à felicidade. O signo de reconhecimento da responsabilidade do homem de ação sensata quer oferecer sua obra ao mundo. O que é considerado no projeto filosófico de Aristóteles é a doutrina do *phronesis*, ligada à sabedoria prática, traduzida como prudência.

Ricoeur (2006) vai mais além para falar da reciprocidade no plano ético no sentido da ação praticada com aspiração à ‘vida boa’, mas de modo que a ação ocupe o signo de reconhecimento da responsabilidade do homem que atua sob a ação sensata praticada não para si, mas com e para os outros, cuja ação é constituída pela mutualidade. Portanto, no plano da consciência reflexiva de si, Ricoeur (2006) propõe uma fenomenologia do homem capaz, lançado ao desafio de refletir sobre o reconhecimento de si no diálogo com o outro. Aí é possível falar de instituições justas:

Com efeito, situada sob o signo do bem, a justiça anuncia-se como uma das virtudes, no sentido que os gregos deram à palavra *Arete* – que poderíamos traduzir por ‘exelência’ e que os latinos (Cícero, Sêneca, Marco Aurélio) traduziram por *virtus*. Considerar a justiça como virtude, ao lado da prudência, da temperança, da coragem – para evocar o famoso quadrado medieval das virtudes cardeais – é, admitir que ela contribui para orientar a ação humana para um cumprimento, uma perfeição, da qual a noção de uma vida boa que confere á virtude particular da justiça o caráter teleológico. (RICOEUR, 1995, p. 91. Grifos do autor).

O filósofo distingue a virtude da justiça nas práticas sociais onde as instituições se encarregam de repartir papéis (tomemos como exemplo o papel das comissões e outras representações do coletivo dentro da instituição). Em “O Justo e o Bom”, Ricoeur retoma seu pensamento de “O si-mesmo como um outro” para situar a intersecção dos dois eixos ortogonais e dos seus percursos: eixo ‘horizontal’ (constituição dialógica do Si) – o si só constitui sua identidade numa estrutura relacional em que prevalece a dimensão dialógica sobre a monológica, pois o outro é o ‘cada um’ de uma distribuição justa. Enquanto a amizade é o próximo, a virtude da justiça é o outro sem saber quem: “conforme indica o adágio latino: *suum cuique tribuere*, a cada

um o que é seu” (RICOEUR, 1995, p. 93). O eixo ‘vertical’ - constituição hierárquica dos predicados qualificadores da ação humana em termos de papéis:

A instituição, enquanto regulação da distribuição dos papéis é muito mais que a soma dos indivíduos portadores de papéis e algo bem diferente disso; dito de outro modo, a relação social não se reduz aos termos de relação. Mas a relação tampouco constitui uma entidade suplementar. Uma instituição considerada como regra de distribuição só existe enquanto os indivíduos tomam parte dela. E essa participação – no sentido de tomar parte – presta-se às análises probabilistas que só têm como ponto de aplicação os comportamentos individuais (RICOEUR, 1995, p. 93).

A ideia de justiça como *isotés*, é difícil de ser alcançada pela própria dificuldade de garantir o senso de justiça para o alcance dessa vida boa ética a esse outro distante. Aristóteles foi o primeiro a perceber a dificuldade sobre a partilha desigual, a exemplo das formas de rotatividade no exercício das funções públicas. Ricoeur (1995) reconhece o problema já posto por Aristóteles do vínculo entre igualdade e justiça para todos. Assim, acontece a substituição da concepção de justiça teleológica para a concepção deontológica. É sob a filosofia kantiana que Ricoeur (1995) trabalha com a concepção de justiça pela concepção das relações morais, jurídicas e políticas sob a ideia de legalidade. Ao tecer suas reflexões, nosso filósofo vai transitar pelo terreno político para confrontar e questionar as contradições sociais a começar pela intolerância e o intolerável, o justo e o bom, o justo e o legal, para tratar no campo da política a ideia de justiça³⁷.

Sobre essas ideias que o filósofo apresenta, cabe destacar os efeitos simbólicos das ações em seus agentes ao ocuparem a posição de representantes do outro, ou seja, o sentido que se opera na distribuição de partes ou papéis e o efeito na eficácia (ou não) do trabalho empreendido. Mais uma vez trago as Cores para refletirmos sobre o papel das Comissões e o reflexo destas extensivas a outros grupos que são eleitos para assumirem cargos ou funções dentro da instituição. Na concepção de Cinza, as Comissões têm um papel a cumprir:

³⁷ Essa reflexão está presente na obra “Em torno do político” (1995) onde Ricoeur dialoga com filósofos que discutem a política desde o pós-guerra: Karl Jaspers, Hannah Arendt, Éric Weil e Jan Patocka, com a intenção de fazer uma análise política e o mal do totalitário, ao mesmo tempo em que discute as ideias de justiça social no seio das democracias. Seu intento é fazer uma ultrapassagem filosófica para discutir os medos que afligem as pessoas, a começar pela ideia de refletir sobre o que é mesmo tolerável e intolerável numa sociedade justa?

Muitas vezes a Comissão, como talvez pela própria natureza da Comissão que tem que tomar decisões e tem que propor algo, ela acaba sendo soberana em relação o grupo porque... Eu sempre argumento o seguinte, Bom! Se ela foi constituída pra isso, ela tem que fazer o papel dela, tem que cumpri o papel dela, se abrir muito então acaba perdendo a sua função. Então não dá pra ser tão democrática, abrir pra todo mundo e ouvir todas as vozes, isso em relação da Comissão em relação ao grupo de professores do Colegiado ou do curso. E é provável que dentro da própria Comissão, alguém acabe fazendo sua voz prevalecer. (CINZA)

Cinza fala que a Comissão é soberana para decidir por ter sido constituída para tomar decisões e não dá para ouvir tantas vozes. Será que esse é o verdadeiro sentido atribuído à implantação das Comissões? As Comissões têm a soberania para decidir pelo outro?

A procura da identificação é uma procura por um sujeito capaz e como diz Ricoeur (2008, p. 21): “Examinando as formas mais fundamentais da pergunta - quem? Somos obrigados a conferir sentido pleno à noção de sujeito capaz?”. Ricoeur (2008, p. 24) ainda lembra: “é aqui que a noção de sujeito capaz atinge seu mais elevado significado”. Mas o sujeito capaz, isto é, o sujeito dotado de direito de deveres, não é suficiente para considerar-se como sujeito de direito, isso porque um sujeito de direito é aquele que está inserido em um contexto público e reconhecido pelos outros, que está inserido em um contexto político e comunitário à vista dos outros. Mas, quem foi reconhecido nessa atividade de reforma curricular? As Cores discentes egressos dão o tom para esse questionamento, por terem passado pela experiência de acompanhar a reforma curricular do Curso, inclusive dão sugestões de como poderia ter acontecido:

Eu acho que o primeiro passo realmente seria promover uma discussão ampla com professores, com discentes, convidando inclusive professores pessoas que tenha participado de outras propostas de reformulação em outras instituições, fazer um momento mesmo coletivo do que seria, o que é essa reformulação, da importância dela, e dentro dessa primeira discussão geral, leva em consideração um diagnóstico do perfil desses alunos que são atendidos pelo curso também de Pedagogia, da realidade local onde a universidade esta situada e após isso, nesse momento coletivo escolher sim, criar uma Comissão pra poder fazer a discussão dessa reformulação, uma Comissão representativa mais garantindo também uma participação maior dos estudantes. Por representatividades que

leve em consideração essa diversidade de perfis de alunos que a gente tem no Curso, mas também permitindo que nos momentos de encontro dessa Comissão, que esse espaço seja franqueado pra que mesmo que as pessoas que não fazem parte da Comissão, elas possam, tendo tempo, tendo a disponibilidade de estar participando deste momento pelo menos com voz, opinando nessas discussões. O grande desafio aí seria você promover uma abertura maior pra essa discussão, pra essa reformulação. **(MARROM)**

Eu não diria imatura, quando eu me propus, até porque eu não fui convidada à, eu me fiz presente em. Então eu falei assim, dá pra abrir? Eu já tinha algumas representações de discentes na época, acho que trabalhava como representante de discente do DCHL e via os embates que tinha lá dentro e eu falava assim: dá pra a gente fazer parte disso? E aí assim, acho que a própria postura de querer fazer parte não é de alguém que não tenha amadurecimento, havia um amadurecimento nesse sentido. Acho que havia uma insegurança o tempo inteiro, será que o caminho que eu to pensando é o correto? Será que isso vai ser aceito? Como é que os outros ouvem essa ideia? Então assim, acho que imaturidade não. Acho que sempre tive muita segurança na participação em tudo que eu fiz na universidade. Agora insegurança acho que até hoje a gente tem em tudo que se propõe a fazer, como é que o outro recebe, vou fazer bem feito? Sempre tive uma preocupação de que já que eu estava lá, quero fazer bem feito. Quero deixar uma boa contribuição. Enquanto discente eu me reconhecia assim, muito insegura. **(DOURADO)**

Com isso aprendi que espaço de educação, é uma disputa ideológica. Então acompanhar esse processo foi para além de enxergar além de um papel que o currículo é. Antes pra mim currículo era apenas um documento nada a ver, aí depois que participei desse momento na faculdade aprendi que currículo é espaço de poder, de disputa e tenho outra visão qual a importância do currículo escolar para a educação para o cotidiano da escola. Porque o currículo é a matriz é o que diz da educação qual educação você vai querer. Então o currículo que diz isso. Então acompanhar isso ajudou muito na minha formação e como pedagoga. Porque eu acho que por mais que tenha demorado por dez anos, por mais que tenha demorado, sempre tem aquela coisa, aquilo que não prestamos atenção, então sempre passa aquilo que não percebemos. A gente sabe que currículo nunca tá pronto, né? Nunca tá pronto. E ainda mais hoje que tá num momento que a educação hoje tem muita responsabilidade, né? A cultura está sempre em movimento, então não pode ser algo fechadinho, né? Não é algo pronto, acabado, Currículo é inacabado. **(TURQUESA)**

Cada Cor faz o reconhecimento de si quando diz o quanto foi valiosa a experiência formativa que tiveram ao participarem da Reforma do Currículo. Marrom fala da necessidade de garantir os anseios dos discentes, já que o Curso em questão era

o que eles buscaram para se profissionalizarem. Dourado não se reconhecia imatura para fazer parte da discussão, apesar de saber que a insegurança sempre nos acompanha, mas ela se ofereceu porque tinha um compromisso político enquanto esteve na UESB. Turquesa queria a melhoria para o Curso e antes da experiência achava que o Currículo era apenas um documento, só depois passou a ver diferente. Mais do que nunca precisamos compreender que o uso da palavra é um direito e nesse sentido, a questão levantada - Qual a função da Comissão? A que se destina? A serviço de quem? - coloca o impasse de onde começa e onde termina essa partilha de voz.

Para Ricoeur (1995) as instituições justas têm o papel de distribuição da justiça entre os desiguais. A igualdade advém da ética do sentido de justiça. Mas essa tarefa não é fácil. O autor nos fala que o comum nesse ramo do legalismo é a passagem para um formalismo imperfeito, cuja justiça no processo de formalização contratualista, tira do deontológico o seu verdadeiro sentido:

É notável que a aproximação deontológica só pôde se firmar no campo institucional, em que se aplica a idéia de justiça graças a uma conjunção com tradição contratualista – mais precisamente com a ficção de um contrato social graças ao qual certo conjunto de indivíduos conseguem superar um estado supostamente primitivo de natureza para o ter acesso ao Estado de direito. Esse encontro entre perspectiva deliberadamente deontológica em matéria moral e a corrente contratualista nada tem de contingente. A ficção do contrato tem por objetivo e função separar o justo do bom, substituindo o processo de uma deliberação imaginária a todo compromisso prévio a um pretense bem comum (RICOEUR, 1995, p. 96-97. Citação mantida com acentos respeitando a originalidade do texto).

Nosso filósofo esclarece que o enigma não foi resolvido quanto à função da república transparente nem com Rousseau e nem com Kant. Enquanto o primeiro fala de recorrer a um legislador para sair do labirinto, o segundo fala que o laço é pressuposto, mas não justificado entre autonomia e autolegislação. Para dar algumas pistas fecundas, a obra de John Rawls³⁸ contribuirá no estudo de justiça proposto por Ricoeur (1995) ao prevê a prioridade dos menos favorecidos na distribuição de riquezas e a dos mais favorecidos na atribuição de encargos, para o que tange ‘duas pessoas, duas partes’.

Com base nas ideias de Ricoeur (1995), as vozes dos representados dessa reforma curricular, foram reconhecidas como sujeitos de direito? A ideia é pensar quem

³⁸ J. Rawls. “Uma teoria da Justiça”. Obra interpretada por Ricoeur (1995).

foi esse sujeito de direito no sentido de reconhecimento com base em três ancoragens: o sujeito que fala aquele que se enquadra na relação interpessoal do diálogo, representando o instituído e aquele que se designa agente da ação e representante do sistema social - a busca pelo sujeito de direito procede-se por ações de identificação e reconhecimento social. Mas essa não é uma procura aberta, mas algo subjacente. Entretanto, os agentes tiveram dificuldade em compartilhar os diálogos:

Então tem pessoas que tem uma fala, que é uma fala que diz assim “Essa é!”, e aí de certa forma é enfática, ela acaba, não sei se é convencendo o outro, mas isso me deixa muito forte, porque tem pessoas que roubam a cena no discurso e nesse momento quem tem o discurso menos enfático, não é que ele abra mão do desejo, mas é que ele diz assim “Será que eu estou certo mesmo? Será que é isso mesmo?” e acaba se submetendo mesmo que lá na frente venha sofrer essas frustrações, ali adiante. **(LARANJA)**

O que Laranja fala tem sentido? Quem cala consente? Outras Cores dão algumas pistas. Há quem diga que pelo fato de ser reconhecida tinha mais gás para continuar falando.

O fato de a minha voz ser esperada, ao invés de ser silenciada, me deu um gás, porque eu me sentia valorizada no meu esforço. **(AMARELO)**

Mas Verde fala que a guerra para ver quem dominava a retórica criou impasse de ‘puxa a corda de cá, puxa para lá’ e nesse jogo sem fim, melhor era calar para ver no que podia dar.

É! guerra de braço como a gente fala, cada um... aquela brincadeira de criança, você pega a corda lá, eu pego a corda aqui, vê quem puxa a corda mais forte no grupo, eu me sentia desse jeito assim. (...) falava um monte de pedagogo aqui dentro e ficava essa guerra louca aí. Eu me sentia meio misturada aí dentro, eu não dominava, não é uma discussão que eu domino então tinha hora que ficava quieta porque tem horas que você não sabe até onde pode avançar ainda que você perceba os equívocos. Eu ficava meio sem jeito porque você não é pedagoga? Então você não tem cabeça, moral pra botar banca ali, é como se colocasse a gente a parte, era assim que eu me sentia. **(VERDE)**

Com isso o silêncio foi à saída. Recuar quem sabe para se preservar! Mas isso não era sinal de concordância. Lilás fala:

Eu acho que essa questão de respeitar o consenso, se o consenso foi esse, foi à maioria! Dentro desse respeitar o consenso, existia uma clareza de que a questão não era por ali, e em alguns momentos tinha que ser assim... do recuo, acho que em alguns momentos eu recuei por uma estratégia só, não por uma questão de achar que a minha... em determinados momentos algumas posições era menos ou mais. **(LILÁS)**

Para outras Cores a submissão era dar voz a democracia, que vença a maioria:

A gente se irrita né?! Mas como você vive numa democracia da maioria você tem que aceitar né?! Embora você questione você queira novamente levantar a voz, você queira novamente se fazer ser ouvida, você é silenciosa porque tá posta numa democracia é da maioria. Se a maioria conseguiu, né?! Ser convencido por um argumento contrário seu você tem que se calar e era isso que eu fazia. **(ROSA)**

A reação pessoal ela é sempre ruim né (riso)? Se você levar para o pessoal, é sempre ruim, mas você entende que isso faz parte do processo, você tá trabalhando com pessoas, com formas diferentes de ver o mundo, formas diferentes de pensar as coisas, convicções e aí assim, no primeiro momento você se chateia, mas logo em seguida você percebe que isso faz parte, você tem que ir para o trabalho porque ao mesmo tempo em que essa posição que te contraria, ela significa que alguém está defendendo a sua ideia, defendendo suas posições, suas convicções e cabia a mim também fazer a mesma coisa, defender as minhas posições utilizando o diálogo como forma de trabalho. **(AZUL)**

Em outra fala, o que de fato importa é confiar em quem domina o conhecimento, por isso, os pedagogos tinham total liberdade para decidir. Entretanto, essa regra não foi ‘respeitada’ porque há quem diga que mesmo sendo pedagogo, a palavra não lhe foi franqueada.

Eu muitas vezes entendi que quando uma ideia minha não prevalecia, e houve momento que isso ocorreu, eu entendia que era muito devido a uma concepção de Pedagogia que eu desconhecia, tinha lá pedagogas como Fulana, como Sicrana, que tinha um bom conhecimento, um amplo conhecimento da pedagogia, da discussão em torno da pedagogia hoje, então elas tinham mais propriedade pra dizer algo sobre isso, então, naquilo que era muito específico eu sempre aceitei a posição de quem tinha maior conhecimento sobre isso. **(CINZA)**

Olha, eu acredito que, não é uma negociação muito fácil, não. Não era. Mas assim, geralmente a Comissão apresenta aquilo que ela fez e os professores vão lá discutir. Geralmente quem participa com mais efetividade são os membros das Comissões. Geralmente quem participa são os professores que são pedagogos, então... Mas a gente no Departamento, nós temos outros professores que trabalham e que não são pedagogos. E esses realmente não vão, não colaboram, às vezes dizem até alguma coisa, alguns até que... (VERMELHO)

Assim, no reconhecimento de si exploramos o contraditório que habita em nós. Voltemos com as profícuas contribuições de Ricoeur (2006) ao falar que a saga humana é marcada pelas contradições, ambiguidades e na luta para o reconhecimento de si é colocado à prova quando precisa compartilhar papéis na esfera social. Sem a pretensão de aprofundamento no estudo da teoria da justiça discutida pelo filósofo, nos ateremos aos pontos que melhor esclareçam a quanto a partilha de direitos e deveres dentro das Comissões da reforma do currículo.

Em torno da questão que ampara os papéis atribuídos aqueles que assumem ações relacionadas às Comissões ou funções de coordenar grupos nas instituições, muitas vezes são conduzidas de forma impositiva ao que desencadeia conflitos diversos e o consenso não acontece. Ricoeur (1995) tem uma visão bem fundamenta sobre essa questão da imposição e como as instituições devem agir na perspectiva ética para serem consideradas justas. Primeiro o ‘contrato social’ é a ficção com perspectiva deliberativamente deontológica que supostamente desenha um sentido de justiça, mas não atinge seu fim numa situação real. Se a lei é separada das inclinações de liberdade do indivíduo de atestar pela consciência aquela ação, fica o contrato meramente como uma ficção porque a criação do contrato é exterior a consciência, sendo este, portanto restrito a condição deontológica de justiça ao princípio da moral. Na visão de Ricoeur (1995) o princípio da justiça no plano do imaginário é irreal e a-histórico, diferente do querer viver-junto de uma comunidade histórica.

O filósofo coloca a importâncias da política e da decisão política como mediadora das instituições com discussões mais amplas no espaço público onde são ponderadas as contradições. Portanto o Estado no alto, em baixo a base como espaço público de discussão e entre os dois o processual como mediação do Estado no seu espaço instituído. O ‘processual’ entendido pelo filósofo não na perspectiva irreal

contratualista, mas o processual instituído e operatório pela ‘justa distância’³⁹, do espaço jurídico em forma de regulamentação. Do ponto de vista lógico, o discurso da justiça ocupa seu lugar de argumentação como o caminho para saber dosar a justa distância no uso dialógico da linguagem.

Ricoeur dá prioridade à ética sobre a moral, sendo as normas ancoradas à ética para resolver os conflitos. Pois é a ética que considera os valores da pessoa. As instituições como mediadoras da justiça cabem realizar a distribuição de direitos para favorecer na prática distributiva aos mais fracos na tentativa de superar as desigualdades. A mediação da instituição é para romper com o arbitrário e resolver conflitos dando direitos e obrigações entre seus componentes, do contrário, se instala a injustiça e ilegalidades. O Estado é a entidade política de legitimidade para impor normas de conduta sobre indivíduos e comunidades subordinadas (SOUZA, 2013).

Após essa breve descrição acerca do que Ricoeur considera instituições justas, retomamos a questão levantada acima quanto à soberania das Comissões instituídas. As Comissões têm o papel finito de mediar ideias, negociar intenções, apontar as necessidades do coletivo, diminuir as desigualdades de vozes ou propor acordos a fim de agir pelo princípio da reciprocidade. Portanto, minimizar conflitos e não instaurar conflitos. Comissões justas com o discurso da mediação no espaço acadêmico com justa distância nas discussões, seguindo a lógica e a ética pelos argumentos: “Essa ética não é senão a do melhor argumento, aquele que o outro pode entender” (RICOEUR, 1995, p. 108).

Essa não é tarefa fácil, sabemos disso. Mas não há outra saída se queremos investir realmente em ‘atos de currículo’ que não restrinja ao documento escrito, mas mais que isso, mudança em nossa mentalidade. Para tanto, podemos suscitar o seguinte questionamento: Como estamos agenciando nossos atos de currículo no processo de implantação da nova proposta curricular? Amarelo fala:

(...) a reformulação vai acontecer durante o processo, o currículo pra mim que é um texto que vai sendo escrito no nosso dia a dia e vai sendo trabalhado, pra mim é um texto, um supertexto. Com muitas vozes com muitas mãos e seu eu poder opinar como membro do Colegiado com certeza eu vou poder opinar para a gestão do Colegiado sempre deixar momentos de revisão de estudo e de ajuste do Currículo dentro de todo o processo. E confesso de novo pra você, eu tenho uma grande preocupação como que a pessoa vai sair do seu

³⁹ Cf Ricoeur (1995) Termo utilizado por Antoin Garapon para atribuir o meio caminho entre a colisão que é uma forma de confusão e desprezo que a afasta da discussão.

quadrado para lembrar que junto dele tem outro quadrado, como que aquela disciplina vai entrar entre a outra na cabeça do aluno, na vivência do currículo, eu to achando um pouco difícil isso, porque você está fazendo o seu pedaço é uma coisa, você está dialogando com outro, é outra coisa, é mais trabalho. Vê o que a gente pode fazer em conjunto, enfim, é uma pessoa sair de si e ir ao encontro com o outro (AMARELO)

Sendo assim, nesse percurso dos ‘atos de reconhecimento de si’, fica a reflexão para que os agentes - entendendo agentes os professores e alunos do curso de Pedagogia - se impliquem responsabilmente numa perspectiva de projeto político coletivo cujo sentido não desagrega, mas congrega vozes ativas no acontecimento de ‘atos de currículo’ no cotidiano do curso de Pedagogia. Para Ricoeur:

Falei antes em um percurso de identidade, começando com a identificação do ‘alguma coisa’ em geral, reconhecido como outro de todos os outros, passando pela identificação de alguém. É sobre essa transição entre o ‘alguma coisa’ e o ‘alguém’, dramatizada pelo experienciado do desconhecível, que se constrói a transição de ‘alguém’ para o ‘si mesmo’ reconhecendo-se em suas capacidades (RICOEUR, 2006, p. 261. Grifos do autor).

5.2 ATOS DO RECONHECIMENTO MÚTUO

A história está repleta de exemplos da impotência do homem forte e superior que é incapaz de angariar o auxílio ou a cooperação dos seus semelhantes – fracasso que é frequentemente atribuído à fatal inferioridade da multidão e o ressentimento que os homens eminentes inspiram aos mediócras.
(HANNA ARENDT)

5.2.1 A luta pelo reconhecimento

No percurso do reconhecimento mútuo, Ricoeur (2009) investe seu esforço filosófico no sentido de caracterizar o humano pelo poder de agir como sujeito ‘capaz’, dotado de capacidades, potencialidades e disposições, cuja realização só pode ser

alcançada no nível intersubjetivo entre práticas sociais e representações coletivas. Todavia para alcançar o ‘estado de paz’, o homem sofre o indizível, já que suas peripécias na esfera social precisa de reconhecimento recíproco. A luta travada é para garantir seu pertencimento na esfera social, cuja trama se organiza de maneira velada fazendo a luta se tornar desigual e sofrida. Nesse sentido, é possível considerar que a luta pelo reconhecimento fica marcado na fala de Azul ao reconhecer que todo seu esforço foi ignorado e não reconhecido pelo outro:

Eu acho que o maior reconhecimento pra nós da comissão, não pra mim especialmente, pra toda a comissão e pra mim também obviamente, era a gente ter visto aquele projeto sair do papel, eu acho que teria sido pra nós o maior reconhecimento e inclusive razão de minha frustração, a gente ter um trabalho de quase dois anos, um ano e meio, um trabalho difícil, árduo, e você construir uma proposta, encaminhar pra o Colegiado e aquilo não sair do papel, e aí vem posteriormente formar uma segunda comissão, como se aquele trabalho todo que a gente tinha feito, inclusive essas pessoas que estavam nessa segunda comissão tinham participado da primeira comissão, então assim, era curioso isso, pra gente foi muito curioso, porque formar uma nova comissão, fazer um novo projeto se essas pessoas tinham participado da construção daquele projeto. Então pra mim foi bastante frustrante. (AZUL)

O respeito social não foi garantido para Azul. Sua estima ficou refém da decisão de outro grupo que o impediu de ser reconhecido. Azul se frustra pelo projeto não ser enviado e sua indignação mais por achar o grupo foi penalizado quando foi negada a possibilidade de encaminhar o projeto. Interessante que em sua fala inicial, o reconhecimento é endereçado ao grupo, pois o reconhecimento não era para si, e logo em seguida se inclui, pois obviamente receber a honra pelo que fez é gratificante. É nessa perspectiva que Honneth (2009) fala sobre relação interativa solidária porque todo membro se sabe estimado por todos os outros na mesma medida.

Carmim fala da sua história de aluna conhecedora da cultura escolar muitas vezes silenciada numa luta desigual. Devolver para nossos companheiros o fruto de tanto tempo de trabalho, é uma questão de honra, por isso, o mínimo que ela busca é o respeito. Mais uma vez vamos encontrar a luta pelo reconhecimento na saga heroica de pertença social, cujo reconhecimento precisa se estender as vozes de outros nossos companheiros de lutas antigas:

É como se eu tivesse representando a mim mesma, os meus discursos, os meus anseios, onde tem toda minha experiência como aluna de Pedagogia, como professora, como conhecedora da cultura escolar, como professora formadora e como professora ali na universidade tem toda essa relação e tinha a relação com os alunos também, de dar um retorno concreto a esses anseios a esses desejos. Não era ser lembrada, ser respeitada sim. Ser respeitada é o mínimo que qualquer pessoa deseja, o respeito... e assim, pode até dizer: “Ah não! aquela comissão fez uma proposta que nem funcionou”, eu... qualquer pessoa pode dizer isso, eu tranquilamente sei exatamente qual é o lugar e o espaço que essa comissão que esse texto criou dentro do curso de Pedagogia. Criou um espaço de debate, criou um desenho, criou um formato e que foi a partir daí que esta comissão agora tá conseguindo colocar em pauta, então ela tem uma importância fundamental. Agora reconhecimento não. É só respeito ao trabalho que as pessoas fizeram. Eu, você, Sicrano, tanta gente fez! Agora, é só respeito, mas reconhecimento não, até porque essa coisa de... nem me passa pela cabeça isso sinceramente. **(CARMIM)**

Portanto, Carmim não quer o reconhecimento, mas respeito. Sua fala deixa bem acentuada que foi na primeira Comissão que se criou um espaço de debate, criou um desenho e graças a essa obra iniciada a Comissão atual conseguiu colocar o projeto em pauta. Ainda assim, Carmim acredita que não buscou reconhecimento ao entrar na Comissão. Ricoeur, o filósofo do sentido nos ajuda a desvelar o duplo sentido do discurso: “Agora reconhecimento não. É só respeito ao trabalho que as pessoas fizeram”. Carmim não percebe que por trás da intenção de ser respeita há o interesse de ser reconhecida, diferente de Azul Celeste e Rosa ao deixarem muito claro nas falas que a marca social precisa ser garantida. A marca na história se configura pela identidade profissional no seio do microcosmo Jequié ou dentro da Universidade:

Reconhecimento pessoal de estar lá dentro? Eu cultivei essa minha docência aqui dentro de Jequié, as pessoas que me conhecem sabem quem é a professora Então eu acho que isso é um reconhecimento, de construção da sua identidade dentro desse microcosmo que é a cidade de Jequié, e que é a UESB, campus de Jequié, então acho que o reconhecimento é por isso, por esses dois lados, a implantação e revitalização do Curso, compromisso com a sociedade, compromisso com o aluno e também com o próprio cuidado, digamos assim, no meu mundo profissional, no meu nome profissional. Então acho que isso é importante também e é nessa perspectiva que a gente se joga, nessas Comissões porque dinheiro não vai ter, reconhecimento financeiro não existe, não é acrescido nada disso do ponto de vista financeiro, mas eu acho que tem um acréscimo do seu ponto de vista profissional e do teu nome dentro dessa comunidade uesbiana, acho que isso é importante. **(AZUL CELESTE)**

Em que sentido? Reconhecida como? Aparecer na Comissão? Como é um trabalho coletivo, Sandra, eu não penso num reconhecimento individual meu, né?! Eu só acho que a gente tem uma, apesar da gente ta num grupo, cada um tem a sua individualidade, cada um tem a sua contribuição. E eu acho que as pessoas não podem ser negadas ou silenciadas ou esquecidas. Ser reconhecida como uma pessoa que fez parte do processo, sim. Então assim, não seria numa publicação de uma Portaria, não seria no, no, no momento em que fosse colocado, escrito e publicado o Projeto, mas seria no momento em que ele fosse aplicado, no momento em que ele se desenvolvesse e que ali está a presença da professora Rosa também. Ali está a presença de Tal como professora de tal disciplina de fulana de Tal, como professora de outra disciplina de Fulana de Tal que está ali no campo e que ta na batalha, que ta fazendo parte dessa história desse curso. (ROSA)

Honneth (2009) fala que a luta travada pela burguesia no limiar da modernidade contra o *status* de honra aristocrática consolidada pelo coletivo culturalmente tipificado numa hierarquia de seus respectivos membros, dispõe-se agora pelo valor que garante a dignidade humana, para tanto entra aí a estima social. As duas cores assumem querer o reconhecimento do nome que marcou a história do Curso dentro da Universidade, já que financeiramente o retorno não vem, pois que seja para ser guardada na memória coletiva que tiveram uma itinerância digna, produtiva e importante.

Do mesmo modo, Cinza busca o reconhecimento social por sua obra, isso é uma questão de autoafirmação, bem como, retribuir pelo fato de ter a oportunidade de estar crescendo dentro da instituição:

Acho que tem duas questões aí, uma primeira que, como eu estou na instituição, eu tenho uma contribuição a dar, não sei precisar nem que tipo de contribuição, mas é uma contribuição como membro do Departamento, como professor da universidade eu deva oferecer, então essa é uma primeira ideia. A outra, e acho que está embutida nessa vontade de participação, que ao mesmo tempo permite colaborar com a Universidade e conhecer a Universidade por dentro, tem também claro, uma questão de autoafirmação, de dizer: “Bom, eu estou na instituição, mas não estou apenas como um número, eu devo contribuir e ao mesmo tempo em que eu estou contribuindo, participando e contribuindo, eu sou digamos participado e contribuído, no sentido de que eu também cresço me afirmo como um membro significativo dessa instituição” é nesse sentido. (CINZA)

Entramos aqui na questão da lógica da reciprocidade que Ricoeur (2009) apresenta em sua obra “Percurso do reconhecimento”, ao dialogar com Marcel Mauss⁴⁰. Este autor descreve o dom sob a ‘categoria geral das trocas’. Portanto, o vínculo se sustenta na obrigação do dom em retribuição. Entretanto, a força na coisa dada não tem conotação inerte, pois o sentido atribuído à obrigação fica latente. Nesse sentido, opera aí a lógica da reciprocidade por uma forma de reconhecimento que se quer imanente as transações interpessoais. Podemos encontrar essa lógica na narrativa de Cinza ao falar que: “eu sou digamos participado e contribuído, no sentido de que eu também cresço me afirmo como um membro significativo dessa instituição”. É um tipo de reconhecimento que já se aproxima de uma visão sistêmica da sequência dom/contradom. Não significa aí o reconhecimento mútuo proposto por Ricoeur, mas o caminho teórico como contributo para sua tese ao ser apresentada a dimensão ‘imanente’ da mutualidade. Na visão de Ricoeur, alcançar o reconhecimento mútuo é muito difícil em nossa sociedade tão desigual e concebida pelas relações de conflitos e disputas.

Desse modo, no que tange a linguagem cotidiana, entra a questão da integridade do ser humano que acontece de maneira subterrânea a padrões de reconhecimento. Honneth (2009) nos ajuda nesse momento ao acrescenta no seu estudo que aquelas pessoas que se veem ‘maltratadas’ ou ‘rebaixadas’ estão numa condição de ‘reconhecimento recusado’ que se insere na forma de desrespeito sofrido como categoria negada no âmbito moral. A injustiça sofrida não é só por tirar a liberdade de ação, mas por causar feridas que contaminam as relações intersubjetivas. Vermelho fala:

Reconhecida sim, no sentido do trabalho, bem foi feito! Né... “olha as professoras deram uma contribuição”! Mas não no sentido de estar o nome como em alguns momentos eu vi que as pessoas estavam preocupadas que o seu nome fosse como gestores, como criadores. Eu não queria isso, isso pra mim não importava de jeito nenhum. Eu queria mais contribuir com este espaço, (...). E não desmerecer, e não fazer caras e bocas, achar que não fez, não deu nenhuma contribuição, porque isso seria uma inverdade. E eu sei que isso em alguns momentos foi dito(...). Se no momento, que ao invés da professora bater na mesa e perguntar para mim como se eu tivesse o poder de enviar a proposta, se ao invés disso, ela tivesse pedido uma reunião de Colegiado e tivesse defendido sua proposta, e o Colegiado, todos os membros dissessem: “Vamos encaminhar a proposta como está”, eu não seria aquela que iria impedir, eu encaminharia, mas assim eu tava pela maioria... **(VERMELHO)**

⁴⁰ Ricoeur interpreta a obra de Marcel Mauss “ensaio sobre o dom”, descrito no capítulo 2 da tese.

Nesse sentido, a atitude de desprezo ao desmerecer o valor da contribuição oferecida, causa em Vermelho o sentimento de ser desrespeitada pelo seu trabalho quando o outro responde com indiferença ou minimiza a importância da sua participação. Honneth (2009) fala que esse tipo de desrespeito, lesa uma pessoa na possibilidade de seu autorrespeito quando há por parte do outro, atitude negativa de não reconhecer ao valor social dos indivíduos ou grupos, significando aí ‘degradação valorativa’, ao ferir a ‘honra’, ou seja, o ‘*status*’ da pessoa ou do grupo afetado.

Ainda sobre a luta por reconhecimento, o indivíduo não consegue se reconhecer sem a humanidade do outro. Essa ideia de necessidade do outro para ser reconhecida ficou presente na fala de Laranja:

Não, pelo menos de uma forma consciente não. Eu nunca parei para pensar se isso me movimentou, lá no meu inconsciente... Eu entendo que essas afecções, elas nos mantêm, então assim, se eu te disser que eu fiz o trabalho inteiro num processo junto com um grupo, e eu não quis o olhar do outro seria bobeira, eu não falaria isso aqui. Agora assim, naquele momento o que me movimentou não foi só o olhar do outro, foi também, o que eu acabei de dizer aqui, você quer o olhar do outro, você quer a aceitação do outro. Quem quer viver no mundo sem a aceitação do outro? Mais assim, não foi o ponto que me movimentou naquele momento, não foi. Talvez tenha sido muito mais o momento que eu estava passando dentro de um Curso, e aí assim, eu poderia mudar todo o meu discurso se eu disser: “Há para mim um processo - eu não gosto da palavra vaidoso – mais há um processo vaidoso de ter sido aluna, depois Coordenadora de um Curso dessa mesma instituição, né? E do mesmo Curso, então assim, se eu negar isso, eu estaria negando até mesmo as minhas itinerâncias. Há um prazer, há um prazer de dizer: “Olha, ontem eu sentei do lado de ‘lá’ como aluna, mais hoje eu sento do lado de ‘cá’ como colega dos meus professores”. Negar isso seria besteira. É isso, negar isso seria besteira, mas não é o que me movimentou exclusivamente entende? Me movimentou muito, por exemplo, eu ter feito tudo isso e pensado naqueles alunos que hoje estavam ocupando aquele lugar que eu já ocupei, agora, foi muito prazeroso pra mim essa minha passagem pelo Curso e essa saída de aluna como professora, depois como Coordenação, ser a justificativa de uma turma me chamar para ser paraninfa da turma, dizer assim “Você mais do que ninguém nos representa”, dentro dessa instituição hoje, porque você foi aluna e foi essa a justificativa que um grupo me deu. Você foi aluna do curso, depois veio para professora, agora está aqui movimentando a gente no currículo. Então assim, esse reconhecimento foi prazeroso, foi muito bom ter sido paraninfa de uma turma, sob esse argumento.

(LARANJA)

Podemos considerar a fala de Laranja atravessada por ambiguidades. No primeiro momento ela fala que reconhece que fez o trabalho na Comissão buscando o olhar do outro, ou seja, ser reconhecida pelo que fez, ainda que não tenha sido essa intenção no plano consciente. Posteriormente fala que não gosta da palavra ‘ vaidoso’, podemos lembrar que essa fala é recorrente quando no início desse capítulo Laranja fala que repudia aquelas pessoas que buscavam protagonizar seus feitos querendo o nome em algum lugar marcando sua passagem no processo da reforma curricular. Assim, em duas ocasiões Laranja fala que a palavra ‘ vaidoso’ a incomoda. Na seguinte fala: “eu poderia mudar todo o meu discurso se eu disser: Há para mim um processo - eu não gosto da palavra vaidoso – mais há um processo vaidoso de ter sido aluna, depois Coordenadora de um Curso dessa mesma instituição, né?” Laranja ao falar que poderia mudar o discurso, não percebe que já muda sutilmente o discurso ao falar realmente o que lhe interessava que é ser reconhecida publicamente como alguém que um dia esteve ‘do lado de lá’ como estudante daquela instituição e que agora se reconhece ‘do lado de cá’ como professora da mesma instituição onde se formou.

A estima social acontece com o prazer do prestígio de ser convidada para ser Parainfa, ou seja, representar a identidade do grupo que um dia fez parte. Ora, narrar o fato de ter recebido homenagem como o mérito pelas conquistas, ter a ‘honra’ de representar um grupo e tornar isso público não é a busca de reconhecimento ou ‘prestígio’ social? O discurso muitas vezes vela o que querendo falar, pois o dito nem sempre é o que aparece, mas o que está subjacente. Ricoeur (2008) tem como ponto fundante em sua hermenêutica, a busca do sentido, a linguagem de duplo sentido, cujo papel ancora-se no desvelar/velar. A hermenêutica de Ricoeur consiste na construção/captação do potencial de sentido, por entender que aí contem mais sentido do que aquele que exprime verbal e literalmente, por isso necessitam ser interpretados. Nesse sentido, o contributo da linguagem sustenta seus argumentos levando-o a criar uma teoria do conflito das interpretações. Para tanto, Ricoeur propõe a determinação reconstrutiva do sentido objetivo apropriado pelas pessoas como sentido existencial. Em outro momento Laranja fala:

Eu não vou assumir uma modéstia do fato não, mas a minha passagem pelo Colegiado, foi fundamental nesse processo. Porque estava um documento parado e assim eu trabalhei muito naquele texto, trabalhei muito, eu, e...(...). Desde 2006 estava parado lá, eu consegui, falo “eu” não como sujeito único, mas como coordenação naquele processo, claro que tem a vontade de todos os sujeitos. (LARANJA)

Assim, a fala de Laranja é acentuada pela afirmação de que sua passagem pelo Colegiado deu um novo rumo para o processo da Reforma Curricular. Seu esforço foi no sentido de dar novo sentido para o processo que ficou parado por muitos anos. Não é o ‘eu’ quem fala, mas o nós outros. Nesse plano da luta pelo reconhecimento há uma necessidade de estima e o que marca essa busca de aceitação social é a força da ação situada no mérito (latim *meritum*). Não somos indiferentes a essa palavra, pois esse arquétipo está presente no inconsciente coletivo desde o iluminismo considerado como um bem que não se compra e está relacionada à capacidade, habilidade, inteligência, talento, aptidão, dom, vocação. Quem faz é merecedor, quer dizer ‘tem mérito’. (VALLE E RUSCHEL, 2010).

Não seria esse o anseio de Laranja ao narrar sobre sua participação no processo da reforma? Ser reconhecida na esfera social como agente que altera e é alterada pelo curso da história como sujeito capaz digno de honra? Sobre o discurso mais uma vez volto à Ricoeur quando nos fala que a linguagem simbólica guarda o significado nas expressões de duplo sentido. Assim, não só a palavra, mas também o texto tem valor polissêmico. Desse modo, a hermenêutica desvela o aspecto existencial do discurso como abertura da existência possível velado no seu sentido através da linguagem simbolizada.

5.2.2 O reconhecimento mútuo e o estado de paz

Onde há poder, há fragilidade. E onde há fragilidade, há responsabilidade. Quanto a mim, tenderia mesmo a dizer que o objeto da responsabilidade é o frágil, o perecível que nos requer, porque é frágil está, de algum modo, confiado a nossa guarda, entregue a nosso cuidado.
(PAUL RICOEUR)

Para Ricoeur, se o único horizonte possível para o reconhecimento for o da luta, haverá o risco de se criar uma demanda insaciável ou, em outros termos, de uma reivindicação sem fim. Em busca de uma experiência de reconhecimento que não

envolva o combate (mesmo o representacional), o autor almeja alterar a ideia violenta de luta pela ideia de dom.

[...] a alternativa à ideia de luta no processo de reconhecimento mútuo tem de ser procurada nas experiências pacificadas de reconhecimento mútuo, que se baseiam em mediações simbólicas subtraídas tanto da ordem jurídica como da ordem das trocas mercantis; o caráter excepcional dessas experiências, longe de desqualificá-las, salienta sua gravidade, e com isso assegura sua força de irradiação e de irrigação no próprio âmago das transações marcadas pela chancela da luta (RICOEUR, 2006, p. 233. Mantendo acento igual ao texto original).

A polissemia regrada própria à palavra reconhecimento, tão aludida por Ricoeur (2006), conjuga o outro a verbalizar a verdade sobre si. Essa importante alteração que a palavra evoca entre a voz ativa, que se manifesta no sentido semântico de ‘reconhecer algo’, e a voz passiva, identificada na utilização de ‘eu sou reconhecido’, já seria suficiente para justificar o interesse pelo termo, segundo Ricoeur. Ademais, as necessárias investigações sugeridas pelo autor acerca das modestas e raras experiências de reconhecimento mútuo favorecem, de acordo com seu veredicto, a possibilidade de confrontar a experiência viva do dom com a luta pelo reconhecimento e com a incerteza de sua realização. Em busca de uma ‘clareira na floresta das perplexidades’, Nosso filósofo conclui seu percurso suscitado entre questionamentos e possibilidades:

Quando é que um indivíduo pode considerar-se reconhecido? A exigência do reconhecimento não pode se tornar interminável? Em vista dessa questão existencial, propusemos a hipótese de que, na troca dos dons, os parceiros sociais experimentam um reconhecimento efetivo. Mas eu já acrescentara a essa expectativa uma cláusula de reserva: não se deveria esperar dessa investigação do reconhecimento pelo dom mais uma suspensão de disputa. Falei então de uma ‘clareira’ na floresta de perplexidades. Posso agora dizer por que isso ocorre: a experiência do dom, além de seu caráter simbólico, indireto, raro, até mesmo excepcional, é inseparável de sua carga de conflitos potências ligada à tensão criadora entre generosidade e obrigação (RICOEUR, 2009, p. 257)

Portanto, a tarefa não é simples e a luta é interminável. Entretanto as experiências nas trocas de dom conferem a garantia de que a motivação para agir não se restringe tão somente no apetite do poder. O reconhecimento mútuo tem como prerrogativa o projeto político coletivo pautado na ética em aos três termos: 1. Intenção de boa vida; 2. Com e para os outros; 3. Em instituições justas. O cuidado de ‘si’ tem

como ponto de partida o cuidado do outro. Mas, quando o ‘si’ é configurado na luta pelo reconhecimento, busca a estima social ou ‘honra’, o ‘mérito’ ou projeção social, sustentado na autoimagem ou autoafirmação. O ‘si’ nessa direção não tem o mesmo sentido do projeto de reconhecimento mútuo defendido por Ricoeur. O ‘si’ sob o signo do reconhecimento mútuo, o poder de agir, de *agency*, liga cada pessoa para receber a garantia plena de sua identidade graças ao reconhecimento de outrem pelos atributos de suas capacidades. Entra aí a dialética desde o ‘alguma coisa’ em geral, passando pelo ‘alguém’ e o ‘si mesmo’, até a mutualidade.

O conflito acontece até que se chegue ao reconhecimento mútuo, por se tratar de encontros entre os diferentes. As partes contrárias se expressam pelos argumentos e posicionamentos, mas dessa dialética acontece à mutualidade. No sentido da mutualidade o conflito tem o sentido de indignar com o que é indigno e não ter tolerância com a intolerância. Pelo sentido do reconhecimento mútuo ascende à potência para agenciar ações propositivas levadas a transformar e transformar-se. Com esse entendimento, ainda que os conflitos tenham ocorrido no processo da reforma curricular e a luta pela busca de reconhecimento tenha marcado participações atreladas a interesses pessoais, houve também participação de pessoas dispostas a operações de reconhecimento pela troca entre parceiros gerada pela regra de equivalência regida pelas relações de justiça. Dessa troca o interesse se firmou em contribuir sem almejar reconhecimento social por suas ações. O reconhecimento descolado do ‘eu’ encontra o si outro para criar potencia de vontade com vistas a trabalhar e se envolver no acontecimento em favor da ‘mutualidade’ das relações entre os indivíduos: As cores falam:

Eu não vejo ali de uma pessoa tenha que ter sido valorizado, mais ou menos que os outros, eu não consigo ver essa Comissão como uma pessoa só. Foi uma Comissão, o trabalho foi conjunto, tendo sido bom, tendo sido ruim, o conjunto que trabalhou. Se lembrarem de mim, ou se não lembrarem, não é relevante pra mim. (VERDE)

A intenção do reconhecimento no momento que aceitei a Comissão não era prioridade, ok? É interessante essas coisas, fica até parecendo que a gente é um pouco romântica (riso) ou idealizadora, mas não é isso. É porque assim, quando eu peguei aquela Comissão, alguém precisava fazer aquele trabalho, não é? Então assim, eu aceito fazer parte dessa Comissão e naquele momento o que a gente queria era contribuir, porque assim, aquilo ali é o meu espaço de trabalho, se o curso de Pedagogia não está bem, conseqüentemente é o meu trabalho que não vai estar bem, porque eu sou professora do curso de Pedagogia. (BRANCO)

Eu não tenho muito dessas pretensões, eu acho que o mais importante no processo é a participação. Eu acho que eu estava fazendo meu papel, participando de uma Comissão, que tinha uma responsabilidade de elaborar um projeto de reformulação curricular e dentro disso enquanto profissional e desse grupo maior enquanto o curso de Pedagogia cabia a eu fazer as intervenções e participar, contribuir, tanto com críticas, quanto com contribuições efetivas, no sentido de pontuar questões importantes. **(LILÁS)**

Pelas três narrativas o acontecimento da reforma foi reconhecido pelo sentido da mutualidade, cuja responsabilidade de elaborar o novo projeto se ateve ao propósito de contribuir para a melhoria do curso. Aqui é possível perceber a perspectiva de política de sentido em direção da responsabilidade e credibilidade no discurso no estado de *ágape*⁴¹. Os diferentes próximos se encontram pela dialética da discordância com o propósito de fomentar práticas coletivas no interior das instituições agenciadas pelo princípio da mutualidade.

Seguindo na direção do reconhecimento mútuo, os discentes egressos que participaram do acontecimento reconheceram que o diálogo com professores na arena da reforma curricular oportunizou amadurecimento intelectual de modo que pudesse fazer o reconhecimento do espaço discussão plasmado pelas disputas de propostas vinculadas a interesses pessoais ou de pequenos grupos. Participar desse acontecimento cimentou a responsabilidade com compromisso ético no processo formativo com ressonância na atuação profissional no momento atual. Segundo cada cor:

Eu acho que a participação na reforma foi de um amadurecimento pessoal, profissional muito grande. Ter podido discutir, ali tinha profissionais gabaritados, tinha professores. Quem resolveu ser parte da Comissão é porque também estava incomodado enquanto professor. É porque levava aquilo muito a sério, uma responsabilidade, um compromisso ético muito sério com o curso. E poder estar perto dessas pessoas, ouvindo cada contribuição, só somou. Então esse diálogo pra mim, é de uma riqueza impar, mudou minha concepção da relação que hoje eu tenho com as pessoas, dessa possibilidade de diálogo. **(DOURADO)**

Eu acho que positivo com certeza foi a experiência, de poder vivenciar esse espaço, como eu sempre fui muito observador, então eu tirei muitos aprendizados sobre as discussões, das disputas que a gente percebia em jogo. Então foi assim pra mim pessoalmente, e como

⁴¹ Para Ricoeur o estado de *ágape* se pauta na reciprocidade. Está próximo da justiça que exclui a privação e a suspensão da disputa.

profissional também, essa participação me permitiu crescer bastante e amadurecer bastante, pra compreender que todo espaço envolve interesses pessoais, interesses coletivos, interesses de grupos e que me fez ver quão importante é na verdade, o respeito também a esses espaços, essa diversidade. (MARROM)

Olha, eu posso dizer que tudo foi muito positivo de ter participado porque eu posso dizer que foi uma aprendizagem fora da sala de aula do meu curso, eu participei junto com os professores que discutiam mais profundamente o currículo, né? E com isso posso dizer assim, que ao mesmo tempo tive maturidade de ir para o curso e pude ter essa maturidade de acompanhar esse processo final do currículo. Então acompanhar esse processo ajudou muito na minha formação profissional como no pessoal. Então posso dizer que sou uma pessoa bem melhor hoje do que se não tivesse participado. (TURQUESA)

No reconhecimento de si, os discentes egressos revelaram em suas narrativas que a passagem pela trama da reforma curricular se deu como agentes cooperantes em ações conjuntas. Foi observado que os conflitos acenaram a pluralidade de intenções no jogo discursivo. Contudo, a experiência gerou satisfação por participarem desse jogo tramado e como isso, obter o amadurecimento tanto profissional quanto pessoal. Pela via do reconhecimento mútuo a dinâmica da reciprocidade acontece os sujeitos, e daí, se descobre capazes de intervir dando sugestões ou se posicionando criticamente nos 'atos de currículo'. Ricoeur (2007) fala que o homem que trilha o caminho da vida em busca do reconhecimento de si, age e sofre até alcançar a condição de homem 'capaz', mas isso só acontece plenamente no diálogo entre os parceiros que fará de cada um, o ser reconhecido.

6 O PONTO FINAL EM SUSPENSO

O fato de que o homem é capaz de agir significa que pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável.
(HANNAH ARENDT)

A intenção do estudo foi interpretar o acontecimento da reforma curricular do Curso de Pedagogia, fazer uma hermenêutica em torno da trama no sentido de ir tecendo os fios pelos diferentes caminhos percorridos pelos sujeitos a fim de configurar e refigurar o texto produzido no decorrer de oito anos. Algumas situações escaparam à memória. Isso é natural porque o estudo foi se fazendo a partir das memórias rememoradas das pessoas que participaram da trama. As falas foram se oferecendo para a escrita e a refiguração do texto foi se fazendo paulatinamente.

A costura do estudo me levou a ousar explorar o conceito de ‘atos de currículo’ cunhado largamente nas obras do professor Dr. Roberto Sidnei Macedo, quando ele fala em práticas educacionais implicadas responsabilmente nos espaços formativos para se plasmar ‘atos de currículo’ entre pessoas responsáveis pela formação de outros sujeitos. Com esse entendimento direcionei meu pensamento para os ‘atos de reconhecimento’ no sentido de perceber o discurso como potência criadora da ação.

Para tanto, fazer aproximação com a hermenêutica de Paul Ricoeur foi fecundo com vistas a explorar diversos temas: instituições justas ou injustas; homens capazes; os discursos velados pelos múltiplos sentidos; identidade narrativa do *ipse* e *idem* no reconhecimento de si e reconhecimento mútuo. Tal caminho foi se firmando para dizer que o narrar e narrar-se transforma o discurso, e este enquanto texto lançado ao mundo é refigurado pelo leitor ao alterar o sentido da obra. Nesse sentido, o percurso do reconhecimento foi o referencial norteador que possibilitou a exploração conjunta aos ‘atos de currículo’ no contexto de uma reforma curricular do Curso de Pedagogia, motivo que me levou ao desafio de escrever a tese.

O motivo de se fazer uma hermenêutica dos ‘atos de currículo’ pela filosofia de Paul Ricoeur foi delineado por três caminhos interpretativos. Quais sejam: o reconhecimento do acontecimento que culminou o novo Currículo; as relações

intersubjetivas entre os sujeitos que protagonizaram o acontecimento, e por fim, a participação dos órgãos deliberativos (PROGRAD E CONSEPE) no âmbito reforma curricular. Para tanto, trouxe como pano de fundo nessa hermenêutica a tessitura da intriga das narrativas mediadas pelo conceito de reconhecimento. Desse movimento fui tecendo o caminho que me levou aos ‘atos de reconhecimento/identificação’; ‘atos de reconhecimentos de si’ e ‘atos de reconhecimento mútuo’ em ‘atos de currículo’. Esse empreendimento foi suscitado com base nas questões levantadas para a pesquisa.

A primeira questão me fez entrar pela seara do currículo para interpretar o acontecimento transcorrido em oito anos alternado ora com o currículo dormitando e ora passando pelo olhar das quatro Comissões em seus respectivos períodos. A reclamação predominante foi pelo fato da primeira versão ter sido ‘engavetada’. Com a pesquisa pude perceber que a primeira versão escrita pela segunda Comissão não ficou ‘engavetada’. Houve sim, alteração da proposta a partir de novos acréscimos, mas com dinâmica de trabalho recorrente pelo mesmo princípio com predominância em discussões isoladas ou concebidas por um número reduzido de pessoas envolvidas no acontecimento.

Enquanto a preocupação de algumas pessoas era com relação ao texto inicial ser negado ao não encaminhar para ser aprovado pelo CONSEPE, a pesquisa revelou que a reforma ficou restrita tão somente ao redimensionamento do texto escrito no lugar de empreender mais discussões entre a comunidade acadêmica e setores deliberativos dentro da instituição. A preocupação imediata era fechar a proposta e encaminhar para ser reconhecida.

Portanto, reconheço nessa produção investigativa a identificação de tensões e complexidades envolvidas na arena da reforma curricular impulsionando ações isoladas, com poucas vozes a frente do processo ao longo dos oito anos culminando com duas vozes decidindo a elaboração da proposta final. Desse modo, o currículo ‘engavetado’ em 2007 deixou de ‘dormitar’ para ser alterado e anunciado em 2012 com a mesma dinâmica de trabalho das Comissões anteriores. Ou seja, poucas vozes agenciando o acontecimento e muitas outras submissas meramente ao trâmite burocrático do processo. Com essa dinâmica, a reforma curricular teve centralidade no aprimoramento ou esmero no que tange a performatividade textual, no lugar de investir tempo para a construção de um projeto político coletivo de alcance ao reconhecimento mútuo entre professores e alunos implicados num projeto político coletivo.

No que tange ao reconhecimento de si no tecido da trama, cada protagonista, ao narrar sobre o acontecimento fez o reconhecimento de si e do outro realçando situações conflituosas. A falta de tolerância e o ressentimento se instalaram perdendo de vista a possibilidade de negociação para se chegar a um consenso. Em face dos discursos contraditórios, as falas mostraram uma falsa ideia de negociação e escuta da voz do outro. Pelas memórias feridas, os conflitos ocorridos foram lembrados com sentimento de frustração e decepção por parte de alguns membros. Portanto, os motivos velados não deixaram que as identidades narrativas percebessem que a participação dentro das Comissões era uma forma de marcar território, enquanto membro da instituição ou por estar ligado ao Curso.

O desafio de pensar as políticas de sentido numa reforma curricular encarnada em posições discursivas entre sujeitos focados em contribuir pensando no outro, foi minguando para dar lugar à personalização do currículo realçado na luta pelo reconhecimento, predominando assim, o desejo de ser reconhecido ou valorizado pelo desempenho de suas funções. Desse modo, ousou dizer que estamos distantes de uma política que vigore dentro das instituições, práticas negociadas para um projeto político coletivo. A ideologia de ‘paz a todo custo’ (deixa que o outro pense e faça porque meu tempo se destina a outras ações) tem mais ressonância nas trocas intersubjetivas. Como também, a ideologia do ‘conflito a todo custo’ (intolerância por atos agressivos infligidos ao outro) como mecanismo de defesa para a manutenção do poder.

No tocante ao reconhecimento mútuo, predominou a luta pelo reconhecimento no sentido de fortalecer a identidade para o ganho de honra ou prestígio social. As Comissões, no lugar de mediar ações pelo diálogo na perspectiva de gerar espaço de trocas para interesse do coletivo, adotaram a posição de decidir os rumos do Curso pelo sentido do pensar e fazer a duas mãos, sendo que a comunidade acadêmica, seja professores e alunos, abraçaram a atitude passiva frente a essa realidade por ser esse caminho mais confortável, já que discutir, propor ou negociar ideias demanda se implicar e com isso é mais trabalho dentro da instituição.

Outro aspecto a ser destacado nesse acontecimento foi o reconhecimento dos discursos ambíguos quando professores denunciam através das narrativas que o novo currículo foi obra de poucas vozes, mas, contraditoriamente, muitos adotam o silenciamento espontâneo ao optarem por ocupar a zona de conforto no sentido de não participar do processo da reforma. Com isso as propostas suscitadas ou a dinâmica do acontecimento, passou pelo crivo da crítica de algumas pessoas quanto ao desfecho e

materialização final da proposta. Assim, a voz que critica é a mesma que deixa de contribuir nas discussões e contribuições de idéias significativas para a elaboração de uma nova proposta curricular coletivizada.

O estudo me fez pensar que é hora de ‘despertar’ para atos de currículo com engajamento coletivo dentro das instituições formadoras de futuros professores. Retomo aqui, a metáfora que Amarelo empregou quando disse que o projeto da reforma curricular a cada etapa voltava a dormir. As políticas de sentido plasmadas no contexto da reforma curricular foram conduzidas por discursos encarnados no personalismo entre sujeitos e grupos articulados dentro das Comissões para firmar uma política de sentido pautada em circunstâncias que realçaram as fraquezas e a falibilidade humana. Desse modo, creio ter contribuído com esse estudo para repensarmos os atos de currículo muitas vezes plasmados no âmbito de uma política de sentido produtora de discursos contraditórios resultando numa luta direcionada para a marcação de espaços dentro da instituição para alimentar vaidades intelectuais.

Na hermenêutica desse acontecimento, foi necessário estar atenta ao que considero trazer para discussão o papel da instituição universitária nos atos de currículo. Pensar uma instituição mais justa subtende-se propiciar condições de trabalho de modo que os sujeitos se envolvam responsabilmente, ou seja, se impliquem em ações colaborativas tendo encontros para debates que suscitem a reflexão dos sujeitos atentos aos problemas localizados no interior dos currículos pensados e gestados nas instituições de ensino. Nesse sentido, cabe antes de tudo, conhecer as bases legais e daí traçar caminhos norteadores para o alcance de uma reforma curricular eficaz com ações eficientes. Se não há o espírito de implicação de todos, a burocracia das instituições a serviço da produtividade ou do imediatismo aniquilará qualquer projeto político pensado para o desenvolvimento de trabalhos coletivizados.

Considero fecundo se ter clareza quanto ao que realmente significa o aporte de um trabalho comissionado no que tange a esse complexo movimento que assume a produção das políticas de sentido em atos de currículo. A dinâmica dessas Comissões, em torno de redes políticas nas quais atuam, promove a produção e a difusão de seus discursos como vias de acesso aos debates e possíveis negociações. Para tanto, é contraproducente as Comissões apenas assumirem a função de tecer os fios definidores de uma proposta curricular nutrida por ações tangenciadas por disputas e antagonismos entre seus pares ao que desencadeia aí, falsa bandeira de negociação em torno do projeto pleiteado.

Ao longo do período de reformulação curricular do Curso de Pedagogia, sua história teve um contexto marcado por pressões por parte da comunidade acadêmica local no sentido de se definir o documento oficial, mas as oposições geraram relações de embates e disputas causando até mesmo atos agressivos e de ofensas, gerando com isso, o desejo de algumas pessoas abandonarem seus trabalhos dentro das Comissões. É importante lembrar que nas políticas de sentido, os atos de currículo muitas vezes são tecidos em cenário complexo caracterizado pela produção dessas políticas para o incremento de discursos velados de reais intenções, para dar lugar a falácias tendenciosas com duplo sentido.

Desse modo, não dá para pensar qualquer aspecto político, organizacional ou epistemológico de uma coletividade sem considerar a práxis dos sujeitos implicados no processo, igualmente impensável é empreender esforço acadêmico sem que contemple os mais relevantes aspectos da sua estrutura, quais sejam: corpo docente, quadro técnico, alunos e dinâmica organizacional da instituição a partir dos seus representantes legais que deliberam ou se ocupam do reconhecimento ou legitimidade de uma proposta curricular no que concerne a sua efetividade com sustentabilidade.

Finalizo a tese deixando o ponto final em suspenso, sabedora que aqui é tão somente um texto configurado e refigurado por meu olhar. Acredito que outros olhares deslizarão sobre essas páginas que suscitará o tecer novas intrigas. A história do acontecimento da reforma curricular do Curso de Pedagogia da UESB em Jequié teve seu desfecho narrado por seus protagonistas e registrado mediante uma hermenêutica dos atos de reconhecimento dos atos de currículo. Com a palavra para essa reflexão final fica a fala de um dos protagonistas que ao narrar reconhece a importância desse registro como referência para outras intrigas no tecer de uma auto-hermenêutica:

Então, eu acho que assim, poder saber que isso vai ser registrado, ta sendo documentado, a palavra é essa, documentado, parece pequena, mas são grandes coisas. Então assim, isso só foi possível falar agora dentro dessa narração, de toda essa história que você ta trazendo, as questões que foram levantadas para a entrevista. Então eu fico muito feliz mesmo de poder trazer essa história e tomar consciência desses fatos até pra avançar. Pra mim o que é mais importante é a produção, é o novo, o que aconteceu. Então eu fico muito feliz em saber que você vai registrar essa história, que ta podendo tornar isso assim divulgado e também registrado mesmo. Eu acho que isso é importante porque é um momento histórico dentro da universidade, da UESB.
(LILÁS)

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2ª Ed. São Paulo, 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. *O mal estar da pós-modernidades*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.
- _____. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,, 2008b.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Trad. Maria Georgina Segurado. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Trad. Paulo Neves, 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BACHELARD Gaston. A poética do espaço. In: *Os pensadores*. Trad. Joaquim José Moura Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CRITELLI, Dulce Mára. *A analítica de sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenologia*. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CESAR, Constança Marcondes. A ontologia hermenêutica de Paul Ricoeur. In: Constança Marcondes Cesar (org.). *A Hermenêutica francesa*. Porto Alegre: ADIPUCRS, 2002, p. 43-55.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológico e metodológico*. Trad. Ana Cristina Nasser. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica. In: MAGALHÃES, Rui (Org). *Textos de hermenêutica*. Porto, Portugal: Rés-Editora, 1984.
- DESROCHES, Daniel. A vida longa da compreensão em Ricoeur. In: Constança Marcondes Cesar (org.). *A Hermenêutica francesa*. Porto Alegre: ADIPUCRS, 2002, p. 9-26.
- DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2009, 248 p. [Tese de doutorado]

FONSECA, Maria de Jesus Martins da. *Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur*. Millenium - Revista do ISPV n.º 36 - Maio de 2009. [online]. <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium36/3.pdf>. Consultado em 18/10/2014

GALEFFI, Dante. “O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar”. In: MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológico e metodológico*. Trad. Ana Cristina Nasser. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amália Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 731 p

GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. Trad. de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HABERMAS Jürgen. “A pretensão da hermenêutica à universalidade”. In: BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Trad. Maria Georgina Segurado. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HABERMAS, Jürgen. A pretensão da hermenêutica à universalidade. In: BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2002.

HALBWACHS Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HONNETH, Axel. *O eu o nós: reconhecimento como força motriz de grupos Sociologias* [online]. 2013, vol.15, n.33, pp. 56-80. ISSN 1517-4522. Consulta realizada dia 13/04/2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222013000200003>.

_____. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: ed. 34, 2009.

JOSSO, M.C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto de (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: Histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO. J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 2007

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo e complexidade: a perspectiva crítica multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002

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

_____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entender e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

McKERNAN, James. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre, Artmed, 2009

PEIRCE Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. 2ª Ed. Trad. Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

PASCAL, Georges. *Compreender Kant*. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Ed. 70, LDA, 1997.

RICOEUR, Paul. *Finitud Y Culpabilidad: el Hombre Habil y La Simbólica del Mal*. Madrid: Taurus Ediciones, 1982.

_____. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Du Seuil, 1986.

_____. *O Conflito das Interpretações*. Trad.: M. F. Sá Correia. Porto-Portugal: Editora Rés, 1988.

_____. O modelo do texto: a ação sensata considerada como um texto. In: *Do Texto à Ação*. Ensaios de Hermenêutica II. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1989.

_____. *L'identité narrative*. Esprit, Paris, 1991a.

_____. *Ideologia e utopia*. Trad. Teresa Louro Perez. Lisboa: Ed. 70, LDA, 1991b.

_____. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *A metáfora viva*. Trad, Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000a.

_____. *Narratividade, fenomenología y hermenéutica*. Trad. Gabriel Aranzueque. [online]. Anàlisi. Quaderns de comunicaci3n i cultura. N° 25. Madrid: Universidad Aut3noma de Madrid, 2000b. Consulta realizada 12/06/2013.

_____. *O 3nico e o singular*. Trd. Maria Leonor F. R. Loreiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual do Par3, UESP. Par3, 2002.

_____. *Percurso do reconhecimento*. Trad. Nicol3s Nyimi Campan3rio. São Paulo: Loyola, 2006a.

_____. *Sí mismo como otro*. Trad. Carlos Palletro. 3ª Ed. Espaol. Madri: Siglo XXI Editores, 2006b.

_____. *A mem3ria, a hist3ria, o esquecimento*. Trad. Alain François. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

_____. *Hermenêutica e ideologias*. Trad. Hilton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. O Justo 2. *Justiça e verdade e outros estudos*. Trad.: Ivone C. Benedetti. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008b.

_____. O Justo 1. *A justiça como regra moral e como instituiç3o*. Trad.: Ivone C. Benedetti. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008c.

_____. *Escritos e conferências 2: hermenêutica*. Trad. L3cia Pereira de Souza. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. *Entre tempo e narrativa: concord3ncia/discord3ncia*. Traduç3o: Jo3o Batista Botton. *Kriterion* [online]. Belo Horizonte, 2012, vol.53, n.125, pp. 299-310. ISSN 0100-512X. <http://www.scielo.br/pdf/kr/v53n125/15.pdf>. Consulta realizada 01/01/2015.

_____. *Amor e justiça*. São Paulo: Martins fontes, 2012.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. In: Apresentação. GOODSON, IVO F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEARLE, John. *Filosofia da Linguagem: uma entrevista com John Searle*. [online]. Revel. Vol. 5, n. 8, 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Consulta realizada dia 15/01/2015.

SOBRINHO, José Dias. *Universidade e Avaliação: ente a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular. 2002.

_____. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. (org.). *O que significa currículo?* In: *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SÁ, M.R.G. *Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da Faced/UFBA*. [Tese de doutorado]. Salvador: PPGE/FACED-UFBA, 2004, 246 p.

SOUZA, Andréa Santos. *Parâmetros éticos em Paul Ricoeur*. São Paulo: Letras do pensamento, 2013.

SCHLEIEMACHER, Friederich. *D. Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Tradução e apresentação de Celso Reni Braidá. Petrópolis: Vozes, 1999

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. [Dissertação]. Florianópolis, SC, 2010. 218

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. “Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática”.in: *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, 2010, 73-92. ISSN: 1989-2446. <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art4.pdf>. Consulta realizada dia 21/01/2015.