



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

**AUTORIA DOCENTE COMO ARTEFATO PARA OS  
CURRÍCULOS COM INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS:  
UM ZOOM NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA**

**FERNANDA RODRIGUES MARQUES  
VERA LÚCIA MARQUES CAVALCANTE**

SALVADOR  
2015

**FERNANDA RODRIGUES MARQUES  
VERA LÚCIA MARQUES CAVALCANTE**

**AUTORIA DOCENTE COMO ARTEFATO PARA OS  
CURRÍCULOS COM INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS:  
UM ZOOM NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

SALVADOR  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Marques, Fernanda Rodrigues.

Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas [recurso eletrônico] : um zoom nos ciclos de formação humana / Fernanda Rodrigues Marques, Vera Lúcia Marques Cavalcante. – 2015.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Inovações educacionais. 2. Métodos de ensino. 3. Ensino reflexivo. 4. Sistemas de ensino. I. Cavalcante, Vera Lúcia Marques. II. Carvalho, Maria Inez da Silva de Souza. III. Universidade Federal da Bahia. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. IV. Título.

CDD 371.3 – 23. ed.

**FERNANDA RODRIGUES MARQUES  
VERA LÚCIA MARQUES CAVALCANTE**

**AUTORIA DOCENTE COMO ARTEFATO PARA OS CURRÍCULOS COM INOVAÇÕES  
PEDAGÓGICAS:**

**UM ZOOM NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho – Orientadora \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Ester Maria de Figueiredo Souza \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Marcea Andrade Sales \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Antrifo Ribeiro Sanches Neto \_\_\_\_\_

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

## **AGRADECIMENTOS DE FERNANDA**

Ao **Deus da minha vida**, que me conduz em todos os momentos e em tudo o que faço.

A **minha mãe e meu pai**, Norma e Antônio Mário, pela certeza do amor incondicional, pelo carinho expresso em tudo, pela escuta, pelo exemplo, pelo cuidado comigo.

A **minhas irmãs**, Michele e Carol, pela amizade sincera, pelas trocas, pelas risadas que contagiam.

Ao **Meu Bem**, Mário, pelo amor, pelo companheirismo e pela escuta atenta nos momentos de angústia durante a pesquisa, pela compreensão das minhas ausências por causa dos estudos.

A **minhas sobrinhas**, minhas Marias, Eduarda e Gabriela, pela certeza do encontro com um sorriso, um beijo, um carinho, por me permitirem sentir um amor imensurável.

A minha parceira/amiga, **Vera**, conquistada nesse trabalho, pela maturidade sempre presente, pela serenidade, pela flexibilidade, pelo abraço, pelas orações, pelas trocas intelectuais.

A nossa orientadora, **Inez**, pela condução de forma leve e paciente, pela inspiração para o estudo, pela amizade, pelo carinho.

Aos coautores dessa pesquisa, **os professores da Duque e da Nossa Infância**, pelos café e prosas que nos possibilitaram desvelar a autoria docente.

**A todos, minha gratidão!**

## **AGRADECIMENTOS DE VERA**

Ao ingressar nessa viagem eu não podia imaginar quantos desafios ela iria me proporcionar, mas sei que foram os passageiros que entraram nessa naus que me ajudaram a conduzi-la ao porto almejado.

Em primícias pela excelência como mentor dessa jornada, minha gratidão e amor à Deus, meu inspirador e doador de sabedoria para ler, compreender e produzir.

As intempéries e os ventos contrários contribuíram para a formação de uma parceria com Fernanda Rodrigues Marques. Juntas conciliamos nossos saberes e não saberes, dificuldades e sonhos, altos e baixos que compuseram o texto desse trajeto. Obrigada por navegar comigo esse complexo oceano de muito crescimento, que é a produção em dupla.

Meus filhos Jonathas e Cléber tiveram sua parcela de contribuição, pois ficaram sem o almoço dos sábados e o cuscuz que lhes era de direito, antes do mestrado – esse divisor de águas. Eles torceram por essa mãe/avó/estudante, que em meio as viagens, leituras e produção, criava tempo para levar Rafael e Artur (netos), ao parquinho da sorveteria. Com Jade a partilha foi mais íntima, ela ouvia a leitura de alguns fragmentos pessoalmente e as vezes, por celular, opinava sempre empolgada. Seu interesse e atenção renovava a motivação.

Minha gratidão às professoras da escola Duque de Caxias e Nossa Infância, por essa apropriação de quem coordena e sente-se parte do fazer cotidiano delas. Esse fazer que passou a ser parte do texto, materializado pelas falas registradas.

A quem suportou o meu estresse, minhas constantes viagens, ouvia minhas reclamações e comentava as leituras dos fragmentos bem levemente:” Eu gostei, só não sei o que Inez, vai achar.” Inez já era sua conhecida, mesmo sem terem sido apresentados. Agradeço ao meu bem/namorado Joelson por sua compreensão, carinho e companheirismo.

Finalmente e quiçá por enquanto, à Inez Carvalho, nossa orientadora, a quem tenho carinho, respeito e admiração. Ela foi a bússola nessa embarcação, com seu conhecimento indicava a melhor rota e sugeria as ajudas necessárias para chegarmos ao porto almejado. Obrigada, por velejar conosco e nos orientar em meio ao caos para o A-con-tecer dessa intervenção.

Quanta mudança  
alcança o nosso ser  
posso ser assim  
daqui a pouco não

O teatro mágico, 2008

MARQUES, Fernanda Rodrigues; CAVALCANTE, Vera Lúcia Marques. *Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas: um zoom nos ciclos de formação humana*. 113 f. il. 2015. Projeto de Intervenção (Mestrado) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

## RESUMO

Esse Projeto de Intervenção é fruto da pesquisa para conclusão do Mestrado Profissional em Educação/ UFBA. Trata da autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas. O espaço da pesquisa se deu na Rede Municipal de Educação de Irecê, numa perspectiva fenomenológica que nos possibilitou tratar os fenômenos e apreender as experiências humanas, que refletem as vivências do trabalho realizado, associado às afetividades e dissabores da lida cotidiana no contexto da rede estudada. Para compor a tessitura desse texto, dialogamos com diversos teóricos que deram sustentação ao nosso entendimento da autoria docente como artefato, a saber: Bakhtin, Austin, Mainardes, Arroyo, dentre outros. A fala como artefato é um construto da inteligência humana e está articulada ao processo histórico e cultural dos sujeitos, o que se evidencia nos escritos e Bakhtin (2003). A linguagem muito além de apenas ser um meio de transmissão entre quem emite e quem recebe a informação, se constitui como um aspecto da interação entre os sujeitos do contexto escolar que por meio da fala praticam ações, ou seja, ao proferir um enunciado o professor está simultaneamente realizando uma ação, pois conforme Austin (1990) preconiza, todo dizer é fazer. Nesse sentido a formação em exercício de professores é um importante momento para o fomento à autoria docente pelos atos da fala. Dessa forma, essa pesquisa propõe como intervenção a ampliação dos espaços/tempo no calendário escolar que possibilite ao professor buscar soluções para as questões emergentes do cotidiano escolar através da autoria como artefato. Portanto, propomos a reestruturação das reuniões pedagógicas bimestrais com espaço/tempo para o fomento aos atos da fala e sistematização dos pronunciamentos performativos escritos em planos e documentos.

**Palavras-chave:** Autoria docente; Atos da fala; Cotidiano escolar.



MARQUES, Fernanda Rodrigues; CAVALCANTE, Vera Lucia Marques. Teaching authorship as artifact to the curricula with educational innovations: zoom in cycles of human development. 113 f. il. 2015. Intervention Project (Master) -Faculdade of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2006.

### **ABSTRACT**

This intervention project is the result of research to complete the Professional Masters in Education / UFBA. Deals with the teaching authorship as artifact to the curricula with educational innovations. The scope of the research took place in the Municipal Network Irecê of Education, in a phenomenological perspective that enabled us to deal with the phenomena and grasp the human experiences that reflect the experiences of the work, associated with the affections and disappointments of daily read in the context of the studied network . To compose the fabric of this text, we dialogue with several theorists who have supported our understanding of the teaching authorship as an artifact, namely: Bakhtin, Austin, Mainardes, Arroyo, among others. The talks like artifact is a construct of human intelligence and is articulated to the historical and cultural process of the subjects, as evidenced in the writings and Bakhtin (2003). The language far beyond just being a transmission medium between who sends and who receives the information, constitutes one aspect of the interaction between the subjects of the school context through speech practice actions, that is, to deliver a statement Professor It is simultaneously performing an action, because as Austin (1990) advocates all say is do. In this sense the in-service training of teachers is an important moment for promoting the teaching authored by acts of speech. Thus, this research proposes intervention as the expansion of space / time in the school year that enables the teacher to find solutions to the emerging issues of everyday school life through the authorship as artifact. Therefore, we propose the restructuring of the bi-monthly educational meetings with space / time for the promotion of acts of speech and systematization of performative utterances written in plans and documents.

**Keywords:** teaching Authorship; Speech acts; School routine.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Aspectos gerais do território de Identidade Irecê- Bahia 2011	24
Quadro 1: Memórias de Fernanda	26
Quadro 2: Memórias de Vera	26
Quadro 3: A Graduação de Fernanda	27
Quadro 4: A Graduação de Vera	27
Quadro 5: A Especialização em Currículo sob a perspectiva de Fernanda	28
Quadro 6: A Especialização em Currículo sob a perspectiva de Vera	28
Quadro 7: A seleção para o mestrado por Fernanda	30
Quadro 8: A seleção para o mestrado por Vera	30
Quadro 9: Observação de Fernanda na Nossa Infância	64
Quadro 10: Observação de Vera na Luís Mário	64
Quadro 11: Observação de Fernanda na Luís Mário	66
Quadro 12: Observação de Vera na Marcionílio Rosa	66
Figura 2: Café com prosa na Duque de Caxias	67
Figura 3: Recepção aos professores no Café com prosa na Duque de Caxias	67
Figura 4: Mesa do Café com prosa na Duque de Caxias	68
Figura 5: Café com prosa na Nossa Infância	69
Figura 6: Impressão do Café com prosa na Nossa Infância	69
Figura 7: Instalação da Desconferência	71
Figura 8: Instalação da Desconferência	71
Figura 9: Alameda dos Banners	71
Figura 10: Alameda dos Banners	71
Figura 11: Mesa do Word Café	72
Figura 12: Mesa do Word Café	72
Figura 13: Esquema de reestruturação das Reuniões Pedagógicas para Irecê	101

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVANTE- Qualidade, Educação e Vida ONG

GEAC - Grupo de Estudos Acadêmicos

MP - Mestrado Profissional

SEPLAN - Secretaria de Planejamento

CFH - Ciclos de Formação Humana

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PPP- Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>PROSAS OU PREFÁCIO.....</b>	<b>14</b>
<b>UMA PROSA SOBRE O TEXTO: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>MOVIMENTO 1 - O ENTRELAÇAR DE DUAS VIDAS FORMANDO O NÓS NA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
1.1 IRECÊ EM VERSOS.....	33
<b>1.1.1-Irecê e sua rede de ensino em dados.....</b>	<b>35</b>
<b>MOVIMENTO 2 - UMA PROSA SOBRE OS CONTORNOS DA PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
2.1- UM OLHAR SOBRE O PENSAMENTO COMPLEXO.....	37
2.2 -UM OLHAR SOBRE A AUTORIA.....	40
2.3- UM OLHAR SOBRE ARTEFATO.....	44
2.4- AUTORIA DOCENTE COMO ARTEFATO.....	46
<b>2.4.1 – A ocorrência dos atos da fala nas formações em Irecê.....</b>	<b>55</b>
2.5- ENTRE PROSAS E CAFÉS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	62
<b>2.5.1- Implicadas mais que suspensas: as observações.....</b>	<b>64</b>
<b>2.5.2 - Degustar sabores ao expressar saberes: os cafés com prosa.....</b>	<b>68</b>
<b>2.5.3- Desvelar o cotidiano: a desconferência.....</b>	<b>71</b>
<b>MOVIMENTO 3- UMA PROSA SOBRE A AUTORIA DOCENTE COMO ARTEFATO PARA AS POLÍTICAS DE CICLO.....</b>	<b>75</b>
3.1- MUITAS CERTEZAS SE DESFAZEM ENQUANTO PROSEAMOS SOBRE OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA.....	76
3.2- A OCORRÊNCIA DAS POLÍTICAS DE CICLO PELO VIÉS DA AUTORIA DOCENTE.....	81
3.3- A AUTORIA NO CONTEXTO DA PRÁXIS.....	83
3.4- O CONTROLE DA APRENDIZAGEM E A NECESSIDADE DA AUTORIA NA EDUCAÇÃO.....	86
<b>3.4.1-A avaliação externa repensa ou condiciona a educação?.....</b>	<b>90</b>
<b>3.4.2- O livro didático: a escola funciona sem ele?.....</b>	<b>92</b>
<b>3.4.2- Programa Federal: Pacto pela Alfabetização na idade certa.....</b>	<b>94</b>

<b>MOVIMENTO 4- DEPOIS DE TANTA PROSA, COMO INTERVIR?.....</b>	<b>96</b>
<b>4.1- EM BUSCA DA ÍTACA DESEJADA: A AUTORIA DOCENTE.....</b>	<b>98</b>
<b>POSFÁCIO.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>117</b>

## PROSAS OU PREFÁCIO

Comumente, o prefácio de uma obra é utilizado para descrever de forma sucinta o conteúdo que o leitor irá encontrar no decorrer do trabalho. Inspiradas num rigor outro (MACEDO, 2009), optamos por não apresentar nosso trabalho de uma maneira convencional, mas em um texto que chamamos de prosa (a tônica da maioria das discussões ocorridas nesse trabalho). Semanticamente, o termo prosa é empregado para definir um bom papo, uma conversa sobre um assunto agradável entre pessoas que se reúnem para tal.

A priori, pensamos numa prosa apenas com as professoras que compuseram nossa banca de qualificação (Márcea Sales e Ester Souza) no intuito de orientá-las para a leitura do texto. No decorrer da pesquisa sentimos a necessidade de continuar a conversa, visto que a banca contribuiu significativamente para o nosso entendimento de *autoria docente como artefato* ao sugerir o estudo sobre os atos da fala e as diferenças existentes entre rotina e ritual no contexto da escola. Com a finalização do trabalho, percebemos que essa prosa precisava alcançar não somente a banca, mas todos os leitores do nosso trabalho.

Pois bem! O conteúdo desse texto tem a intenção de mostrar de forma sintética o histórico do nosso processo de produção. Como em qualquer roda de conversa, vários temas emergem a partir dos interesses dos que ali estão, sejam assuntos vivenciados no cotidiano, sejam os evidenciados pela mídia. Essa prosa tem como tema a *autoria docente como artefato* para os currículos com inovações pedagógicas e foi constituída a partir do *nós* nesse processo de escrita.

A intenção de Vera em estudar uma proposta Curricular organizada por Ciclos de Formação Humana casou-se com a de Fernanda que buscava entender como acontece a autoria docente na Educação Infantil. Desse casamento emergiu o *nós* na pesquisa que entrelaçou nossas pretensões fio a fio na composição dessa trama.

Apenas os que se arriscam podem experimentar a dor e a delícia de uma escrita coletiva. A dor existente nos entremeios do estilo individual, que em muitos momentos precisa ceder espaço, se organizar e adaptar-se para conciliar um texto que expressa o *nós* na escrita. A delícia em compartilhar as crises, as dúvidas, os saberes e não saberes no processo contínuo da

descoberta. O alinhamento e o desalinhamento com as palavras, a fluência e os entraves das vontades que ocorrem em cada etapa de uma escrita regida sob a hábil maestria da nossa orientadora.

No entanto e como de todos é sabido, casamento não é fácil e ainda, de mais a mais, quando se trata de ideias. Enfrentamos algumas crises, mas não existia outra saída que não fosse ajustar, divergir, conciliar e na trilha da pesquisa qualitativa fenomenológica continuamos a caminhar. Exercitamos a suspensão, nos distanciamos do ser professora para observar nossos locais de atuação e a nossa rede de ensino como pesquisadoras, tarefa nada fácil de realizar. Como fazer isso, se a essa Rede pertencemos? Uma Rede que nos envolve de tal maneira que dificulta olhar como se estivéssemos fora dela, sem sentir e se emocionar, para enxergar além do que rotineiramente estamos acostumadas a ver.

Ao escrevermos os relatos dessas experiências mais ainda percebemos o quanto implicadas estávamos em nossas observações. Como diz Tânia Miranda (2007) “estar emocionalmente implicado com o objeto com o qual o pesquisador se identifica torna a angústia inevitável, pois o pesquisador implicado se observa também no tempo vivido” (p. 18, 19). Por estarmos totalmente envolvidas com o objeto da pesquisa e vivermos o tempo presente da história não conseguimos realizar a suspensão como seria necessário.

A observação implicada foi mais fácil de realizar que a suspensão, pois limpar as impressões, os vícios e as paixões na busca por entender o que *de autoria como artefato* acontecia nos espaços escolhidos para a pesquisa, foi outro exercício de ver além do sentir, enxergar além do óbvio, limpar o olhar e ver de outro lugar.

No Word café e no Café com prosa, ambos instrumentos de coleta de dados da nossa pesquisa, tivemos o privilégio de prostrar com os professores em busca da compreensão do nosso objeto de estudo. Na apuração das falas, das ideias discutidas, nas informações lidas/escutadas e fundamentadas na expressão escrita dessa pesquisa qualitativa, buscamos compreender em que espaço/tempo acontece a *autoria docente como artefato* para os currículos com inovações pedagógicas.

Pensando nessas inovações pedagógicas, assumimos o desafio de nos tornar autoras dos caminhos metodológicos dessa pesquisa, da proposta de intervenção e da estruturação do texto final, cujo corpo foi composto por momentos individuais e coletivos, por sucessivas revisões, repetidas angústias que compõem a produção acadêmica em dupla.

As angústias se pronunciaram nas idas e vindas do texto e nas coerentes revisões que sinalizaram as ideologias, as dicotomias, as informações fragmentadas, nem sempre percebidas nas primeiras leituras. Carecia do olhar experiente da nossa orientadora, que vê além das tenras intenções explícitas nessa escrita. Foi necessário, e por ela sugerido que escrevêssemos separadas, assim procedemos, mas percebemos que a junção das ideias na escrita coletiva -muito embora mais trabalhosa- emergia mais forte e satisfatória. Nesses momentos de produção e discussão, os textos ganharam o refinamento inerente à junção das leituras individuais e dos pensamentos que se afinaram num único corpo.

Corpo/texto de vontades e lutas, ideologias e mortes, certezas desfeitas, caos e compreensão do inacabado, que exigiu de nós aprender mais e melhor sobre as teorias, filosofias, pedagogias e concepções que abordamos, mesmo sem ter a pretensão de esgotá-las. Os capítulos foram ampliados em suas concepções fundamentais e para isso as leituras foram amadurecidas e norteadas pelas observações em campo. Trocamos as leituras que foram realizadas, para nos apropriarmos dos saberes vivenciados individualmente, somamos as informações e as transformamos em novos conhecimentos depois de uma prosa profícua, regada a café com a banca de qualificação.

Prosa que durou em torno de seis horas, situação atípica em uma qualificação convencional, repleta de provocações que desconstruíram algumas certezas e instalaram o caos da inquietação em nossa intervenção. Saímos do cais que estávamos e embarcamos em outras viagens em direção a outros portos, que ainda não conhecíamos na procura da nossa Ítaca. Fomos em busca do conhecimento sobre os atos da fala para compreender melhor esse artefato da autoria docente.

O cais no qual aportamos descortinou os atos da fala sobre a perspectiva de Austin (1990), que preconiza a fala como realização de um ato, desde que ocorra em um lugar/tempo favorável. Adentramos nesse estudo e acrescentamos ainda a linguagem e o diálogo de Faraco (2009), que discute as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. As falas, os diálogos, os enunciados e os pronunciamentos tomaram o corpo dessa nova e final fase do texto, enquanto embasava teoricamente a intervenção.

Tivemos o desejo de outro encontro com a banca de qualificação, mas a demanda da escrita se apossou do nosso tempo e nos impediu de mais algumas horas de prosa instigante e norteadora sobre o objeto de estudo da pesquisa. Ampliamos as escritas, intensificamos as



leituras, os nossos encontros, renunciamos muitas outras coisas na busca do refinamento necessário a esse trabalho que agora pode ser apreciado por todos.

A embarcação ainda em viagem desejava aportar, por isso nos propusemos a ouvir mais, escutar melhor os mais interessados e favorecidos por essa busca: os professores. Nos voltamos às escolas e ouvimos em espaço propício as conversações e constatações, diagnósticos e proposições, percebemos mais uma vez a importância das falas e também a imaturidade de algumas delas quando se pronunciam sem muita convicção ou quando se repetem aleatoriamente, sem o objetivo de criar para mudar uma realidade. Entrevistamos para constatar o quanto as falas são importantes artefatos nos espaços de formação de professores ao encontrar respaldo para evoluir e abandonar a superficialidade enquanto se apropria da maturidade que a faz criativa. A partir dessas realidades observadas e dos estudos realizados, propusemos a nossa intervenção como espaço/tempo de fomento aos atos da fala como artefato para a autoria docente.

Desejamos a quem se propõe a ler esse trabalho, uma viagem dialogada com esse texto/prosa que em algumas partes se apresenta de forma leve, poética e em outras densa, mas todas carregadas de sentidos com o intuito de estruturar as reuniões pedagógicas, de maneira a favorecer a implementação de currículos com inovações pedagógicas pela participação efetiva do professor.

Na constante busca pela ampliação do *nós* na *autoria docente como artefato*, finalizamos essa prosa com o desejo que esse Projeto de Intervenção não seja apenas apreciado, mas instituído como prática na Rede Municipal de Educação de Irecê. Boa leitura!

## UMA PROSA SOBRE O TEXTO: INTRODUÇÃO

*Ser essência muito mais. A porta aberta, o porto,  
a casa, o caos, o caos  
(O teatro mágico, 2008)*

Abandonar os seguros portos das certezas, soltar o cabo da nau, pegar os remos e remar nos mares com ondas nem sempre calmas, mas em constante agitação, é uma alegoria adequada aos que se lançam em um mestrado profissional. Não há como manter os antigos paradigmas, pois as certezas afundam e emergem muitas dúvidas que nos fazem enxergar o objeto do nosso estudo como uma Ítaca, tal qual ao do poema de Kavafis, lugar almejado, que nos levará a navegar nos mares das descobertas, embarcar nos portos das curiosidades, provar as amarguras e as delícias, olhar as paisagens e enxergar, não o que queria ver, mas o que lhe foi permitido, posto, apresentado. Essa viagem nos proporciona beleza e caos, amplia nosso ser no mundo, cutuca algumas das nossas crenças tidas como absolutas.

Passeamos pela história da educação municipal em Irecê e descobrimos que os educadores vem ao longo do tempo buscando meios para referenciar suas decisões/ações por meio das formações que receberam e das leituras de mundo que realizaram. Apesar das muitas vivências e aprendizagens ocorridas nessas últimas décadas, alguns professores ainda não se apossaram da sua alforria intelectual e continuam a permitir que propostas de homogeneização ditem os rumos de seu espaço de atuação que deveria ser, também, de emancipação. Na sociedade pós-moderna, a ideia de educação como meio para a emancipação do indivíduo a um ser autônomo, responsável por suas decisões é evidenciada. A educação não concebe a emancipação dos seus estudantes se o professor não é considerado um intelectual transformador e tem a sua práxis pedagógica atrelada às certezas impostas pelas formações nas quais não estão implicados. Uma educação leiga, gratuita e de qualidade que promova a criatividade, a produção intelectual e cultural dos sujeitos é necessária para essa emancipação.

Os tantos auxílios, os controles, e avaliações recebidas pela escola asfixiam os professores e não possibilitam o tempo necessário para pensar, repensar e ponderar sobre as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, além de limitar sua autoria. As profanações pedagógicas não tem o tempo/espaço necessário, as ousadias autorias são controladas e castigadas em favorecimento da unificação das aprendizagens impostas na tentativa de

universalizar a educação que se apropria do espaço do professor ao sugerir materiais didáticos padrões, avaliações externas e as formações para executar as receitas prontas. Apesar disso, a disputa pelo território do currículo continua presente nos campos da recontextualização oficial e pedagógica, luta que aderimos ao tratar do controle da aprendizagem e defender, nessa pesquisa, *a autoria docente como artefato*.

Ao escrever *Pedagogia Profana*, Larrosa (2013) fala com leveza sobre o papel do professor ao se mover constantemente entre a produção, a imposição de uma verdade única e o surgimento de outras verdades. Segundo ele, os aparatos educacionais e culturais com os quais trabalhamos são lugares de produção, lugares de crítica daquilo que aceitamos como única verdade e como realidade. Como educadores ainda nos submetemos a verdade do poder em vez do poder da verdade, nos inclinamos à realidade do poder por acreditar ser essa a única possível. Por esse apego aos portos seguros que se originam nas verdades que julgamos como únicas e reais, ficamos passivos e reproduzimos a realidade do poder sem refletir se essa condiz com os estudantes. Na eminência dessa realidade em busca de outras verdades, outros modos de ensinar, outras maneiras de criar e de fomentar a *autoria docente como artefato* para os currículos com inovações pedagógicas, fomos a campo, mergulhamos na pesquisa qualitativa e nas leituras que resultam nesse texto.

O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação, oferecido pela UFBA, que atende aos municípios de Irecê, Ibititá e Lapão. Discute a *autoria docente como artefato* para os currículos com inovações pedagógicas, faz um zoom nos currículos organizados por ciclos de formação humana. Esse objeto de estudo emergiu a partir do desejo de compreendermos como a autoria docente dos atores da Rede Municipal de Educação de Irecê, lócus dessa pesquisa, é revelada no cotidiano das escolas e da Rede como um todo.

Em mais uma ousada inovação da parceria UFBA/Irecê, nasce o Mestrado Profissional em Educação com uma proposta experimental semelhante a da graduação em Pedagogia e Especialização, também oferecidas no município, que possuem em seu desenho curricular a pedagogia do A-con-tecer<sup>1</sup>, termo cunhado por Maria Inez Carvalho, professora adjunta da

---

<sup>1</sup> Pedagogia do A-con-tecer foi formulada pela professora Doutora Maria Inez Carvalho com base nos estudos prigoginianos, a partir da sua Teoria das Possibilidades/Atualização (1996), em que o funcionamento do mundo é considerado como um jogo, em que as diversas possibilidades existem potencialmente e vão se precipitando. Mas apenas algumas delas acontecem/atualizam. Desse modo, a condição aleatória da natureza do jogo é considerada, dando lugar à naturalização das suas precipitações e atualizações na ação pedagógica que, embora intencionada, não reprime a condição natural do acontecer. De acordo com essa práxis, o conceito de imanência, que é central nas perspectivas contemporâneas, passa a ser a tônica dessa concepção pedagógica. (CARVALHO, 2008)

UFBA e coordenadora desses cursos. Essa pedagogia está pautada nas possibilidades/atualizações que emergem nas situações/necessidades de conhecimento e proporciona a construção curricular como um processo. Nesse desenho curricular, as ideias contemporâneas que enfatizam as linguagens e os múltiplos modos de aprender são considerados. A autonomia é delegada aos mestrandos para a pesquisa, conhecimento da realidade e aprendizagens colaborativas por meio das tecnologias, elemento estruturante do curso. O desenho curricular do mestrado é constituído por ciclos e possui em seu eixo dois movimentos: o movimento um (adentrando no conhecimento socialmente produzido) com a dimensão teórica; E o movimento dois (adentrando nos meandros das redes de ensino) com a dimensão prática.

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais, uma de educação infantil e outra do ensino fundamental: Escola Municipal Duque de Caxias e Escola Municipal Nossa Infância, nas quais realizamos os cafés com prosa como recurso para compreender nosso objeto de estudo, foram momentos de descontração e muita prosa regada a cafezinho e guloseimas. Momentos profícuos para observar o quanto os professores sentem a necessidade de expressar, por meio da fala, as suas angústias, as suas dificuldades, bem como anunciar soluções aos problemas expostos durante as prosas. Outro momento de campo importante para nossa pesquisa foi organizado por todos os mestrandos para ouvir os professores das três Redes atendidas pelo mestrado (Ibititá, Lapão e Irecê, lócus da nossa pesquisa), um diferencial desse curso que promoveu uma etapa da construção metodológica das pesquisas de forma coletiva. Denominamos esse evento como Desconferência, espaço/tempo para ouvir pronunciamentos outros dos atores sociais que lidam com a educação no que concerne aos objetos de estudo de todos os mestrandos.

Ouvir o professor e estar atento à sua fala foi o cerne da nossa pesquisa, pois acreditamos neles como protagonistas nos processos de construção do conhecimento, uma vez que estamos imersos numa sociedade em que as informações veiculam numa velocidade desconcertante e é deles o desafio de articular essas informações aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Por isso, é fundamental que os professores assumam papel criativo e produtivo em suas práticas diárias de maneira que esse protagonismo deixe emergir as inevitáveis incertezas necessárias à construção do conhecimento humano.

Nesse processo de falar e ouvir a afirmação/reafirmção de nossos princípios, crenças e culturas são desafiadas pela cultura, princípios e crenças do outro, ao tempo em que convivem numa relação, nem sempre harmoniosa e em muitos momentos tensa e embaraçosa devido às

divergências existentes em nosso cotidiano já que “cada um de nós é também responsável pela *totalidade vivente*, em um aprendizado afetivo contínuo que não acontece fora de um corpo vivo e vivente” (GALEFFI, 2009, p. 25).

Como um corpo vivo e vivente, fluido e em movimento, a educação que promove a autoria docente requer práticas flexíveis, colaborativas e autorais. Em analogia, nos remetemos à teoria da emergência (JOHNSON, 1974) em que todos estão no processo de descoberta e reconhecimento de suas ações com o intuito de gerar projetos e práticas socialmente importantes, movimentos esses, que se originam de baixo para cima, a partir das precipitações emergentes e contínuas no contexto social e educacional. Muito embora reconheçamos a existência das lideranças que ainda operam o controle prescritivo do currículo, caminhamos para as elaborações coletivas, os atos de currículo, que surgem a partir das necessidades emergentes que acontecem na sociedade e nos espaços de educação.

Ao navegarmos pelas possibilidades que emergem da fala do professor reconhecemos a instabilidade das propostas curriculares prescritivas e comum a todos, abandonamos a necessidade em controlar o futuro e nos lançamos nos processos educacionais que partem das singularidades e das identidades construídas a partir dos debates discursivos dos professores, num constante exercício rumo às inovações pedagógicas tão necessárias para uma educação de qualidade.

O caminho trilhado em direção às inovações pedagógicas em Irecê teve seu início a partir da formação de professores oferecida pela consultoria AVANTE- Qualidade, Educação e Vida ONG, sob a liderança de Marília Regis Dourado Meyer, filha de Irecê que em 1997/98/99, residia em Salvador- Ba. Essa formação aconteceu a partir de palestras em jornadas pedagógicas e da implantação de uma escola piloto como lócus de pesquisa e reflexão de práticas de ensino embasadas na teoria sócio interacionista que servia de parâmetro para toda a Rede Municipal de Irecê. Com base nas mudanças implementadas, a AVANTE foi contratada para construir a primeira proposta curricular da Rede Municipal de Irecê, organizada por Ciclos de Aprendizagem. De Julho/1999 a Junho/2000, essa proposta foi construída com a participação de representações da gestão, coordenação pedagógica e professores do município, foi um marco para a época em termos de inovação, muito embora possuísse a prescrição em sua metodologia.

As mudanças almeçadas não aconteceram na íntegra, pois os nós que uniam os professores a essa proposta curricular foram dados através da teorização imposta, das prescrições que ditavam o que podia e o que não podia, pelo conhecimento insuficiente por parte dos que mediavam as informações e pelo silêncio de muitos professores.

Já em 2009, Irecê inicia a construção de uma nova proposta curricular organizada por Ciclo de Formação Humana elaborada por um grupo de professores da Rede Municipal de Irecê, em uma Especialização em Currículo Escolar do projeto UFBA/Irecê, cuja intenção foi possibilitar o crescimento e a inovação contínua e progressiva na educação local. Tal proposta está organizada por ciclos de formação humana, porém até a finalização da nossa pesquisa a proposta não foi implementada no município, daí também nosso desejo de fazer um zoom nos ciclos de formação humana.

Inspiradas por essa organização curricular e por entender a importância da autoria docente no contexto educacional discutiremos a fala como artefato fundamental para a autoria docente. Por isso, organizamos esse trabalho em quatro partes que chamamos de movimentos por concebermos a educação como um movimento em espiral das muitas situações que se precipitam e se elevam circulante e crescente de baixo para cima, de cima para baixo, sem uma ordem previamente definida. Os movimentos representam momentos de prosa que foram sistematizados para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa a *autoria docente como artefato* necessário aos currículos com propostas inovadoras.

No primeiro movimento, buscamos situar o leitor com uma prosa sobre nós: nós que entrelaçam os fios, nós que se juntam e resolvem percorrer um só caminho na junção das vidas, dos sonhos e das dificuldades inerentes a uma trajetória que realizamos coletivamente no processo de construção desse projeto. No segundo movimento, abordamos os diversos olhares que lançamos sobre a nossa pesquisa e apresentamos os aspectos conceituais dos termos utilizados durante o desenvolvimento. Também tratamos da metodologia que nos proporcionou escutar mais para compreender melhor e reconhecer a importância da pesquisa qualitativa realizada de maneira implicada como meio eficaz para a compreensão dos fenômenos educacionais relativos à autoria docente. No terceiro movimento, o texto fica mais denso enquanto prosamos sobre as políticas de ciclos, os Ciclos de Formação Humana, o controle da aprendizagem e a tentativa em homogeneizar o ensino: os livros didáticos, as avaliações externas e as formações que primam em unificar os saberes julgados como necessários à sociedade. Essas práticas cerceiam a autoria dos docentes deixando-os sem

tempo para um olhar reflexivo sobre as necessidades relacionadas à sua realidade (Veiga-Neto, 1995). Nesse viés, discutimos também, a autoria docente que, segundo Arroyo (2011), está presente nos coletivos que habitam os espaços educacionais quando busca-se entender as diversas culturas presentes na escola e delas retirar subsídios para a construção de um currículo com significados.

No quarto movimento, depois de tanta prosa, propomos uma intervenção nas reuniões pedagógicas bimestrais da Rede Municipal de Irecê de maneira a ampliá-las e estabelecer uma estruturação para as mesmas como espaço/tempo para os atos da fala do professor. Os pronunciamentos constatativos transformados em pronunciamento performativos (Austin, 1990) serão sistematizados a partir do contexto local de cada escola para o A-con-tecer dos currículos com inovações pedagógicas.

Enfim, essa pesquisa adentra o mar das inovações pedagógicas uma vez que além de discutir a autoria docente revelada por meio da fala, extrapola o campo teórico ao propor uma intervenção numa rede de educação que atende a mais de dez mil estudantes. Numa ousadia corajosa desejamos que nosso trabalho sirva como o fomento à autoria e que a participação dos professores que por meio da fala promova o desenvolvimento de uma educação mais democrática que possua em seu cerne a realidade dos estudantes e seu crescimento como indivíduos inteiros no contexto do nosso município, do país e do mundo.

## MOVIMENTO 1 - O ENTRELAÇAR DE DUAS VIDAS FORMANDO O NÓS NA PESQUISA

*Se agregar não é segregar, se agora for, foi-se a hora.  
Dispensar não é não pensar, se saciou, foi-se embora  
(O teatro mágico, 2008)*

A história de um território é a junção das muitas vidas, é o reconhecimento do seu espaço geográfico considerando os aspectos históricos, naturais e culturais que misturando-se formam o sem fim de muitas histórias ou histórias sem fim. Essa mistura é potencializada pelo crescente desenvolvimento das tecnologias que possibilita o entrecruzamento de culturas, uma vez que, por meio da Internet podemos nos conectar a diferentes espaços, pessoas e culturas, ocasionando o que Canclini (2013) chama de culturas híbridas. Para o autor, a hibridação é compreendida como os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2013, p.19)

As culturas de povos diversos oriundos de vários espaços/tempos se juntaram e formaram o Território de Identidade<sup>2</sup> Irecê com 20 municípios situados no noroeste baiano cuja paisagem é a caatinga, típica do semiárido brasileiro, um bioma com vegetação de beleza peculiar em tons de cinza quando dormita na estiagem e nos tons de verde que acordam desde as primeiras chuvas ocorridas geralmente em outubro, a denominada *chuva dos umbus*. De acordo com a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia a definição de território pode ser entendida como:

um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA,2015, disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/cappa>)

O Território de Identidade é uma proposta pensada para o planejamento de ações sob o princípio da sustentabilidade com o intuito de minimizar as disparidades sócio econômicas de

---

<sup>2</sup> Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região.



uma determinada região. O território de identidade Irecê foi criado com a participação de representantes da sociedade civil organizada e poder público municipal, estadual e federal. Busca a implementação de ações para a promoção do desenvolvimento sustentável na sua área, tem sua extensão territorial ilustrada no mapa a seguir:



Figura 1: Aspectos gerais do território de Identidade Irecê- Bahia 2011.  
Fonte: Livro Estatística dos municípios baianos. Salvador: SEI, 2011.

Diante da amplitude do Território de Identidade Irecê e da complexidade que é inerente a um espaço geográfico tão denso e extenso, nossa discussão nesta pesquisa irá se ater apenas ao município de Irecê, mais especificamente à sua Rede Municipal de Educação.

Para entender o entrelaçar de duas vidas, que atuam nessa Rede municipal de educação, discorreremos sobre a composição cultural de Irecê através da história dessas duas vidas. Uma composição em que muitas vidas se cruzaram pois o município recebeu vários imigrantes que vieram de diversos estados brasileiros em busca de melhores condições de vida. Por aqui, encontraram outras pessoas e na junção dos costumes e crenças formaram a cultura da população Ireceense.

Duas vidas em determinado momento se entrelaçam e com sua cultura peculiar, se juntam para formar *o nós* que agora compõe essa pesquisa. Vidas que assim se apresentam:

<b>FERNANDA</b>	<b>VERA</b>
<p>O ano era 1984, período em que o Brasil passava pelo processo de transição entre a ditadura militar e a democracia. Em meio a isso, numa pacata cidade do interior baiano chamada Irecê, nasce Fernanda. A infância foi regada por brincadeiras e canções entoadas pelo avô paterno que reunia seus netos na calçada de casa nas noites enluaradas e quentes do verão nordestino para cantar e ouvir seus casos.</p> <p>Em meio às peraltices e aos cheiros do sertão, essa menina cresce, mas a chuva que enverdecia a caatinga passou a ficar cada vez mais escassa o que provocou mudanças sociais e econômicas na cidade. A agricultura deu lugar aos serviços e ao comércio que passaram a ser a principal forma de economia da região o que oportunizou à menina, agora uma jovem, iniciar sua vida profissional no comércio local.</p>	<p><i>Irecê dos meus amores, terra boa do sertão</i>, que um dia abrigou no final dos anos setenta, um emigrante, <i>Linduarte Marques Cavalcante</i>, oriundo de Garanhuns PE, com sua esposa e filha que estavam cansados de perambular por várias cidades da Bahia, nas quais, ficavam por um período máximo de um ano e logo tinham que levantar acampamento em busca do sustento cotidiano.</p> <p>Influenciados por tantas culturas e conhecimentos, a família finalmente chega a Irecê em 1972, e encontra o abrigo para cultivar e sustento, nas terras vermelhas, com o plantio e colheita do feijão, milho e mamona, feitos do modo artesanal, (sem o auxílio das máquinas), como muitos agricultores aprendiam solidariamente nessa região.</p> <p>Assim a história\poesia era construída e as pessoas cresciam, ampliando a sua a</p>

Diante da dificuldade financeira da família, do desenvolvimento precário da cidade na área educacional e do baixo índice de ofertas para a graduação na rede pública, prestou vestibular para o Curso de pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, única universidade pública que tinha graduação aberta a todos os estudantes, mas não obteve sucesso. Como ainda não era do quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Educação, não concorreu a uma vaga na graduação da UFBA, em 2004 ingressou no curso de pedagogia na UESSBA, faculdade da rede privada de Irecê.

Nessa faculdade, tudo era estranho, novas disciplinas, novos colegas, professores, angústias e descobertas a cada teoria lida e discutida. A princípio se descortinou uma pedagogia idealizada por grandes pensadores e autores que encheram a futura professora de motivação. Não demorou muito até perceber que somente no cotidiano da escola poderia se tornar uma educadora mais confiante e consciente da responsabilidade que acompanha tal escolha.

cultura a partir da convivência com outras culturas. As leituras eram realizadas em ranchos de enchimento ou sisal. As leituras de vida ocorriam nas feiras livres, na labuta quase sempre difícil, mas sempre belas e coloridas pelo verde da caatinga em tempo de chuva, quando acorda do seu hibernar de tons cinza para explodir em verdes tons, existentes nas roças de verde escuro da mamona, e nos tons mais claros do milho, do feijão que eram plantados e colhidos na agricultura de sequeiro.

Correm os anos e Vera cresce, constitui família e, por falta de opção, ingressa na educação com o curso de Magistério para conclusão do ensino médio em 1983. Em 1997, faz o concurso e ingressa na Rede, apenas com Magistério.

Em 2003 a formação superior em Pedagogia foi oferecida através do projeto UFBA/Irecê proporcionando a ação crítica no processo de ensino/aprendizagem mediante a reflexão teoria prática que nos era possibilitada pelo currículo do curso. O resultado ressoava na sala de aula e com as inovações pedagógicas as aulas ganhavam mais vida, os conteúdos tinham mais sentido e os estudantes aprendiam.

Quadro 1: Memórias de Fernanda  
Fonte: Memorial de seleção para ingresso no Mestrado Profissional UFBA, 2013

Quadro 2: Memórias de Vera  
Fonte: Memorial de formação da Graduação em Pedagogia UFBA, 2006

Duas vidas, duas meninas/mulheres sonhadoras, o mesmo território, o mesmo município, a mesma profissão, até o mesmo sobrenome, mas como essas vidas se entrelaçaram? Em que tempo/espaço esses mundos se encontraram? Como formaram *o nós* na pesquisa?

Com tantos pontos em comum buscamos entender os caminhos que percorremos e que nos trouxeram até aqui. Nessa viagem por nossas histórias de vida a primeira coisa que se destaca é a escolha da profissão. Por opção ou por falta dela, ambas trilharam de formas distintas o

mesmo caminho rumo à descoberta das pedagogias. Para Fernanda uma pedagogia estática, distante das vivências, para Vera uma pedagogia dinâmica, contextualizada.

A mesma formação, em perspectivas diferentes: por um lado uma formação fechada, com normas previamente definidas, rígidas, pensada de fora para dentro como se a história de vida dos sujeitos pudessem se acomodar num currículo pronto, previsível, definido sem eles; por outro lado uma formação ativa, funcional, aberta, que permite o desenvolvimento dos sujeitos por meio de diversas linguagens, reconhece os valores subjetivos desses sujeitos, formação de dentro para fora, no campo dos interesses dos envolvidos que determinam o programa e moldam o currículo.

A professora Marcea Sales (2009), destaca a importância do reconhecimento do professor como peça fundamental nos processos de formação docente. Sobre isso ela afirma que:

Tem sido frequente considerar o professor como elemento chave da melhoria educacional, sob o argumento de que mudanças qualitativas dependem do seu envolvimento nesse processo. Mas o professor permanece na periferia desse debate, sempre que as prescrições para sua “conduta” em sala de aula tem sido priorizadas em detrimento do entendimento dos seus desejos. Precisamos de uma compreensão reflexiva estreitamente ligada à dimensão subjetiva de compreensão do sujeito que busque a explicação de si como objeto. (SALES, 2009, p. 41)

Os estudos da escola progressiva, que tem como precursor o filósofo americano John Dewey, nos apontam o estímulo à iniciativa e à independência dos sujeitos, tornando-os responsáveis por suas ações na sociedade democrática. Nesse espaço de disputa entre as tradições e as inovações que é a pedagogia, os aspectos sociais exercem forte influência nas formas de organização da educação e das formações dos professores.

As relações que estabelecemos com o outro nos possibilitam a busca pelo aperfeiçoamento de nossas práticas sociais. Por meio delas podemos modificar nossa forma de pensar, de ver o mundo, de ser no mundo. A chegada da graduação UFBA/Irecê é prova disso:

Para Fernanda, a vivência nesse universo aconteceu de forma distinta, cinco anos depois. Integrou a equipe do curso, pois já havia concluído sua graduação num currículo fechado cujas disciplinas eram definidas sem opção de escolhas ou mudanças por parte dos cursistas. Até então, jamais poderia imaginar que seria possível um curso sem “grade” curricular, pautado na Pedagogia do A-con-tecer.

Quadro 3: A Graduação de Fernanda

A desejada formação acadêmica de Vera, finalmente, aconteceu com essa parceria, cuja estrutura curricular a fascinou: com uma proposta inovadora e aberta, permitia-lhe sugerir, agir, inovar e atuar na construção do currículo e no percurso da caminhada, enquanto encontrava-se e aprendia a produzir com um novo universo de possibilidades.

Quadro 4: A Graduação de Vera

As ações e os tempos eram diferentes: uma era estudante da primeira turma do curso de graduação oferecido pela UFBA; a outra integrava a equipe desse curso; ambas autoras, protagonistas e atuantes nos processos de construção por meio de um currículo em movimento, pulsante e encantador que nos possibilitou experimentar essas facetas antes desconhecidas.

Em 2009, ainda nesse universo de possibilidades e atendendo às necessidades que emergiam na prática dos professores, inicia-se a Especialização em Currículo Escolar também oferecido pela UFBA em parceria com a Prefeitura Municipal de Irecê. O curso possibilitou estudos e discussões sobre as teorias de currículo, tipos de currículos e, o mais importante, a construção de uma proposta curricular organizada por Ciclos de Formação Humana - CFH que propõe a educação considerando as fases do desenvolvimento humano, ou seja, o respeito pelos seus ritmos de crescimento e a valorização das características específicas de cada etapa da vida. Mais uma vez, a atuação de Fernanda e Vera ocorreram em funções diferentes:

Para Fernanda, que continuava fazendo parte da equipe, a participação na Especialização em Currículo Escolar não poderia ser diferente dos moldes estabelecidos na graduação em pedagogia oferecida pelo Projeto Irecê. Atuava de forma ativa, opinava, construía, aprendia, enxergava o currículo acontecendo, a angústia dos cursistas, os desejos de uma educação pensada para e pelos indivíduos.

Quadro 5: A Especialização em Currículo sob a perspectiva de Fernanda

Para Vera, a especialização representou a possibilidade de construir uma proposta curricular que se assemelhasse ao curso de graduação em Pedagogia, de maneira que os estudantes pudessem participar do percurso de sua aprendizagem e os professores continuassem a desenvolver seu potencial criativo ao utilizar a pesquisa sobre o contexto local e a produção de conhecimentos.

Quadro 6: A Especialização em Currículo sob a perspectiva de Vera

Os fios que compunham a rede do Projeto Irecê/UFBA nos uniam: embora ocupássemos espaços diferentes, pensávamos o currículo como possibilidade para a produção do conhecimento a partir da realidade e dos desejos dos estudantes.

Com a proposta de formação continuada de professores, após a graduação em Pedagogia e a Especialização em Currículo Escolar, emerge a necessidade de ampliação dessa formação. Em 2013, iniciam-se as inscrições para o Mestrado Profissional em Educação que agora se estende, também, a outros municípios do Território de Identidade Irecê: Ibititá e Lapão. Tanto para Fernanda, quanto para Vera, reacende o desejo de mais uma vez vivenciar esse currículo defendido pelo Projeto Irecê/ UFBA.

<b>Fernanda</b>	<b>Vera</b>
<p>Após a aprovação no concurso público para a rede municipal de ensino de Irecê, enfim, vê no anúncio do processo de seleção para o Mestrado Profissional - MP a possibilidade de experimentar esse currículo como cursista. Feliz pela possibilidade de poder escolher o que estudar a partir dos dilemas enfrentados na profissão, na busca pelo preenchimento de algumas lacunas na sua formação.</p> <p>Foram quatro etapas de seleção, até visualizar seu nome na lista final de aprovados. Primeiro, a atualização do seu currículo, momento de observar as curvas da sua caminhada profissional que teve início desde os seus quatorze anos e a escrita do seu memorial de formação e profissional uma verdadeira viagem pela própria vida, momento de remexer as lembranças, reviver a própria história.</p> <p>Passada essa etapa, é hora de fazer a prova escrita e pôr no papel o conhecimento vivenciado pelas experiências na equipe do Projeto Irecê, além da bagagem de leitura que tinha. A vontade de passar era tamanha, que as quatro horas de prova passaram despercebidas, ficaria ali por mais quatro horas.</p>	<p>Com a bagagem de vivências anteriores, cursista na primeira turma de Pedagogia e da Especialização em Currículo, idealizava conciliar o sonho de continuar sua formação pelos meandros das inovações pedagógicas constantes do currículo do curso do Projeto UFBA/Irecê fazendo parte, para não fugir a regra, da primeira turma do Mestrado Profissional.</p> <p>A espera finalmente acabou e a inscrição para ingressar no primeiro M.P. UFBA/Irecê aconteceu em 2013. Consciente que a oportunidades esperada batia à porta, investiu em cada uma das quatro etapas que compuseram o rigor/outro do ingresso (inscrição com memorial, currículo lattes, produção escrita e entrevista). Cada uma dessas etapas demandou estudo e empenho. No entanto, as etapas que exigiram mais esforço foram a avaliação escrita, pois não sabíamos sobre qual tema discutiríamos e a entrevista.</p> <p>A avaliação tinha a possibilidade de escolha controlada, isso facilitou a escrita do texto.</p>

Com o nome na lista de convocação para a arguição, se deslocou para Salvador. Contradizendo a tranquilidade que teve para fazer a prova escrita, a ansiedade até a entrevista foi imensa. O que iriam perguntar, quem faria a entrevista? A ansiedade se dissipou ao começar o bate-papo, queriam apenas conhecer melhor a candidata.

Os dias se arrastaram até sair a divulgação do resultado final da seleção. Passava o dia conectada atualizando a página eletrônica do MP até que vê seu nome entre os aprovados. Um dos dias mais felizes, empolgada com essa nova possibilidade que se efetivava. Uma possibilidade ao mesmo tempo instigante e prazerosa com as descobertas de um mundo inimaginável, agora no MP.

Conhecer o projeto UFBA/Irecê e sua pedagogia com propostas inovadoras e valorização da produção proporcionou uma tranquilidade responsável, pois e apesar do conhecimento, sabíamos que não seria fácil. A cada etapa que vencia comemorava, mas não se acomodava e iniciava a preparação para a próxima fase.

Quando o resultado final saiu com o seu nome entre os selecionados foi como chegar a mais uma Ítaca proporcionada por sua trajetória. Era o início de outra viagem que prometia quebra de paradigma e crescimento intelectual.

O currículo do MP possui um desenho que instigava as inovações e enquanto propõe transformar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político como se refere (GIROUX, 1997) aos professores como intelectuais transformadores.

Quadro 7: A seleção para o mestrado por Fernanda

Quadro 8: A seleção para o mestrado por Vera

Sempre nos encontramos nas atividades do mestrado, fizemos juntas o Grupo de Estudos Acadêmicos- GEAC de Currículo ao Longo da História. Durante o GEAC muitas discussões ocorreram acerca das nossas pretensões de estudo, das ideias sobre currículo e nosso entendimento sobre as inovações pedagógicas que o curso nos instigava a pensar.

Somente no Seminário de Abertura do Ciclo Dois, em março de 2014, com o anúncio da possibilidade de desenvolvermos um trabalho coletivo, começamos a pensar sobre os imbricamentos existentes em nossas pesquisas: Vera querendo entender os entraves para a implementação da proposta curricular organizada por Ciclos de Formação Humana no Município de Irecê, e Fernanda desejando compreender como acontece a autoria docente no cotidiano da mesma Rede, no âmbito da Educação Infantil.

Foram muitas conversas, reflexões, indagações, convergências e divergências, sobre o desafio de uma pesquisa em dupla. Num emaranhado de sensações, anseios e expectativas,

descobrimos a possibilidade da *autoria docente como artefato* para os currículos com inovações pedagógicas, momento em que ocorre o entrelaçar de nossas ideias, formando o *nós* nessa pesquisa.

O entrelaçar de duas vidas acontece por motivos diversos, os interesses em comum, o parentesco, as necessidades emergenciais, a amizade. Em nosso caso esse entrelaçar aconteceu a partir da vontade em compartilhar a experiência de uma pesquisa e produção em dupla.

A vontade aconteceu segundo a concepção de emergência de Johnson (2003), sem a interferência e/ou sugestão de líderes, mas segundo o pensamento *botton up* que foi se formando sutilmente construído no percurso do curso e gerado pelos estudos, pelas discussões e pela compreensão de que as boas ideias nascem e se estabelecem na junção com outras, na construção do conhecimento para a inovação pedagógica.

O entrelaçamento se consolidou nas aulas e foi fomentado pelas prosas e discussões ocorridas no curso, em seu trajeto. O mesmo ocorre no processo da construção coletiva, mediante o exercício da autonomia nas tomadas de decisões em busca da qualidade na pesquisa e da produtividade na escrita.

A formação do *nós* ocorreu de maneira bem espontânea, mas dentro de uma construção processual e contínua. Após um período de convivência isolada, mas ligadas por um ideal comum, a educação, juntamos os sonhos e partimos em busca de nossa Ítaca, nessa caminhada que teve início em momentos distintos para ambas, mas que se consolidou ao assumirmos o desafio da junção dos eus para formar o *nós* nessa pesquisa e intervenção.

A itinerância do *nós* nessa pesquisa foi um processo no qual as negociações sempre estiveram presentes, pois a junção do nós que entrelaçam o nosso estilo de escrita, o nosso conhecimento e a nossa pesquisa, carece sempre de ajuste, quando ocorre o esquecimento do nós em função do eu, quando a escrita divaga e diverge do que necessita expressar ou quando se torna escassa pelo esgotamento dos argumentos. Nesses momentos se faz necessário recarregar os alforjes intelectuais com novas e as vezes antigas leituras para o fluir dos pensamentos e da reflexão crítica. As negociações aconteceram na divisão das tarefas com respeito à produção escrita e às leituras. Os embates ocorrem as vezes no silêncio, outras vezes na reivindicação, na renúncia e na permanência, nas dúvidas e nos entendimentos.



## 1.1 IRECÊ EM VERSOS

Expressar em palavras uma cidade que durante muitos anos foi a maior produtora de feijão do estado da Bahia, exige a utilização de alegorias, beleza e poesia que estão presentes no hino a Irecê, composição de uma professora/autora, Dona Carmosina, em tempos em que a autoria docente não era tão valorizada e reconhecida. Entretanto, a sua composição que retrata uma história recente, atualmente é cantada nas escolas e faz parte dos conteúdos a serem estudados especialmente em maio quando se aproxima a data do aniversário de Irecê.

Irecê dos meus amores terra boa do sertão.  
 Irecê dos meus encantos, te consagro essa canção.  
 O teu céu tão estrelado tem crepúsculo encantador  
 aquarela pincelada pela mão do Criador.  
 Terra de belas morenas bronzeadas pelo sol,  
 parecem flores silvestre embelezando o arrebol.  
 Tuas terras cultivadas pelo arado benfeitor são orgulho  
 e esperança desse povo trabalhador.  
 No verde das tuas roças, lindos flocos de algodão lembram  
 garças revoando os campos do meu sertão.  
 Campos verdes florejantes, céu azul da cor de anil, luar brando sedutor,  
 és emblema do meu Brasil...

Cantaremos essa cidade que recebeu tantos imigrantes de tantos lugares, quando procuravam abrigo para seus sonhos. Ao chegar a essa terra encontraram acolhimento e logo passaram a considerá-la como Irecê dos meus amores, a terra boa do sertão. Terra que se plantando, tudo dá, terra que abastece o Brasil enquanto cresce. Terra de roças de feijão, mamona e milho – outrora plantio de sequeiro- e recente plantio de irrigação com o cultivo de cenoura, beterraba, cebola. Terra que inspira os jovens a desde cedo amá-la e sentir saudades quando precisam sair para estudar em outras localidades pois apesar das conquistas de algumas universidades que existem no município, a demanda de cursos não é suficiente para as diferentes vocações. Irecê dos meus amores, dos amores de todos que a conhecem e jamais a esquecem. Dos que por aqui passam e se afeiçoam a esse povo de costumes peculiares e oriundos de sua cultura, como o de esperar a chuva e assisti-la enquanto cai.

Assistir a chuva, costume originado no tempo em que predominava o cultivo do sequeiro. Ou seja, os agricultores plantavam no pó, na época da estiagem e esperavam as chuvas que regavam o solo e faziam brotar as sementes de milho, mamona e feijão. Essa dependência das chuvas intensificava a espera enquanto observavam os sinais no céu, nas plantas, nos animais. Quando a chuva finalmente chegava para salvar a lavoura- por vezes na flor- nada mais gratificante que ficar nas janelas assistindo o seu cair torrencial, encharcando a terra e proporcionando boas colheitas que eram vendidas para outros estados do Brasil. Nessa época,

a Praça do Feijão ficava repleta de caminhões que eram carregados e formavam filas gigantescas no estacionamento às da estrada, até quase o contorno da cidade vizinha chamada Lapão.

Município abençoado que cresceu e progrediu a partir da miscigenação de povos de vários estados que aqui fincaram acampamento, lutaram pela sobrevivência, plantaram suas raízes, frutificaram e cresceram juntos, sob o céu estrelado e crepúsculo encantador. Povo esse, que fez prosperar essa terra: os da Paraíba, trouxeram o comércio de roupas, a princípio, apenas nas feiras livres, com preços imbatíveis, mas em constante crescimento, alargou-se o poder aquisitivo e abriram lojas conhecidas em toda região por oferecer qualidade e preço baixo. Os turistas e profissionais da educação que em Irecê chegam, não saem sem visitar e comprar em uma de suas principais lojas “Fabiano é aqui”.

Além do comércio próspero essa é uma “Terra de belas morenas bronzeadas pelo sol” fator oriundo da mistura das raças, que cria mais um emblema para essa cidade “Irecê, terra de mulher bonita”. Como no Brasil quando descoberto, Irecê acolheu povos de diversos estados, descendendo dessa mistura, um povo, de beleza mista e ímpar, principalmente as mulheres, que parecem flores silvestres e raras embelezando as praças, os jardins e as festas.

Povo alegre, festeiro, que abriga em sua cultura uma das melhores festas juninas da Bahia. Nessa época, o município recebe turistas de muitas cidades circunvizinhas e de outros estados, com o intuito de aproveitar os vários dias de festa, com atrações que lotam a imensa praça denominada Cleríston Andrade e apelidada de Praça do São João. A festa se estende ao mercadão da cidade e depois ao bairro Boa Vista que comemora o São Pedro para fechar o ciclo das festas juninas. São dias de intenso movimento no município, no qual os turistas podem desfrutar de muita animação em um clima semiárido, que se apresenta quente durante o dia e muito frio a noite.

Noites estreladas com luar brando e sedutor que embeleza, enquanto as nuvens densas que anunciam chuvas não encobertam essa beleza peculiar transferindo o conceito de beleza para esse outro extremo, pois quando o céu se cobre de nuvem e a chuva cai, os ireceenses tem mais um motivo para comemorar e apreciar o fenômeno. A trovoada anuncia a chuva que cai durante horas, em grossos pingos e acompanhada de relâmpagos que cortam e iluminam os céus, antes estrelados, ao som dos trovões que ribombam com estrondoso barulho. São as trovoadas que ocorrem a partir do mês de outubro e pode se estender até o mês de março.

Depois das chuvas a vegetação catingueira com seu bioma peculiar perde seu tom de cinza e ganha as várias tonalidades de verde, não de campos verdejantes, mas de plantas raras e medicinais não pesquisadas em seus múltiplos usos. Atualmente, as chuvas estão mais raras e não tão esperadas, mas ainda muito apreciadas nos antigos hábitos que se perpetuam “assistir a chuva”, que torna o clima mais ameno e desperta a caatinga do seu hibernar no tempo de estiagem.

A música não canta a educação talvez em consequência da pouca importância a ela delegada na época da composição, data que ignoramos. Mas há uma década e meia a educação pode ser cantada considerando as mudanças ocorridas principalmente na Rede Municipal de Educação, com as sucessivas formações oferecidas aos professores, a Graduação em Pedagogia a Especialização em Currículo Escolar e o finalmente, o Mestrado Profissional. Poderíamos acrescentar a letra desse hino a Irecê, um novo refrão que se relacionasse a cultura do pensar e aos avanços intelectuais da população.

### **1.1.1-Irecê e sua rede de ensino em dados**

Conforme os escritos de Jackson Rubem (2001), o nome Irecê tem origem indígena que significa água subterrânea. Em 1877, os primeiros habitantes se instalaram nessa terra e encontraram as condições básicas necessárias para a sobrevivência: água, terras férteis e caça. Somente em 1933, Irecê adquire independência política, antes pertencia ao município de Morro do Chapéu. Durante a década de 1990 passa a ser chamada de “Capital do feijão” pela quantidade expressiva de grãos que produzia e pelos motivos que já explicitamos anteriormente. Com a escassez das chuvas e por se destacar como polo de serviços para uma microrregião que comporta 21 cidades, deixou de ter sua economia baseada na agricultura de sequeiro e passou a depender do comércio e da prestação de serviços, embora ainda tenha a agricultura irrigada presente na região.

Pelos dados do IBGE, Irecê é um município do semiárido baiano com população estimada em 72.730 habitantes para o ano de 2014. No âmbito da educação, conforme o censo escolar 2013, a cidade comporta um montante de 33 escolas, 9.505 estudantes. Desses, 414 estão matriculados em Creches, 1.218 na Educação Infantil, 6.778 no Ensino Fundamental I, 904 na Educação de Jovens e Adultos além de 191 atendidos em salas de recursos multifuncionais

distribuídos nos segmentos citados acima. Para atender a essa quantidade de estudantes, Irecê possui 808 professores em seu quadro de colaboradores efetivos.

Assim como as demais áreas da sociedade, a educação é um campo de incertezas e, ao mesmo tempo, um dos meios pelo qual projetamos a sociedade contemporânea. Empenhar esforços e investimentos para sua melhoria é o caminho necessário para o desenvolvimento da educação básica brasileira e conseqüentemente do país como um todo. Imersa nesse contexto, a prefeitura de Irecê, tem investido na formação de seus professores oferecendo graduação, especialização e mestrado aos profissionais da educação, numa parceria com a Universidade Federal da Bahia que já dura mais de uma década. Como reflexo desse investimento, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município ultrapassou, em 2013, a meta para o ano que era de 4,2, e atingiu 4,5. Ainda é muito pouco, porém demonstra a coragem e o comprometimento dos profissionais da Rede com a educação municipal.

Atualmente a Rede Municipal de Educação em Irecê é oficialmente regida por um currículo unificado e organizado por ciclos de aprendizagem, elaborado em 2002 por uma consultoria realizada pela AVANTE. Em 2013, como resultado da Especialização em Currículo Escolar ofertada pela UFBA, os cursistas elaboraram uma proposta curricular que ainda não foi implantada no município. Tal proposta está estruturada em ciclos de formação humana. Nesse cenário, com todos os desdobramentos dessa rede, buscamos compreender a construção da *autoria docente como artefato* para os currículos com propostas inovadoras e buscamos estabelecer uma intervenção que fomente a participação dos profissionais da educação nas tomadas de decisão e nos processos constitutivos do fazer pedagógico para a educação do município em questão.

## MOVIMENTO 2 - UMA PROSA SOBRE OS CONTORNOS DA PESQUISA

*Reciclar a palavra, o telhado e o porão.  
Reinventar tantas outras notas musicais  
(O teatro mágico, 2008)*

Na busca pela construção de novos conhecimentos no que concerne a autoria docente e com o intuito de encontrar subsídios para o desenvolvimento desse Projeto de Intervenção, torna-se necessário primeiramente compreender o nosso objeto de estudo realizando o levantamento de alguns aspectos conceituais e históricos que nortearão todo o trabalho. Neste segundo movimento, abordaremos também os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa.

A autoria docente é também um elemento fundamental para a construção do conhecimento no espaço da prática pedagógica. Para discutirmos *a autoria docente como artefato* é necessário explicitar historicamente o conceito de autoria e expor nossa opção teórica, bem como delimitar o que compreendemos como artefato.

### 2.1- UM OLHAR SOBRE O PENSAMENTO COMPLEXO

O pensamento complexo evidenciado nos estudos de Morin (2002) nos faz perceber o mundo como um todo indissociável, repleto de acontecimentos diversos, incertezas que não se permite mais pensá-lo de forma reducionista e unilateral. Nesse sentido, o ideal de homem para essa realidade é um sujeito criativo, autor, de pensamento aberto, que lida com o caos cotidiano e intervém nas emergências da sociedade moderna. Ao referir-se ao futuro da educação Morin (2006, p. 61) nos diz que:

Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como cidadãos da Terra...

O pensamento complexo cunhado por Edgar Morin, segundo Macedo (2005) é um conceito pluralista e intercomunicante, mas que porta em sua essência o caos, a desordem. A complexidade não pode ser resumida à expressão da palavra, pois não exclui a simplicidade, mas recusa as consequências da simplificação e tramita entre a aspiração a um saber não

reduzidor e o conhecimento do inacabado. Segundo as concepções do autor podemos dizer que a complexidade possui o caráter circulante do conhecimento que prima pelo pensar globalmente em movimento e em manter o equilíbrio entre o global e o local, pois entra na lógica dos macroconceitos para a compreensão da realidade. O pensamento complexo não valoriza apenas o estático e imutável. Nesse cenário atual da educação, o pensamento complexo multirreferencial emerge como mobilizador contemporâneo de outra visão no campo das concepções de educação. Concepções de educação que possuem uma pedagogia invisível, na qual a complexidade do ser humano é um convite às inovações pedagógicas e as dificuldades fomentam a autoria nos atos da fala dos professores. Ao discorrer sobre a epistemologia da complexidade que nasce do senso crítico Macedo (2002, p.23) nos alerta que:

a especificidade da inspiração *complexa e multirreferencial* não está na prática da complementaridade, da aditividade, tampouco da obsessiva necessidade de domínio absoluto, mas da afirmação das limitações dos diversos campos do saber, da tomada de consciência dos “vazios” criativos, da necessidade do rigor fecundante e da consciência da nossa ignorância enquanto inquietação.

No pensamento complexo a consciência da nossa ignorância, nos faz ir em busca de respostas que amenizem as angústias dos não saberes que emergem ao nos desvencilharmos da necessidade de ter o controle de todos os resultados. Nessa busca passamos a ouvir o outro como sujeito de voz que pode contribuir para um coletivo criativo.

Portanto, se faz necessário que o currículo se paute nas emergências dos sujeitos histórico, social e individualmente de maneira entrelaçada. Macedo (2005) se refere à compreensão da complexidade humana como condição para a construção de uma inteligência geral apta para tratar de problemas especiais, pois essa inteligência atua de maneira democrática e ampliada na criação de sistemas vivos auto-eco-organizados e auto-exo-organizados na re-construção de conhecimentos e na renovação do homem como ser pensante.

A educação do futuro se constitui na perspectiva do pensamento complexo e do homem como ser pensante, pois para o acontecer da educação no tempo de hoje, importa compreender a incerteza da realidade e acreditar que há algo possível ainda que invisível no real, ou seja, a educação do futuro pede ações presentes que tenham como objetivo a resolução de problemas diagnosticados no agora, mas com a perspectiva de médio e longo prazo.

Morin (2006) discute o desejo de eliminar a incerteza na busca de uma única grande certeza. Entretanto, no pensamento complexo, a incerteza está presente em cada investida rumo às

inovações pedagógicas, pois em toda ousadia existe o risco. Ele ainda nos diz que toda ação escapa à vontade de seu autor, por isso, nenhuma ação ocorre totalmente no sentido da sua intenção, mas com algumas incertezas em seus acertos. Portanto, são as possibilidades que devemos almejar, independente das incertezas.

As incertezas são inerentes a toda e qualquer tentativa de mudanças e inovações na educação, mas são as possibilidades que nos remete a abandonar as certezas absolutas e ousar. Carvalho (2012), ao fazer várias rupturas em seu próprio texto “Por uma Perspectiva Deliberatória do Currículo” discorre que do jogo entre as possibilidades/atualizações emergem cenários que independem das nossas vontades, como o movimento das regras de nível baixo para o sofisticado de nível mais alto. Temos aí a emergência de Johnson (2003), o pensamento complexo no qual as realidades são criadas a partir das precipitações que se atualizam na pedagogia do A-con-tecer, cujo o instituinte é mais forte que o instituído. Por conta desse movimento caleidoscópico onde algumas das precipitações se atualizam e se fazem instituintes é que as ações escapam ao ideal do seu autor e se fazem com a atuação do coletivo em movimentos *botton-up*. Ainda discutindo sobre as rupturas do texto escrito em 1996 e repensando em 2012, mas não publicado, Carvalho (2012, p. 12) nos diz:

O professor, se consciente, poderá simular o futuro, ou seja, deliberar sobre. Temos aí, pelo menos implicitamente, uma crença no progressivismo: quanto mais consciente, mais ganhamos a capacidade de deliberar. As ausências são vistas como perdas a serem resgatadas, uma vez que se busca a infalibilidade.

Ao considerarmos que uma das características do pensamento complexo seja o abandono das certezas carecemos aprender a agir sobre o futuro, mesmo mediante as incertezas e cientes da necessidade do coletivo para o fomento à deliberação sobre as mudanças que almejamos na educação. No sentido de deliberar sobre o que está posto nos documentos e com o intuito de imprimir a autoria docente em toda a práxis pedagógica, endossamos na fala de Carvalho (2012), sobre que tipo de consciência precisa ser desenvolvida, ou seja, uma consciência não funcionalista e controladora das rédeas do mundo, mas no sentido do despertar ligado a introspecção ao pensamento, as emergências e a criação na realização de um trabalho de qualidade.

Mesmo que toda ação escape à vontade de seu autor, a autoria docente no contexto educacional é uma necessidade da práxis pedagógica na eminência do pensamento complexo, na compreensão das singularidades e específicas características dos estudantes e

principalmente no alargamento das fronteiras dos docentes como intelectuais transformadores de uma realidade macro a partir das realidades educativas do local.

## 2.2 -UM OLHAR SOBRE A AUTORIA

Como prática social, a autoria vem ao longo dos séculos, sofrendo deslocamentos no que diz respeito às suas características e sua função na sociedade. Para melhor entendermos as configurações que a autoria vem assumindo, buscamos primeiramente o seu conceito. De acordo com o dicionário online Michaelis (2014) autoria significa a “qualidade ou condição de autor”. Para o conceito de autor, encontramos:

**1** Aquele que é causa primária ou principal: *Deus é o autor do mundo*. **2** Aquele de que alguém ou alguma coisa nasce ou procede. **3** Praticante de uma ação; agente. **4** Fundador, instituidor. **5** Escritor de obra literária, científica ou artística. **6** Inventor, descobridor. (Grifo do autor) (MICHAELIS, 2014)

Como podemos perceber, o termo autor nos indica aquele que dá origem, que funda algo, aquele que descobre, cria obras, sejam elas artísticas ou literárias. Por entender que essas conceituações sempre se apresentam de forma complexa, ao discutirmos a *autoria docente como artefato* nos currículos com inovações pedagógicas, iremos nos ater à ideia de autoria como prática de uma ação.

Ao lermos um texto ou indicarmos uma obra, instantaneamente nos referimos à autoria do mesmo. Estudos pautados em Martins (2014) nos apontam que embora essa seja uma prática recorrente na atualidade, até o início da Idade Média não havia a preocupação em atribuir autoria aos textos, uma vez que esse anonimato não impedia a autenticidade da obra. Essa atribuição passou a ser cobrada quando a censura, formada por políticos e religiosos, precisou identificar os autores de livros que continham heresias para condená-los pela transgressão. Essas transgressões aconteceram porque alguns autores perceberam que os escritos bíblicos não eram mais suficientes para explicar o mundo àquela sociedade. A censura foi instituída na tentativa de conter o avanço desses autores que de algum modo poderiam enfraquecer as estruturas sociais daquele momento. Instalou-se assim, o regime de propriedade de texto que estabeleceu as regras dos direitos do autor e da reprodução.



Os deslocamentos presentes na historicidade da autoria nos revelam que a Modernidade é também responsável pelo fomento ao ato criativo, como observamos nas palavras de Martins (2014, p. 36)

A modernidade foi também a era do projeto do sujeito autônomo, que foi na verdade a soma de várias influências, entre elas: o pensamento de Descartes, a ideia do sujeito cartesiano- ser racional e consciente, o agente do conhecimento; a Reforma e Protestantismo, que autorizou o contato direto da consciência individual com a divindade; o Humanismo Renascentista, que pôs o homem no centro do universo; e o Iluminismo, um movimento político pela racionalidade e pela autonomia, acima do dogma religioso e das crenças.

Este fragmento nos remete ao filme *O ponto de mutação* (1990), no qual acontece o encontro entre uma cientista, um político e um professor poeta, ambos em crise sobre as experiências de suas profissões. Os três conversam, debatem sobre o que acreditam e no decorrer da discussão os pensamentos, as crenças influenciaram e se modificaram gerando um ponto de mutação, uma nova dialética, uma nova conjuntura de conhecimentos libertadores. O filme retrata um diálogo entre os três personagens que por meio dos atos da fala divergem entre si, discutem a fragmentação de Descartes, o inoportuno da sua teoria para os tempos atuais, a necessidade da auto-organização que se origina do pensamento complexo e da visão do todo. Por meio do diálogo, a posição axiológica de cada um dos personagens se evidencia e influencia o pensamento e outras crenças. Por meio dos atos da fala, as mutações foram geradas e as inovações que nasceram modificaram o cenário interior de cada um, enquanto a paisagem exterior sofre alterações climáticas em uma metáfora de duas vertentes.

Nessa conjuntura de influenciar e ser influenciado, o homem adquire liberdade para criar, estudar e conhecer de forma autônoma, arcando com as responsabilidades dos seus atos já que lhe é cobrado posicionamentos e participação nas ações políticas e públicas. Assim, a figura do autor como ser criativo e criador é evidenciada e consolidada.

Até o advento do Romantismo, a autoria era vista como produto de inspiração divina e coletiva. Somente a partir desse marco histórico, o entendimento da autoria como produção individual é consolidado. O autor cria a partir de suas próprias inspirações advindas de seus sentimentos, anseios, do seu interior, sua alma e não mais de elementos externos como os deuses. Nesse contexto, a originalidade passa a ser reconhecida e ganha relevância nas produções.

Foucault (1969) traz em seus postulados a figura do autor como aquele que dá coerência ao discurso e é responsável pela circulação desse discurso na sociedade. Essa figura nasce entre o

fim do século XVIII e início do século XIX com o advento do regime de propriedade de textos que passa a responsabilizar os autores pelo que dizem. “Os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido.” (FOUCAULT, 2006, p. 47)

Os estudos sobre o conceito de autoria indicam o quanto este é um caminho complexo, pois cada teórico o desenvolve de maneira distinta, mas com conceitos próximos. Para Bakhtin (1920-1922) temos o autor como autor criador, Barthes (1984) nos apresenta o escritor e em Foucault (2006) discutimos a função autor. Vejamos agora como cada um discorre sobre o assunto.

De acordo com Foucault (2006), a função autor se caracteriza como a forma de ser dos discursos tanto no que se refere à circulação quanto ao seu funcionamento que se reconfiguram conforme as necessidades de cada sociedade. Para ele, a função autor possibilita-nos diferenciar os vários “eus” presentes na obra e destaca as várias posições que o sujeito pode ocupar. Nesse veio, a autoria sofre diversas interferências e supera a figura de um único sujeito, do autor, isso é o que Foucault em suas palavras chama de rarefação de um discurso:

Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso [...]. Trata-se do autor. O autor não é entendido, é claro, como o indivíduo que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como o princípio de agrupamento de discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. (FOUCAULT, 2001, p. 26)

Diante de tais constatações, podemos entender que a autoria é parte de um mecanismo de controle e regulação dos discursos na sociedade nos mais variados tempos históricos. Isso revela as mudanças dos modelos autorais seja na forma como são valorizados, seja pela sua atribuição ou não. As variações dos modelos e formas da autoria são parte de diferentes contextos culturais e não se percebe uma superioridade nos modelos atuais sob os existentes em outro período histórico, eles apenas se correlacionam em todas as esferas da sociedade.

Ao elaborar *A morte do autor* (1968) Barthes aponta diferenças entre o autor e o escritor, e também enuncia que é difícil identificar de quem é a voz que escreve, pois em seu processo de construção a escrita é “esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto e branco, aonde vem perder-se toda a identidade” (BARTHES, 1984, p.49). Em suas considerações quem escreve não é autor, mas o escritor, ou seja, um eu que não

existe sem a linguagem. Nesse veio, percebemos a importância da linguagem, seja na composição de um texto ou obra, seja em nossa composição enquanto sujeitos repletos de outras vozes e sentidos adquiridos por meio da interação social.

À luz de Bakhtin (1920-1922), discutir a autoria exige de nós elaborações de natureza filosófica, pois a cada estudo desse tema o autor desenvolveu diversos desdobramentos. Bakhtin distingue a figura do autor em duas categorias: o autor-pessoa e o autor-criador. O autor-pessoa corresponde ao artista ou à pessoa que escreve a obra. Já ao autor-criador atribuiu a função estético-formal da obra, aquele que tem o papel de tencionar, de misturar as escritas, de contrariar umas às outras, de modo a nunca se apoiar numa delas. Para ele, o autor-criador possui uma posição axiológica, ou seja, implica valores éticos e morais na obra e dá unidade ao todo artístico. Sobre isso Faraco (2005, p. 39) nos diz que autor-criador é, assim quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.

Com base nessas conceituações, verificamos que o autor é aquele indivíduo capaz de imprimir seus princípios, valores, anseios naquilo que cria/produz. Dessa forma, a autoria se apresenta como uma reinvenção do autor, uma vez que somos seres constituídos a partir de nossas relações sociais e com isso assumimos diversas vozes em nossas criações.

Roland Barthes (2004), pautado em Foucault, evidencia que o autor é uma criação moderna produzida pela sociedade ao descobrir, no final da Idade Média, o prestígio da “pessoa humana” e ao juntar a pessoa à sua obra. O autor passou a assumir lugar importante na sociedade, pois o entendimento da sua obra está intimamente ligado à sua personificação.

A ‘explicação’ da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor que nos entregasse a sua ‘confidência’ (BARTHES, 1984, p. 50)

Dentre as escolhas que fizemos para nortear nossa investigação, optamos por assumir os ideais de Bakhtin pois ele nos permite compreender a autoria por meio da sua definição de autor criador, ou seja aquele que assume uma posição estética e valorativa sobre a obra. Tal definição nos ajudará também a perceber como a autoria acontece no contexto educacional. É importante ressaltar que, conforme anunciado no início desse capítulo, assumimos a conceituação de autoria como prática de uma ação, logo não há como discutirmos autoria sem

nos reportarmos à figura do autor. Dessa forma, iremos durante o decorrer dessa pesquisa tratar também da figura do autor.

Discutir autoria docente no contexto educacional é reconhecer a emergência dos diversos discursos que compõem o espaço escolar com o intuito de perceber o imbricamento desses sujeitos na composição da autoria. A autoria docente expressa os interesses e as necessidades do professor que num constante movimento de superação e transformação adquire autonomia para suas criações nas atividades profissionais. Esse processo compreende um sentido próprio atribuído pelo professor e revela aspectos afetivos e cognitivos no seu fazer.

A compreensão das inúmeras possibilidades de criação no fazer pedagógico, possibilita a reinvenção consciente das formas de elaboração e atuação no contexto educacional, além da busca por referenciais teóricos que contribuam para a ruptura dos modelos de reprodução didática e metodológicas, muitas vezes, evidenciadas nos modismos encontrados na educação.

### 2.3– UM OLHAR SOBRE ARTEFATO

Sempre que ouvimos o termo artefato, nos remetemos a objetos manufaturados, a algo produzido artesanalmente pelo homem. Esse entendimento pode ser explicado com a etimologia da palavra que é derivada do latim *arte factu* e assume diversos contornos de acordo com o campo em que é empregado. No campo da informática, o termo artefato é sempre utilizado para definir algo produzido durante o desenvolvimento de softwares. Na arqueologia, se refere a achados históricos produzidos por homens na antiguidade. No artesanato, todo material produzido manualmente pelo homem. Para melhor entendimento do conceito de artefato no campo da educação e nessa pesquisa dividiremos a palavra em duas partes *arte+fato = artefato*. Alguns filósofos, em tempos distintos definiram a arte como Abagganano (2007, p.81) nos apresenta:

a arte em seu significado mais geral, é todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. Era nesse sentido que Platão falava da A. e, por isso, não estabeleceu distinção entre A. e ciência. A., para Platão, é a arte do raciocínio (*Fed.*, 90 b), como a própria filosofia no seu grau mais alto, isto é, a dialética (*Fed.*, 266 d) [...] Aristóteles restringiu notavelmente o conceito de A. Em primeiro lugar, retirou do âmbito da A. a esfera da ciência, que é a do *necessário*, isto é, do que não pode ser diferente do que é. Em segundo lugar, dividiu o que não pertence à ciência, isto é, o *possível* (*que* "pode ser de um modo ou de outro") no que pertence à *ação* e no que pertence à *produção*. Somente o possível que é objeto de produção é objeto da A.

A arte segundo Platão é o conceito que adotamos para discorrer sobre artefato na perspectiva da junção de arte+fato. A arte do raciocínio tal qual a filosofia possibilita a dialética como método de divisão e técnica de investigação realizada por duas ou mais pessoas. Tal método, possibilita uma evolução do censo comum (opinião – doxa), ao conhecimento elevado (a ciência – episteme) que parte sempre de uma dualidade hipotética da realidade, nesse caso a dialética se aplica como lógica do provável.

A dialética nasce a partir da realidade pesquisada que tem início no censo comum mediante o nosso saber simplificado. Esse saber é adicionado ao conhecimento elevado e construído ao longo do tempo de maneira a formar uma nova elaboração.

Para essas elaborações, optamos em pesquisar a arte e os fatos e descobrimos a importância dos dois separadamente e como eles se alinham para formar o artefato, uma dialética construída a partir dos pensamentos elaborados que surgiram pelo véis das leituras e discussão em dupla.

Segundo o filósofo John Searle (2007) existem alguns tipos de fatos, dentre os quais iremos nos deter a apenas dois: fatos mentais e fatos institucionais. Fatos mentais incluem a posição axiológica dos sujeitos, compreendendo seus desejos e sentimentos. Fatos institucionais, como o próprio nome já diz exigem apoio de intuições para que aconteçam, são fatos convencionais.

Os fatos mentais são causados por fatos físicos, dependem da consciência e podem ser intencionais ou não intencionais. Os fatos mentais são necessários para a construção de uma realidade social. O questionamento de Searle (2007) endossa a necessidade da adição de um fato (mental, institucional) a uma realidade social na mediação/construção de outra realidade. Uma realidade é transformada a partir da adição de um fato a outro formando uma situação modificada/inovada.

Em sua concepção filosófica ele diz que somos animais sociais e questiona sobre que deve ser adicionado ao fato de sermos sociais para obtermos o fato de que somos políticos. De forma simplificada diríamos que seria a posição axiológica do sujeito e o apoio/ação de uma instituição. Nessa concepção uma realidade é transformada a partir da adição de um fato a outro fato formando uma situação modificada/inovada.

A palavra artefato pode ser entendida como a junção da disposição humana para produzir por meio do aprendizado, da arte como criação e da capacidade criadora do ser humano. A função da arte é ensinar, comover, fazer refletir, mexer com as emoções e sentimentos uma vez que possui como base a experiência sensorial. A soma entre arte, fatos mentais e institucionais promove a autoria docente pelos atos da fala. Nesse viés torna-se necessário a instituição de espaços/tempo que possibilite aos docentes a troca de experiências através dos atos da fala.

Para artefato, Abagganano (2007, p. 82) designou as seguintes elaborações:

Objeto produzido, no todo ou em parte, pela arte ou por qualquer atividade humana, na medida em que se distingue do objeto *natural*, produzido pelo acaso. Por isso, a presença de A. num estrato geológico normalmente é considerada pelos antropólogos como sinal de presença do homem na idade correspondente: a natureza e a complexidade dos A. são formadas como base para distinguir os tipos de cultura a que pertencem. Para ser reconhecido como tal, o A. deve manifestar a intenção, preexistente à sua construção, de utilizá-lo com finalidade determinada, ou seja, deve constituir a realização de um *projeto* (v.)

Ao propor discutir a *autoria docente como artefato* nos currículos com inovações pedagógicas, partimos do pressuposto que toda atividade humana produz algo a partir do objeto natural, ou seja, a capacidade criativa do sujeito para intervir na realidade existente e transformá-la em outra realidade necessária.

#### 2.4- AUTORIA DOCENTE COMO ARTEFATO

Ao observarmos a história da humanidade, percebemos que ao longo dela o homem tem criado/aprimorado formas de se comunicar, de ser ouvido, seja pela arte rupestre na antiguidade, seja pelos recursos midiáticos na atualidade. Um dos meios mais eficazes que o homem utiliza para a ocorrência da comunicação é a linguagem para construir/desconstruir, representar, recriar e ressignificar, uma realidade. Para explicar a linguagem na contemporaneidade temos a filosofia da linguagem, um importante campo que nos possibilita compreender como seus fenômenos se apresentam no mundo e qual seu papel na comunicação.

É importante destacar que a linguagem é também um aspecto que reproduz os padrões ideológicos de quem a utiliza, uma vez que se constitui por meio das relações sociais e se caracteriza como um potencializador das formas de interação entre os sujeitos. Nessa

interação é possível observarmos que a linguagem e a cultura são processos indissociáveis. Mediante os estudos de Faraco (2009), observamos que para o Círculo de Bakhtin<sup>3</sup> nós nos constituímos por meio da interação com outros sujeitos falantes, a linguagem é portanto uma atividade.

Até o advento da escrita, os saberes eram transmitidos entre os povos predominantemente por meio da linguagem oral que contribuiu/contribui significativamente para a perpetuação de muitas culturas. Coadunando com o que já discutimos anteriormente, Lacerda Júnior (2003, p. 118) nos afirma que

durante milênios na história da humanidade, o mito reinou solitário na forma como os humanos compreendiam tudo, dirigindo-lhes a política, a ciência, a religião, o trabalho, a vida familiar a produção de sentido. Assentando na oralidade, nas peças artísticas e na tradição (do latim, tradere: entregar), consegue manter vivas as referências fundadoras de muitos povos.

Mesmo após a invenção da escrita e da imprensa, a oralidade continuou sendo um importante meio para a difusão dos conhecimentos e das tradições na sociedade. O intuito de levantarmos tal discussão não abrange o julgamento de qual modelo de comunicação por meio da linguagem (escrita ou oral) é o mais importante, apenas temos a intenção de discutir a linguagem oral como artefato para a autoria docente.

Num constante movimento de perceber o mundo, o seu contexto de atuação e os contextos dos sujeitos que compõe o espaço escolar, o professor é autor, criador, criativo e exerce influência por meio de sua fala. Essa fala reflete os paradigmas que alicerçam seu fazer pedagógico ao reorganizá-los para então verbalizá-los na forma dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Essa autoria é um construto da inteligência e está articulada ao processo histórico e cultural dos sujeitos. Isso se evidencia nos escritos e Bakhtin (2003, p. 261)

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo por sua construção composicional.

---

<sup>3</sup> O círculo de Bakhtin era um grupo de intelectuais, artistas e cientistas que se reuniam para discutir sobre diversos temas, sobretudo questões referentes à linguagem entre as décadas de 1920 e 1930

Nessa acepção Bakhtiniana, o sentido dos enunciados são produzidos pelo contexto e pela interação entre os interlocutores. Nesse prisma, julgamos pertinente afirmar que no fazer pedagógico tanto o professor, quanto o estudante constrói suas relações dialógicas conforme os diversos contextos existentes nos espaços escolares. Essa significação somente é possível pelo reconhecimento do papel do outro nesse processo.

Um dos meios de interação mais utilizado nos espaços escolar é a linguagem, que se faz presente nos diálogos, nas discussões, e nas discórdias. Nesses processos de interação suas vozes sociais tornam-se evidentes e constituem suas relações dialógicas. As relações dialógicas a que nos referimos assumem nesse trabalho o prisma do pensamento de Bakhtin (1929/1963) e é entendida como “relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face” (FARACO, 2009, p. 65)

As relações dialógicas, sob essa ótica compreendem não apenas o falar e o ouvir (o diálogo em seu sentido estrito), mas o entrecruzamento de variadas verdades e vozes sociais, uma vez que os sujeitos que interagem estão situados e atuam num tempo/espço de complexas relações sócio culturais, ou seja, as relações dialógicas acontecem sempre que se observa o sentido do diálogo. É importante lembrar ainda que qualquer enunciado tratado pelo ponto de vista do sentido do que se sente? pode estabelecer relações dialógicas.

A dialogicidade presente nas ideias de Bakhtin apresentadas por Faraco (2009, p. 59), é destacada em três dimensões distintas. A primeira dimensão se refere a “todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito”, ou seja, nossos enunciados se constituem a partir de enunciados presentes em nossa memória que só se faz entendido por outro sujeito na medida em que ele estabelece uma relação dialógica entre seus enunciados e o do outro. É importante destacar ainda que as relações dialógicas são intrínsecas aos enunciados, que se originam conforme as posições sociais de cada sujeito e são entendidos “não mais como complexo de relações de palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66). A escola é esse espaço vivo, pulsante de convivência entre pessoas que se organizam conforme seus interesses afins e estabelecem relações dialógicas.

Outra dimensão que podemos destacar e que servem como base para o nosso entendimento da *autoria docente como artefato*, é a que preconiza que “todo dizer é orientado para a resposta”,



nessa dimensão é destacada a relação entre o ouvinte e o falante em que o sujeito que profere o enunciado gera no ouvinte uma atitude responsiva, um ato de fala. Para Bakhtin (2003, p. 271)

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é da natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

A terceira dimensão se refere a “todo dizer é internamente dialogizado”, ou seja os nossos discursos são heterogêneos, são carregados de outros discursos, estabelece relação com o contexto social e histórico em que está inserido e envolve as particularidades de cada cultura. Souza (2003, p. 75) complementa isso ao afirmar que

A linguagem não é algo neutro. Na dimensão ritual é carregada de intencionalidades e do princípio de dialogismo. Esse princípio postula a compreensão de que cada interação é dirigida a uma resposta, escapa da intenção e da influência do enunciado que ela antecipa como nova interação.

Ampliando esse debate, destacamos que na autoria docente a oralidade assume grande importância, uma vez que por meio dela o professor expõe seus saberes contextualizando-os com sua forma de compreensão do mundo, seu posicionamento sobre um determinado conceito ou temática, as soluções para possíveis problemas. Souza (2003) em sua argumentação sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula nos orienta que as atividades linguísticas presentes nesse espaço o tornam um contexto interacional pois “a multiplicidade da linguagem é uma inesgotável fonte de possibilidades de interação, permitindo atribuir novas significações a contextos considerados banais da aula” (SOUZA, 2003, p. 75).

Sintetizando, podemos imprimir que a linguagem muito além de apenas ser um meio de transmissão entre quem emite e quem recebe a informação, se constitui como um aspecto da interação entre os sujeitos do contexto escolar que por meio da fala praticam ações, ou seja, ao proferir um enunciado o professor está simultaneamente realizando uma ação. Assim, quem fala exerce uma ação sobre quem ouve numa atitude de resposta.

Ao expor oralmente sua compreensão, suas intenções, angústias e anseios o professor realiza uma ação pois, conforme Austin (1990) preconiza, todo dizer é fazer. Portanto, se defendemos a autoria como prática de uma ação, estamos assumindo essa ação como um ato de fala. Logo, o artefato que revela a autoria docente é a fala do professor.

Partindo dessa premissa e dos estudos que articulam a nossa conceituação de *autoria docente como artefato*, como ato da fala, iremos nos ater à teoria dos atos de fala cunhada por John Austin (1990) para nortear nosso campo de investigação.

Austin (1990) discorre sobre os atos de fala e afirma que “todo dizer é fazer”, que ao dizermos algo estamos fazendo algo. Tal explanação aconteceu no conjunto de conferências proferidas em 1955 por ocasião das famosas palestras da Universidade de Harvard. John Austin abriu caminho para uma nova abordagem das problemáticas referentes à linguagem, à constituição da significação sobre os atos de fala e as situações favoráveis ou “condições de felicidade”, na qual os atos ocorrem e se tornam ações. Ele considera a fala performativa como proferimento do que se quer realizar. As falas são atos realizados e por isso não são sujeitos à verdade ou falsidade, mas sim a “condições de felicidades” para diferenciar o seu sucesso ou insucesso.

Geralmente o proferimento de certas palavras é uma das ocorrências, senão a principal ocorrência, na realização de um ato (seja de apostar ou qualquer outro), cuja realização é também o alvo do proferimento, mas este está longe de ser, ainda que excepcionalmente o seja, a *única* coisa necessária para a realização do ato. Genericamente falando, é sempre necessário que as *circunstâncias* em que as palavras forem proferidas sejam, de algum modo, *apropriadas*; freqüentemente é necessário que o próprio falante, ou outras pessoas, também realizem determinadas ações de certo tipo, quer sejam ações "físicas" ou "mentais", ou mesmo o proferimento de algumas palavras adicionais. (AUSTIN, 1990, p. 28)

A situação em que se faz o proferimento, o ato da fala de maneira total, deve ser observada, para que se perceba o paralelismo entre a declaração constativa (aquela que apenas constata algo) e o proferimento performativo no intuito de perceber se existe a possibilidade da declaração ser validada e transformada em proferimento performativo. Os atos da fala para se tornarem artefato da autoria docente carecem estar vinculados a uma situação de felicidade/favorecimento e deve ser realizado em um local propício e validado pela legalidade ou seja, nos espaços/tempo destinados as reuniões pedagógicas.

Essas situações/locais de felicidades/favorecimento no espaço educativo podem acontecer nos momentos em que todos os professores de uma instituição se encontram para discutir a situação da escola em suas diversas dimensões: pedagógicas, de gestão, financeira e administrativa. Tivemos a oportunidade de perceber a importância dos atos da fala quando utilizamos como instrumento de pesquisa o “café com prosa”, no qual os professores se expressaram por meio da fala e discutiram assuntos diversos relacionados a sua práxis

pedagógica com tranquilidade, ora utilizando o proferimento constataivo, ora o proferimento performativo.

Infelizmente alguns momentos reservados para as formações, sobretudo na Rede de municipal de educação que pesquisamos, tem limitado os espaços para a fala em virtude da centralização na pessoa do “formador”, como principal monopolizador das informações. A fala do professor se restringe ao que lhe é solicitado dentro dos contornos do tema elencado e discutido. Esse tipo de formação estabelecido há muito como via de regra, foi útil durante muitas gerações, mas mediante os desafios e as incertezas de nosso tempo e da nossa falta de tempo, se tornou cansativa e não favorável aos atos de fala do professor como intelectual transformador que deseja evoluir do proferimento constataivo ao performativo para transformar uma realidade através do artefato da fala na autoria docente.

Para seguir em uma direção de favorecimento aos atos de fala como artefato para a autoria docente é preciso que os espaços/tempo de “formação” sejam fomentadores da fala e desenvolvam uma escuta aberta aos dilemas escondidos e silenciados pelas prescrições contidas nas formações prontas e nos currículos fechados.

O professor como intelectual transformador usa os atos da fala de maneira performativa ao se posicionar contra e/ou questionar as intervenções pedagógicas externas que não se adéquam as necessidades acadêmicas, culturais e sociais dos estudantes. Ao se pronunciar de maneira performativa, o professor empossado da autoridade que lhe é outorgada como mediador intelectual de seus alunos transforma os atos da fala em artefato para a autoria em sua práxis pedagógica.

Em uma das suas conferências Austin (2009), cita alguns exemplos que tornam mais claro as “felicidades e infelicidades” em que ocorrem os atos da fala e como se faz necessário que o espaço/tempo favoreça essas falas. Um dos exemplos se refere a um porteiro da Assembleia da República que toma indevidamente o lugar do Presidente e ao dirigir-se ao plenário, declara com sinceridade “a sessão está aberta”, no entanto ele não possui legalidade e não está investido do poder para que sua fala seja validada e respeitada, dessa feita a fala não é ouvida e o ato não validado, a sessão não foi aberta. Entretanto, se o presidente o tivesse investido de poder em sua ausência a situação seria diferente. No caso do Presidente que profere essa mesma declaração com efeito da sua posição, mas em situações distintas, quando não existe nenhuma sessão para abrir, ou se está de férias, nada acontece, pois o poder a ele conferido só

é validado em lugar/tempo adequado. O mesmo Presidente por estar de férias resolve inovar, chega na câmara e profere “Como hoje é dia de sol e eu estou bem disposto, comecem o falatório”, ou usasse uma outra língua, sem justificativa alguma. Nesses casos ele poderia sofrer uma intervenção em sua função, sua idoneidade seria posta em cheque e seu proferimento considerado infeliz. Sobre isso (AUSTIN, 2009), discorre ainda.

Consideremos agora nossa posição a esta altura. Começando com o suposto contraste entre proferimentos performativos e constatativos, encontramos indicações suficientes de que a infelicidade, apesar de tudo, parece caracterizar ambos os tipos de proferimento, e não apenas os performativos. Verificamos ainda que a exigência de adequação aos fatos ou, ao menos, de ter alguma relação com estes, diferentes em diferentes casos, parece caracterizar também os performativos, além da exigência de serem felizes, como ocorre com os supostos constatativos. (p. 82)

Portanto, os atos da fala para se transformarem em proferimento e possuírem o valor de artefato na autoria docente precisam estar vinculados a situações adequadas e espaço/tempo legalizados de maneira que o docente seja ouvido em suas inquietações e as suas sugestões possam contribuir para a resolução dos problemas que o angustia.

Pudemos observar esses atos da fala em uma reunião pedagógica na Escola Municipal Duque de Caxias (2015) para apresentação de um seminário a partir da leitura realizada pelos professores do Ciclo II do Ensino Fundamental, de uma obra sobre avaliação. Na discussão ocorrida após a apresentação, Josenai – professora do 1º ano da escola, fala sobre a sua dúvida quanto à funcionalidade de tantas formações mediante os poucos resultados na aprendizagem dos estudantes. Ela propõe que as formações recebidas estejam adequadas às necessidades diagnosticadas e que se transformem e uma ação escrita ajustada aos anseios dos professores e às necessidades dos estudantes dessa instituição de ensino. Os atos da fala de Josenai são endossados pela fala de Gardênia, professora do 3º ano da mesma escola, que sugere a criação, pelos professores, de uma proposta de avaliação para a escola que conste no Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao analisar as falas das professoras que segundo Searle, (1979), ocorreram em três categorias de atos da fala: os representativos: presente no enunciado constatativo de Josenai quando afirma não perceber muitas mudanças na educação em virtude das inúmeras formações ocorridas desde 1998, na educação municipal de Irecê; os diretivos da fala de Gardênia, quando tenta levar o alocutário (a quem se destina o enunciado) a fazer algo – uma proposta para a avaliação que deve compor o PPP da escola; os comissivos que comprometem o locutor com uma ação futura – reunir os professores para elaborar a proposta de avaliação, enunciado por M<sup>a</sup> Aparecida Dourado, diretora da escola.

Essa reunião pedagógica foi uma situação propensa ao entendimento dos atos da fala como artefato para a autoria do docente. Nesse sentido, discorrendo sobre o ato da fala ilocucionário e perlocucionário Austin (2009, p.92) diz que devemos distinguir o ato ilocucionário “ao dizer tal coisa eu o estava prevenindo” do ato perlocucionário “por dizer tal coisa eu o convenci, ou surpreendi, ou o fiz parar”. Ao constatar que apenas o estudo sobre avaliação, por mais interessante que fosse, não resolveria a falta de uma proposta escrita, Josenai utilizou o ato ilocucionário, ou seja, preveniu sobre a necessidade de sistematizar o estudo em uma proposta concreta de avaliação. Ao endossar a fala de Josenai verificando a ausência de uma proposta para avaliar no PPP da escola, Gardênia transformou o ato ilocucionário em um ato perlocucionário, no qual convenceu a diretora Maria Aparecida Dourado, em proporcionar um momento coletivo para a construção da proposta de avaliação da escola.

Os atos da fala ocorreram de maneira sincronizada e geraram ações de autoria no coletivo dos professores, motivados pelas inferências entre teoria/prática do seminário e as pertinências percebidas no momento de fomentação aos atos da fala. Esses momentos ilustram o que AUSTIN, (1990) preconiza e exemplificam os dois tipos de enunciados: os constatativos e os performativos.

A compreensão dos atos da fala como artefato para a autoria docente nos faz refletir sobre os professores como intelectuais transformadores que estão além da função de executores de programas, ou apenas objeto de pesquisa para os intelectuais pesquisadores. Os professores podem intervir em sua realidade como autores e produtores de saberes válidos e coerentes com a realidade local. Como defende SALES, (2006), isso é possível se os professores assumirem a ação do seu processo de aprendizagem tornando-se autor de maneira implicada mediante a possibilidade de unir o desejo de aprender com a autoria num entrelaçar benéfico que contribui para sua própria formação e para a formação do coletivo.

Os saberes individuais dos professores no espaço coletivo propenso aos atos da fala tendem a se transformar no discurso da experiência capaz de inventar respostas aos problemas do coletivo a partir das relações com seus pares e o estímulo a autoria por meio dos pronunciamentos constatativos e performativos.

O estímulo à autoria docente pressupõe que o professor assuma seu papel de intelectual transformador capaz de reconstruir seus saberes de acordo a sua práxis pedagógica. Resgatar a identidade do professor na atual conjuntura de pacotes pedagógicos prontos, currículos

preestabelecidos, perpassa por intervenção pedagógica que propicie espaços de conversação no qual as angústias e dificuldades sejam socializadas, as fala ouvidas e os pronunciamentos transformados em ações que favoreçam o coletivo.

A fala do professor como intelectual transformador possui a legalidade para intervir na realidade educativa. Ao utilizar os atos da fala como artefato para a autoria, os docentes acrescentam outros fatos a uma realidade existente e a transformam em uma nova realidade.

O descrédito no professor como liderança intelectual das crianças e da juventude é percebida no arcabouço de formações com currículos prontos para serem postos em prática, sem permitir a reflexão sobre quais as necessidades cognitivas dos estudantes e que caminho trilhar para oferecer oportunidades de aprender e serem transformados sob a orientação de seus mentores intelectuais. Para enfrentar esse descaso Giroux (1997) entatiza a postura do professor como intelectual transformador da sua realidade.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p.163)

O professor não é um mero profissional fabril que executa a sua função de maneira mecânica sem refletir sobre em que resultará as suas intervenções no espaço de trabalho. Ele possui no cerne de sua profissão o pensamento reflexivo, a pesquisa etnográfica, os atos de fala e a autoria como instrumentos da sua práxis. O professor como intelectual que deseja transformar a sua realidade, possui um artefato de riqueza imensurável que é a sua fala.

Por meio do diálogo, o professor pode expressar uma realidade a ele tão presente, mas desconhecida por muitos, pode desabafar as angústias vividas nas quatro paredes e chão de seu espaço de atuação, pode fazer críticas a um sistema de ensino que não condiz com a realidade, expressa suas inseguranças em lidar com as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, mas, e principalmente, ele pode usar os atos de fala para constatar os problemas e anunciar as soluções.

Entendemos que a desvalorização do professor como intelectual pensante é um problema político e sabemos que o fomento da autoria docente é um dos pilares que pode impulsionar

mudanças na educação dessa sociedade pós-moderna. Cabe aos professores assumirem o controle de sua prática pedagógica através dos atos da fala como artefato da autoria docente.

Entretanto, para que os professores se tornem autores de sua prática pedagógica se torna necessário a existência de uma disputa de território pelo reconhecimento dos saberes da experiência, pois é pela experiência que os saberes são resignificados de maneira autônoma, crítica e consciente para serem aproveitados no seu cotidiano.

A construção de documentos e propostas curriculares que definem quais conhecimentos devem ser socializados, difundidos, precisam ser pensados/escritos por quem delibera sobre eles. Nesse contexto de construção coletiva, o professor é respeitado ao expor o seu pensamento pelos atos da fala, pois é através desses proferimentos que as experiências serão ressignificadas. É do corpo docente que se revelam as demandas e as atitudes autorais para construção de propostas pedagógicas condizentes com a realidade, com o chão da escola. Porém, para que isso ocorra, os espaços/tempo de estudo e formação na escola precisam ser refletidos e reestruturados.

Por entendermos que as formações, são necessárias e procuram cumprir o papel de instigar o professor a sair de uma acomodação silenciosa e repetitiva, refletimos a respeito das diversas formações ocorridas na Rede Municipal de Irecê, desde 1998.

#### **2.4.1 A ocorrência dos atos da fala nas formações em Irecê**

Com a chegada da AVANTE e construção da primeira proposta curricular para o município de Irecê, as rotinas das escolas sofreram uma reviravolta derivadas das formações que aconteciam com o objetivo de quebrar as práticas cristalizadas e reproduzidas sem reflexão. Muitas mudanças foram implantadas, a partir de uma sala laboratório na qual a teoria sócio interacionista era praticada enquanto observada e socializada para toda a Rede com o intuito de fomentar práticas pedagógicas inovadoras. Não temos dúvidas a respeito das muitas mudanças que aconteceram na educação de Irecê a partir da intervenção da AVANTE no cenário educacional do período e na aprendizagem dos estudantes. Os relatos dos professores que vivenciaram essa época são sempre expressos em reuniões e formações ocorridas posteriormente a 1998.

Entretanto, algumas fissuras que são inerentes a toda e qualquer inovação ocorreram durante a formação e ainda, no contexto atual, são citadas como os “não pode”: não pode usar o alfabeto na parede, não pode ensinar a gramática dissertativa, não pode alfabetizar pelo método fônico, entre outros. Entendemos que existiram ruídos na comunicação, bem como interpretações errôneas por pessoas que estavam à frente do processo. Por não conhecerem o suficiente da teoria pretendida e disseminarem ensinamentos que deixava o professor frustrado por não poder fazer o que sabia e não saber fazer o que pediam.

As inovações pretendidas acabaram se transformando em receitas daquilo que podia e não podia ser realizado. A proposta curricular figurou como uma prescrição imposta, não serviria aos propósitos dos muitos professores que não se sentiram contemplados, não compreenderam e não se pronunciaram, silenciaram e boicotaram a proposta.

No entanto, as sementes que foram plantadas germinaram e muito das práticas pedagógicas não mais se assentaram no solo arcaico de rotinas impostas pelo livro didático sem refletir a realidade e as necessidades dos estudantes. No ritual de muitas salas de aula aconteceram as mudanças e as reinterpretações deram sentido a muito do que foi aprendido nessa ocasião.

Estamos cientes das falhas existentes nas formações, ao perceber as não certezas inerentes às precipitações que emergem dos atos da fala e dos riscos em apostar nessa desestabilização que possibilita aos professores alçar a sua voz, para que essa voz seja ouvida, compreendida, socializada e aproveitada como artefato da autoria. Em meio às incertezas de oferecer espaço/tempo de desconstrução, de verbalização em vez de pacotes amarradinhos e prontos, nos remetemos aos espíritos que rondavam as formações em Irecê na década de 1990: o espírito da prescrição, o espírito do silêncio do professor, o espírito da teorização como imposição.

O espírito do silêncio do professor que se estabeleceu há muito, mas se impôs com mais força na década de 1960 com a ditadura militar, impossibilitava a expressão verbal dos formadores de opinião calando a voz e em maior estância, moldando-a aos interesses políticos da ocasião. O professor aprendeu a usar o silêncio para se proteger contra a ditadura e as imposições ocorridas no campo da educação, aprendeu a calar-se enquanto praticava a chamada liberdade de contrabando (PERRENOUD, 2000), ao fazer o que queria em sua sala, desde que ninguém visse. Mas a que ponto a sua voz silenciada não pretendia abrir o verbo, pronunciar o grito e



dizer o que é preciso para revolucionar? Quebrar o silêncio ao pôr o bloco na rua como cantou Sergio Sampaio (1972) em tempo de ditadura militar?

Há quem diga que eu dormi de touca  
 Que eu perdi a boca, que eu fugi da briga  
 Que eu caí do galho e que não vi saída  
 Que eu morri de medo quando o pau quebrou

Há quem diga que eu não sei de nada  
 Que eu não sou de nada e não peço desculpas  
 Que eu não tenho culpa, mas que eu dei bobeira  
 E que Durango Kid quase me pegou

Eu quero é botar meu bloco na rua  
 Brincar, botar pra gemer  
 Eu quero é botar meu bloco na rua  
 Gingar pra dar e vender

Eu, por mim, queria isso e aquilo  
 Um quilo mais daquilo, um grilo menos nisso  
 É disso que eu preciso ou não é nada disso  
 Eu quero todo mundo nesse carnaval...  
 Eu quero é botar meu bloco na rua

Até que ponto as formações que não contam com a participação dos professores, não ouve as suas vozes estão satisfazendo as suas necessidades? Há os que dizem que eles de nada sabem, por isso, precisam que tudo esteja pronto, amarradinho para ser posto em prática. O espírito das prescrições se apoderou das formações e calaram as vozes dos mais interessados. Nesse silêncio os interesses foram amortecidos e acomodados, vamos convida-los a pôr o bloco na rua e a soltar o verbo, não o verbo permitido, mas o que ficou preso pela recessão, o verbo que deseja vir à tona incorrendo nos erros e nas incertezas do caos existente na complexidade que são inerentes às inovações da educação pós-moderna.

Mesmo sem certezas, vamos nos jogar nas possibilidades de que em meio às rotinas repletas de tantas atribuições lógicas e necessárias, aconteçam precipitações advindas das falas e vozes do coletivo, que possam fomentar oportunidades de autoria. Mesmo correndo os riscos de que os espíritos que rondam as formações assombrem e tentem amarrar as liberdades fluidas nas prosas é necessário ousar e inovar. Pois como afirma Souza (2003), enfatizemos os rituais em detrimento das rotinas, visto que as rotinas são estabelecidas para serem seguidas em sucessões e repetições, enquanto os rituais quebram os paradigmas e abrem rupturas para a ocorrência das transgressões que permitem a criação, o diálogo, a superação da linearidade, a autoria, enquanto tenta minimizar a ação do espírito da teorização por imposição.

O que faz o espírito da teorização por imposição? Ele apregoa o que pode e o que não pode ser realizado na sala de aula, mas não ouve quem está no “chão da sala”, na lida cotidiana com culturas diversas. Espírito que não escuta as angústias, não permite a fala com propriedade e qualidade, nem os depoimentos constataativos e performativos que carecem ser ouvidos em lugares propícios ao fazer a partir da fala. Esse espírito não permite a fala livre de censura, sem cerceamento, com o intuito de construção, de mudanças, a fala como artefato para a autoria docente. A autoria pelos atos da fala se constitui em um rico artefato na formação dos professores.

Outro momento histórico que marcou a formação docente em Irecê foi a implantação da Graduação em Pedagogia- Projeto UFBA/Irecê. As ousadias autoras dos atos da fala aconteciam a cada final de ciclo quando era realizada uma avaliação, na qual os professores/cursistas falavam sobre as necessidades de aprendizagem que pudesse modificar a realidade do seu cotidiano escolar. Em meio às diversas falas iam surgindo os grupos de estudos acadêmicos, as oficinas, as atividades, os grupos de estudos literários que iriam compor o próximo ciclo da formação. Era o currículo construído no curso da graduação e a partir das necessidades dos docentes/cursistas, currículo que transforma a fala dos professores em atos, em atividades carregadas de sentidos e significação.

Dessa forma, os que ousavam expressar sua fala como instrumento de constatação dos problemas, eram recompensados quando ocorria a transformação de um pronunciamento constataativo para um pronunciamento performativo. O dizer se materializava em uma carga horária de atividades, estudos e aulas que compunham mais um ciclo de estudos com inferência teoria/prática e culminaria no crescimento intelectual para os professores/cursistas e aprendizagens sócio culturais para os estudantes.

Os fios que formavam os nós entre os ciclos eram tecidos na fala do professor quando evidenciava os não saberes e as vontades de aprendizagem ricas de significados para a sua práxis pedagógica. Os professores se reuniam para falar sobre as suas necessidades, ouviam as necessidades dos seus colegas e nessa troca de saberes e não saberes formava-se uma rede de fala e sugestões. Dessas precipitações que se evidenciavam ocorria o A-con-tecer como pedagogia desse curso.

Nesse A-con-tecer as subjetividades ganhavam voz junto a outras vozes como o grito de um galo que se junta a outros galos e tecem a manhã de João Cabral de Melo Neto.

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.

Assim, as diversas vozes e suas axiologias amarravam-se e teciam um pedaço a cada ciclo dessa colcha cultural de falas e fazeres que teciam as práticas pedagógicas daqueles que compunham o Projeto UFBA/Irecê.

Ouvir as vozes do coletivo das escolas é uma iniciativa para o A-con-tecer da *autoria docente como artefato* e para a ocorrência de inovações pedagógicas nos espaços de formação de professores. Essa constatação é construída ao ouvir depoimentos nos espaços informais da pesquisa qualitativa, como ocorreu em uma formação de coordenadores oferecida pelo PACTO Estadual, quando uma das coordenadoras afirmou que os professores reclamam que as formações que recebem não contemplam as necessidades que existem no seu local de atuação. Esse discurso endossa a necessidade de ouvir os professores, para que, a partir de suas falas e das diversas vozes do coletivo possam favorecer as precipitações de ideias, sugestões e soluções viáveis que contemplem as necessidades de cada escola.

Ao citar Giroux, Souza (2003) se refere às dificuldades criadas pelas políticas curriculares com relação à participação crítica dos professores na criação de currículos e na valorização dos diálogos profícuos nos espaços comum a todos com respeito às suas diferenças culturais. Esses espaços de diálogos devem ser criados, pois podem ser propícios para os atos da fala na troca de informações, no diagnóstico de problemas, na constatação de situações favoráveis e na performance da fala como artefato para a autoria docente.

Ao discorrer sobre a linguagem, Souza (2003) anuncia que a oralidade, enquanto produção de conhecimento, proporciona aos sujeitos a interação e a troca de experiências ao expressar a cultura, a história e a subjetividade, ao vivenciar o presente e influenciar o futuro. Nesse sentido, ela ainda endossa que o discurso pedagógico deve apoiar-se em uma pedagogia dialógica, para a compreensão do cotidiano escolar como uma construção histórica que permite a interferência dos sujeitos nessa realidade na/para a produção do conhecimento.

Ao considerar a linguagem essencial para a participação dos sujeitos no cotidiano escolar, ponderamos sobre os benefícios de espaço/tempo propícios às falas, que sejam ouvidas e transformadas em ações aproveitadas em benefício das necessidades do grupo. Mas como encontrar espaço/tempo dentro da acirrada rotina do professor, cujo ritual é sempre profanado por situações emergentes, programas prontos que por vezes limitam a reflexão sobre o seu lugar de atuação e os resultados dessa atuação? Seria possível dentro da rotina preestabelecida para o ano letivo emergir lugares de prosa produtiva que possa resultar ou não em um currículo atual, vivo, em constante re-significação? Currículo que a cada etapa/bimestre seja re-pensado, re-falado, re-visto, e encorpado ao ritual do professor.

Segundo a pesquisa de Souza (2003), existem diferenças entre a rotina e o ritual dentro do contexto de uma sala de aula. Tratamos rotina e ritual dentro das atribuições do professor como sujeito atuante e que deseja re-criar ambientes que possam fomentar a autoria cuja fala é o artefato fundamental. Para compreensão das diferenças entre rotina e ritual Souza (2003) diz que,

os rituais possuem um significado que extrapola o que ocorre no momento. E por isso, dotam o dia-a-dia da aula de uma situação discursiva mais ampla. As rotinas expõem. Por sua vez os rituais articulam as relações expostas pelas rotinas. Não há ritual sem falhas e frestas, isto é, com a possibilidade de instauração do discurso do outro, da autoria. As brechas ritualísticas obstaculizam a repetição de sentidos, transformando-os com a intervenção da história e singularidades de cada um. Um ritual, quando se repete, repete-se encarnado, desestabilizando-se o processo de sua ocorrência, fazendo com que os sujeitos que o realiza, reinterprete-o em outra direção. (p. 95)

Dessa forma, primamos para que, na imanência ritualística das repletas rotinas da carga horária do professor, possamos oferecer um espaço/tempo no qual as incertezas sejam inerentes para o A-con-tecer das diversas vozes, que muito embora não estejam silenciadas e que talvez não sejam ouvidas em suas minúcias nem consideradas em seus silêncios. Sabemos que, o silêncio do professor se constitui uma forma de expressão velada do cansaço, da insatisfação ou mesmo da preguiça em lutar por algo que não mais acredita. Por falta de ânimo para prosseguir nessa luta por identidade em sua práxis pedagógica, o professor se deixa levar por essa enxurrada de formações que não lhe passa, não lhe atravessa, não lhe modifica e não lhe transforma enquanto sujeito autor e inovador dentro do seu espaço de atuação. Sua rotina carregada de afazeres, não insignificantes, mas distante do seu eu e dos tantos eus presentes em sua sala de aula, o transforma em um reproduzidor de receitas prontas, das denominadas “propostas amarradinhas”.

Diante dessa rotina acirrada do professor e do jogo de incertezas presente no cotidiano escolar, não temos a pretensão de excluir todos os espíritos que rondaram/rondam as formações, mas inserir possibilidades para os enunciados nos processos de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Irecê. Na interação heterogênea e socioideológica, ocorridas em formações que promovam espaços para a fala, nos constituímos discursivamente por meio da aceitação ou da recusa de outras vozes sociais. Sobre isso Faraco (2009) afirma que:

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrecosques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2009, p. 84)

Nesse contínuo devir, o artefato da autoria docente, ou seja, a fala transformada em ato, convive num tenso movimento de assumir uma posição avaliativa em meio à heteroglossia de vozes sociais existentes no contexto educacional. Essa luta, envolve o estabelecimento entre sentimentos/valores opostos entre o autor criador (o professor) e o seu mundo (o contexto em que está inserido) que num constante jogo entre simpatia e antipatia, aceitação e recusa, alegria e tristeza, amor e ódio, dá o acabamento à sua obra.

Diante dessas constatações, é importante pensar em espaços/tempos que proporcionem ao professor a exposição, por meio da fala, de seus posicionamentos axiológicos, uma vez que não existem dizeres neutros, eles sempre carregam valores. Assim, temos a língua como algo vivo, concreto, carregado de valor e significados. Para Faraco (2009, p. 121) “todo dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis (...) a infinda heteroglossia dialogizada”.

Enfim, o diálogo é um dos meios pelos quais se estabelece as relações dialógicas, mas não se configura como o único tipo de comunicação verbal. Os sujeitos que convivem nessas relações são socialmente organizados e marcados pela heterogeneidade presentes nas atividades humanas desde as mais simples até as mais elaboradas.

Por isso, o fomento à autoria docente nos espaços educacionais, exige tempo. O professor necessita de tempo para falar de suas inquietações, necessita de tempo para ouvir os seus

pares, tempo para realizar os seus pronunciamentos performativos, tempo para estudar sobre as demandas discutidas, tempo para reflexão e sistematização, tempo para criar. Um tempo que extrapole as resumidas reuniões pedagógicas bimestrais de oito horas, com apenas quatro para cada turno, sem a presença de todos os docentes. Um tempo necessário, regulamentado e garantido para a reflexão e produção coletiva.

Em meio a esse tempo existe e necessidade de espaço de interação, espaço de fala, de troca de experiência, grupos de trabalho para compartilhar as experiências bem sucedidas e refletir sobre o insucesso de outras. A autoria precisa de espaço/tempo para nascer, germinar e crescer.

Enfim, os espaços/tempo possibilitarão ao professor afinar a sua prática pedagógica ao compromisso político, aos saberes necessários ao novo homem da sociedade contemporânea, ao pensamento complexo inerente as incertezas e na busca de soluções pela ousadia da autoria que aponta para o projeto de mundo, de sociedade, de homem almejado pelo professor.

## 2.5 ENTRE PROSAS E CAFÉS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As pesquisas de cunho quantitativo são utilizadas no campo educacional na tentativa de mensurar os fenômenos da área. Essas, em certos casos, nos oferecem dados importantes, mas nem sempre possibilitam uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais que compõem o contexto escolar, bem como o movimento e a fluidez dessa realidade em toda sua complexidade.

Nesse sentido, torna-se necessário buscar metodologias que possuam maior flexibilidade para tratar os fenômenos do cotidiano escolar. Dessa forma, percebemos que a pesquisa de cunho qualitativo nos possibilita maior liberdade para compor os caminhos metodológicos do nosso Projeto de Intervenção e apreender as experiências humanas, que refletem as vivências do trabalho realizado, associado às afetividades e dissabores da lida cotidiana. Falar sobre o que se vive e deseja é uma vontade humana, ouvir atentamente essas falas que refletem os equívocos, os acertos e as possibilidades é uma necessidade do pesquisador.

Ao optar por pesquisar a autoria docente, assumimos o grande desafio de nos tornar autoras de todos os aspectos da pesquisa, inclusive a metodologia, tarefa muito desafiadora. Os

caminhos metodológicos são pensados sob o viés fenomenológico que Galeffi (2009, p. 15) define como o “esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequente da vida de relação presente”.

Também torna-se fundamental a nossa observação acurada na interpretação dos dados, uma vez que a pesquisa acontece de maneira implicada, em nossa rede de ensino. Os estudos do professor Roberto Sidney Macedo (2012) sobre implicação despertam o desejo de contribuir para a legitimação das pesquisas que falam de nós, de nossos lugares, relações, posições sociais. A professora Nilda Alves (2012) ao escrever o prefácio desses estudos, nos mostra a implicação como algo que:

nos permite imaginar muitas coisas: comprometimento com os seres humanos em seus sofrimentos e dificuldades, mas também, com suas alegrias e capacidade de criar soluções para seus problemas. Desse modo, então, implicação significa, [...], o movimento dos seres humanos ao compreenderem que ‘algo precisa mudar, pois muitos sofrem com o que existe’. (ALVES In: MACEDO, 2012, p.15)

Além desse constante exercício de implicação, diríamos natural, que envolve nossos sentimentos, há também, a necessidade do exercício de suspensão – artificial, no sentido que precisamos de um forte esforço para atingi-lo- e que representa olhar de fora, racionalmente, sair, suspender-se da situação na qual está imbricada, envolvida emocionalmente e tentar enxergar o óbvio de uma maneira imparcial. Na implicação, torna-se necessário fazer algumas escolhas que revelam o rompimento com a neutralidade na pesquisa. Isso se apresenta desde a escolha das estratégias metodológicas que utilizamos para coleta de informações, até as escolhas dos teóricos que compõem o estudo bibliográfico do trabalho. As estratégias utilizadas abrangem as observações nas escolas da Rede Municipal de Educação de Irecê. Tais observações foram realizadas nos primeiros ciclos do curso como tarefa obrigatória das Oficinas Conhecendo a Rede e Adentrando a Rede.

Um outro instrumento metodológico utilizado foi o *Café com prosa*, estratégia que nos possibilitou inovar e exercitar nossa criatividade de forma descontraída num “rigor outro” (MACEDO, 2009). Quando a pesquisa qualitativa implicada se confunde com humanização pela pesquisa, no qual o caminho se faz ao caminhar, ao re-mixar instrumentos conhecidos para ouvir outra vez o que já se acreditava compreender em um rigor fecundo no qual o método é melhor compreendido ao final do percurso.

Por fim, um terceiro, a *Desconferência*, um instrumento pensado na Oficina Desvelando a Rede como metodologia coletiva realizada por todos os cursistas do Mestrado Profissional em Educação/UFBA.

### 2.5.1- Implicadas mais que suspensas: as observações

Iniciamos o trabalho no Ciclo um do mestrado, observando o cotidiano de duas escolas, nossos locais de atuação: Escola Nossa Infância, Escola Luís Mário Dourado, onde implicadas, buscamos enxergar fenômenos para além do que o nosso olhar viciado pudesse ver por meio da suspensão. Em situações distintas, observamos a rotina dessas escolas e registramos em descrição densa o que de maneira implicada e suspensa observamos:

<b>Fernanda – Escola Nossa Infância</b>	<b>Vera – Escola Luís Mário</b>
<p>Cheguei na escola no horário de sempre e me deparei com a vice-diretora que todos os dias me recebe no portão de entrada com um “boa tarde pró Fernanda”, a cumprimentei e segui para minha sala de aula.</p> <p>Ao chegar na sala, fui recebida pelos meus alunos que já estavam no momento do acolhimento com livros, disponibilizados pelo atendente de classe que chega mais cedo e os acolhe sempre com uma atividade prazerosa. Em meio ao universo feminino da Educação Infantil, tenho um homem como atendente de classe na turma do grupo 5.</p> <p>A rotina da sala de aula se desenvolveu tranquilamente, após o acolhimento fizemos a roda de conversa, discutimos sobre as vivências e o que nos aconteceu durante os dias que não nos vimos, cantamos, construímos a rotina no quadro.</p>	<p>Cheguei à escola na qual estou gestora às sete horas e dez minutos e já encontrei alguns dos funcionários: o inspetor Davi de Oliveira, a merendeira Vera Lourdes, a auxiliar de serviços gerais Marileide e uma das professoras Noélia que sempre chega mais cedo e prepara a sala para receber os alunos. Cumprimentei a todos e abracei alguns afetivamente.</p> <p>Comuniquei a Davi que faria a chamada “abertura”, na qual eu converso, leio ou conto uma história para as crianças, no início da semana e, se necessário mais de uma vez. Participei da conversa geral enquanto esperava o horário de abrir o portão. Realizei o momento com as crianças, contei uma pequena história, conversei um pouco (cerca de quinze minutos), depois todos foram para suas salas.</p>



Como de costume, a escola recebe estagiárias da UNEB-Universidade do Estado da Bahia, embora minha turma não tenha recebido nenhum dessas futuras pedagogas, fomos convidados a apreciar uma apresentação musical no pátio da escola promovida pelas estagiárias. Durante a realização do último projeto que abordou a temática da sustentabilidade, levei para aula alguns slides para leitura de imagens, dentre elas, a imagem de um planeta Terra para abordar a questão da economia de água, o que aguçou a curiosidade das crianças sobre o nosso planeta. Foram várias perguntas: “Se o nosso planeta tem tanta água, por que se chama Terra? Como é que ele gira e nós não ficamos tontos? Como é o nome do planeta que Deus mora?”

Concluído esse momento, fomos ao parque onde as crianças brincam todos os dias de futebol e com os brinquedos, mas naquele dia moldaram planetas na areia e se tornaram astronautas. Retornamos para a sala, realizamos a roda final para avaliar o dia e nos despedimos.

Fui para casa naquele dia tão inquieta quanto os meus alunos, não poderia desperdiçar essa oportunidade de ampliar os conhecimentos deles acerca dessa temática, então resolvi fazer uma sequência didática sobre o sistema solar e nosso planeta. Nessa inquietude percebo o quanto ainda não sei e o quanto essas crianças me formam e transformam meu ser professora.

Encerrei minhas atividades docentes inquieta nesse dia pois não sei se consigo fazer o exercício da suspensão. Durante essa tarde me peguei por diversos momentos buscando olhar aquele universo do ponto de vista da pesquisadora, mas me vejo tão imbricada naquele contexto que ainda me questiono: Como não me notar professora naquele espaço?

Esses momentos são importantes para estreitar a minha relação afetiva com as crianças e acontece apenas no turno matutino; pois a tarde não tem sombra no pátio. Entrei na minúscula sala que funciona como diretoria, secretaria e sala de xérox, abri o e-mail da escola e verifiquei que não tinha nada de importante. Marildes, uma das merendeiras me informou que as crianças estavam jogando lápis pela janela da sala, me propus mentalmente a ir na sala conversar sobre esse desperdício de lápis.

Fiz a pauta das ações previstas para a semana. A coordenadora da escola chegou e nós sentamos para conversar e ajustar algumas ações da escola, incluindo a visita dos segundo anos ao IPÊ Terras, na quarta-feira, considerando que não estaremos na escola nesse dia (eu no encontro de um GEAC do Mestrado e ela na formação do PACTO), acertamos quem iria auxiliar as professoras nessa visita, o aviso aos pais e o lanche mais adequado para levar. Avaliamos o almoço comemorativo do dia dos professores que aconteceu na sexta-feira, anterior e concluímos que foi bom.

Atualizei o mural informativo e merendei junto com os professores, aproveitando o momento para alguns informes. Uma criança passou mal, ligamos para a mãe vir buscar. Registrei no livro caixa a despesa com o almoço dos professores e guardei a nota fiscal para posterior prestação de contas. Digitei sobre as minhas saídas para estudo com os GEACs e as viagens do Mestrado e coloquei no mural.

Iniciamos a organização da confraternização dos funcionários da escola, pois não foi possível realizar junto com os professores devido a divergência de locais e turnos preferenciais do grupo. Situação a ser repensada e discutida em outro momento – a unidade do grupo. Em meio a tantas demandas acabei não conversando sobre os lápis jogados pela janela da sala.

O movimento de implicação e suspensão continua numa das atividades do mestrado: Adentrando a rede, cujo objetivo foi observar algumas escolas do município com um zoom no nosso objeto de estudo. Agora não mais em nosso espaço de atuação, mas em outras escolas: Escola Luís Mário Dourado para Fernanda e Escola Marcionílio Rosa para Vera. As dificuldades encontradas se referem à suspensão, pois embora não fosse o nosso local de atuação são escolas que compõem a Rede a qual pertencemos e nela estamos imbricadas. Sobre esse momento, registramos nossas impressões nos fragmentos abaixo:

### **Fernanda – Escola Luís Mário**

Cheguei na escola na quarta-feira (30/10/13), minutos antes da abertura dos portões e fiquei a observar o movimento de chegada das crianças para o turno vespertino de aula. Ao entrar, encontrei os alunos do turno matutino que permanecem na escola para participar de atividades do Programa Mais Educação, no contraturno das aulas.

Além desse projeto, toda a escola é contemplada pelo Pacto Nacional e Estadual pela Alfabetização na Idade Certa, que tem proporcionado formações a todas as educadoras da instituição.

As crianças e professoras se dirigiram para a sala de aula enquanto outras pros chegam para o planejamento semanal ali mesmo no pátio da escola pois a mesma não possuía uma sala de professores.

Saí daquele espaço e caminhei pela escola, fui ao infocentro onde acontecia a oficina de informática do Mais Educação. Fiquei a observar o quanto as crianças lidam com os recursos tecnológicos com facilidade, o envolvimento de todos nas atividades era contagiante.

### **Vera: Escola Marcionílio Rosa**

A escola é considerada de grande porte, funciona nos turnos: matutino com nove turmas, vespertino com mais nove turmas e noturno com seis turmas. Possui o Programa Mais Educação que funciona de uma maneira diferente dos demais, pois os alunos ficam na escola no horário intermediário entre os dois turnos, das onze e trinta às treze e trinta com uma proposta a estimular o pensamento e motivar as crianças a participar das atividades.

Com a gestora visitei a sala Multifuncional da escola (menina dos seus olhos), repleta de jogos, livros paradidáticos, computadores e muitos aparatos em braille voltados especialmente para as crianças com deficiência visual (DV). A escola atende pessoas com baixa visão de Irecê e municípios vizinhos.

No recreio, o pátio começa a ser invadido pelas crianças e a vida pulsa nos sorrisos, gritos, disposição para comer e brincar. O ex-box começa a ser solicitado e a brincadeira eletrônica começa sob a maestria de Bruno Fernandes (vice diretor do turno vespertino).

A escola também realiza atividades de apoio pedagógico, empréstimos de livros para os alunos e família e cada sala possui o cantinho da leitura onde as crianças têm acesso a diversos livros. Recentemente houve a reestruturação do PPP da escola que passou a contemplar o Mais Educação e as ações voltadas para o alunos com necessidades educacionais especiais.

A rotina da escola seguiu normalmente, pude perceber que embora o espaço físico não favoreça, a equipe consegue desenvolver seu trabalho de forma a atender a todos.

Após o recreio fui visitar a sala da colega mestranda, Joelma Portugal, ela trabalha com uma turma do segundo ano, com vinte e sete crianças, dessas, quatro possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Em conversa com Sheila Machado coordenadora pedagógica, fiquei ciente sobre as dificuldades em trabalhar sem um currículo que possibilite o nortear das práxis pedagógica da escola.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi revisado no ano anterior e pretende esperar a implementação da Proposta curricular da rede para realizar novas alteração. Finalizei a tarde assistindo a cerimônia de entrega das medalhas ao time vencedor dos jogos internos.

Quadro 11: Observação de Fernanda na Luís Mário

Quadro 12: Observação de Vera na Marcionílio Rosa

A partir dessas elaborações subjetivas, que do ponto de vista da sociologia se refere ao campo de ação e representação dos sujeitos, sempre condicionados a circunstâncias históricas, políticas e culturais emergiu a possibilidade do *nós* na pesquisa. Nossa parceria se consolidou no entrelaçar dos temas de estudo iniciados individualmente e na junção dos estudos nessa construção coletiva.

### 2.5.2- Degustar sabores ao expressar saberes: os cafés com prosa

No entrelaçar de nossas subjetividades para a composição dessa pesquisa, buscamos entender a posição dos professores a respeito da educação atual e, com o intuito de verificar como eles se portam nas tomadas de decisões que envolvem a escola e suas práticas pedagógicas, inspiradas no grupo focal, fizemos o *Café com Prosa*. Essa etapa da pesquisa foi pensada a partir da técnica World Café, uma metodologia de conversação idealizada por Brown e Isaacs (2007), que é bastante utilizada no campo da administração. Tal técnica pode ser entendida como:

um processo simples, mas poderoso de conversação para promover o diálogo construtivo, o acesso à inteligência coletiva e criar possibilidades inovadoras de ação, particularmente em grupos que sejam maiores do que aqueles que a maioria das abordagens tradicionais de diálogo é projetada para acomodar. (BROWN, 2007, p. 21)

A partir dessa inspiração, o Café com Prosa foi realizado com professores da Escola Municipal Duque de Caxias que atende ao Ensino Fundamental I e da Escola Municipal Nossa Infância que atende à Educação Infantil, ambas da Rede Municipal de Educação de Irecê. Aproveitando o momento de reunião pedagógica nas duas escolas e respeitando as temáticas de estudo dessas reuniões, que acontecem a cada bimestre, organizamos esse bate papo em uma mesa redonda posta para um café. Espalhamos, pelo ambiente, mensagens e imagens que remetiam à importância da autoria e da criatividade e convidamos os professores para a apreciação desse material. Posteriormente, todos se sentaram à mesa para o início da prosa regada à café e muitas guloseimas. Distribuímos sobre a mesa questões para instigar a discussão.



Figura 2: Café com prosa na Duque de Caxias



Figura 3: Recepção aos professores no Café com prosa na Duque de Caxias



Figura 4: Mesa do Café com prosa na Duque de Caxias

Os temas das duas escolas foram diferentes, mas o objetivo comum foi observar como os professores expunham sua autoria.

Na Escola Duque de Caxias, a temática da reunião foi definida por sua equipe e tratou da Reestruturação do Projeto Político Pedagógico. Sobre a mesa espalhamos os seguintes questionamentos:

- A escola que desejamos construir, não é de madeira ou sisal, de concreto ou metal. Como é a escola que sonhamos ter?
- O tempo em que vivemos não é mais o que tivemos. A realidade muda, a coletividade cria a reprodução não se evidencia. Qual sociedade queremos?
- As imagens da infância foram quebradas, as crianças sobrevivem em contextos familiares diversos e pouco podem fazer para mudar essa realidade, são vítimas das circunstâncias. Como a escola pode educar as crianças desse contexto social?
- Os muros que impedem/reprimem a participação do coletivo da escola e seu entorno não devem ser erguidos. As relações com a comunidade (famílias, vizinhos, sociedade) podem ser repensadas, com quais estratégias, planos e fundamentos?

Já na Escola Nossa Infância a temática da reunião pedagógica abordou a sexualidade na Educação Infantil, sobre a mesa dispomos as seguintes questões:

- Qual a concepção de gênero que temos, como esse assunto é tratado com as crianças da educação infantil e como se embasa o pensamento dos professores com relação ao contexto atual com suas rupturas e diferenças?

- Como discutir sexualidade com as crianças na escola, ao tempo em que respeitamos os valores das famílias?
- O que é papel da escola e da família na educação sexual?
- Como agir diante de perguntas sobre como vieram ao mundo e das formas de relacionamento?



Figura 5: Café com prosa na Nossa Infância

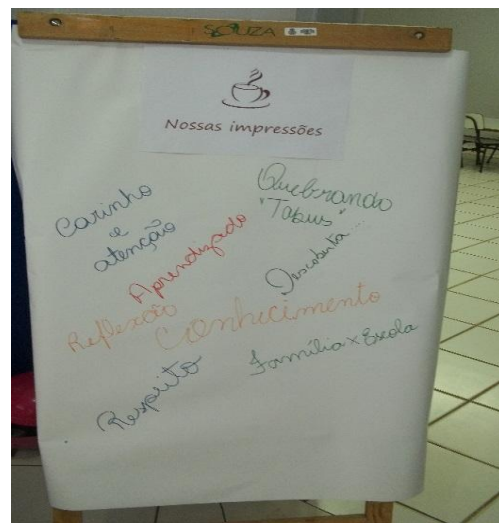


Figura 6: Impressão do Café com prosa na Nossa Infância

Nesse ambiente descontraído de prosa e degustação, o desafio foi perceber como o nosso objeto de estudo, *a autoria docente como artefato*, estava presente nas duas escolas, bem como observar se os professores expressavam atitudes autoras nesses momentos de discussão/construção coletiva.

Para aquele momento, as perguntas elaboradas foram adequadas, pois em cada escola o estudo aconteceu com um tema diferente. Entretanto, depois de muitas leituras, reflexões e escrita, percebemos que poderíamos ter elaborado questionamentos mais direcionados ao nosso objeto de pesquisa. Mas no decorrer desse estudo, essa reelaboração de conceitos e métodos passará por constantes ressignificações e adequações ao espaço/tempo.

### 2.5.3- Desvelar o cotidiano: a desconferência

Outro recurso de coleta de dados que compõe essa etapa da pesquisa foi a *Desconferência: intervenções do/no cotidiano*, a qual foi elaborada, também, sob o viés da técnica de conversação World Café. Esse evento coletivo foi pensado por todos os mestrandos com o objetivo de ouvir os professores que compõem as Redes Municipais de Educação de Irecê, Ibititá e Lapão, contempladas pelo Mestrado Profissional em Educação – UFBA. Para instigar a participação desses professores, foi montada uma instalação artística composta por elementos que remetessem às pesquisas de todos os mestrandos.

O evento custou muitas reuniões, decisões coletivas, acertos e contratempos, divisão de tarefas e um grande desafio: fazer acontecer uma *Desconferência*, que tinha como objetivo, ouvir mais que falar, aprender em vez de ensinar, oferecer e ambientar para colher e aproveitar.

Des-conferir-a-essência da vontade, das opiniões, dos dilemas, das dificuldades e dali sair com mais ideias para o caminho a ser percorrido na construção do projeto de intervenção. Ouvir as vozes e atentar para as angústias nem sempre reveladas dos professores é agradável, mesmo em meio às contradições de ideais e sonhos. A depender da abordagem e da significância do tema discutido, eles expressam com paixão as dificuldades, as vontades e as impossibilidades que são inerentes à profissão.

Os espaços da *Desconferência* foram montados com o objetivo de fomentar as discussões, aguçar a visão, saciar o paladar, desconstruir as ideias prontas, o discurso formado, para escavar o que estivesse em baixo das capas de proteção existentes na linearidade da rotineira prática, com o intuito de refletir sobre os conceitos e as formas como a autoria docente é vista nas três Redes.

O local escolhido pelo grupo foi um restaurante no parque da cidade de Lapão, espaço agradável, com muitas árvores e ambientes diversos. Construimos em um dos rústicos cômodos do restaurante, uma instalação estilo “cama de gato”, na qual esteve presente o tema de todos os mestrandos, os cantinhos, o teto, o chão e paredes foram cobertos com fotos, gravuras e objetos que retratavam o que cada projeto de intervenção estava pesquisando, de maneira muito leve e criativa. Os convidados eram solicitados a opinar sobre os temas observados e deixar a sua impressão escrita no painel ao fundo do ambiente.



Figuras 7 e 8: Instalação da Desconferência

Na alameda da entrada principal, colocamos os temas das pesquisas em banners que foram colados em esteiras, para caracterizar a cultura sertaneja e lembrar o envolvimento da pesquisa com a localidade onde está inserida. As informações, contidas nos banners, situava os professores sobre o que os aguardava e possibilitava o conhecimento prévio das discussões que ocorreriam no Word Café.



Figuras 9 e 10: Alameda dos Banners

Idealizamos um espaço para o café com guloseimas que foi espalhado em baixo das árvores e na cobertura do restaurante. Nesse espaço de conversação, os convidados sentavam à mesa e enquanto degustavam delicias regionais prosavam sobre o tema proposto pelo grupo. Acontecia uma prosa de vinte minutos que era interrompida por uma música em voz e violão para determinar o momento da troca de mesa.

Em nossa mesa, utilizamos os seguintes questionamentos para fomentar as discussões:



- Vocês participam das decisões tomadas no cotidiano da escola, em que proporção e por quê?
- Qual a importância da autoria docente em sua práxis pedagógica e como ela acontece?
- O que favorece, impede/reprime a autoria docente no contexto da prática?

A troca das mesas sempre acontecia sob os protestos dos grupos que desejavam permanecer por mais tempo discutindo o tema. Seriam apenas três rodadas, mas devido à necessidade que emergiu após a reunião com a professora da oficina, Inez Carvalho, foi aumentado mais um rodízio de prosa. O evento teve a duração de quatro horas, que passaram muito rápido devido à descontração proporcionada pela metodologia escolhida.



Figuras 11 e 12: Mesa do Word Café

Na nossa mesa do World café, a prosa fluiu e os atos da fala ocorreram por meio dos proferimentos constatativos, quando os professores dos três municípios discorreram sobre os problemas existentes em suas escolas no que concerne aos espaço/tempo de fomento à autoria que são oferecidos na escola. Em outros momentos eles usavam os atos de fala em proferimento performativos e sugeriam mudanças nas rotinas que os aprisionavam em situação pouco produtiva nos espaço disponíveis para a formação dos professores. O silêncio de alguns que escolheram apenas ouvir expressou outra forma de participação, a escuta. Mas foi através da prosa fecunda e da troca de experiências que as ideias germinaram, ganharam vida e se enredaram a outras ideias colhidas nos outros momentos de escuta regadas à café e prosa. Nos ditos e nos silêncios colhemos os indícios de insatisfação, o controle que se expressa ao calar e a socialização de experiências. A prosa foi fecunda e explicitou como diz Souza (2003), a política do dito e do silêncio do professor.

A política do dito ou do silêncio sobre o que poderia ser dito imprime sentidos diversos nas interlocuções da sala de aula. Ao fazermos ou silenciarmos sobre algo anulamos sentidos que queiramos ou não explicitar. O controle do professor é exercido pelo silêncio como forma de garantia do conhecimento e da ordem. Este controle pode propiciar que outras formas de trabalho surjam na sala de aula, mas também, o seu reverso. (p. 97)

Enfim, esse jogo entre silêncios e falas presente em nossa mesa contribuiu muito para a nossa intervenção. As falas foram muito instigantes, nos apontaram para a necessidade de proporcionar dentro do calendário letivo momento de fomento à autoria por meio da fala. Isso ocorreu após um ato de fala proferido por um dos integrantes da nossa mesa ao relatar experiências de outro município quanto ao apoio à autoria no contexto da prática pedagógica.

### MOVIMENTO 3- UMA PROSA SOBRE A AUTORIA DOCENTE COMO ARTEFATO PARA AS POLÍTICAS DE CICLO

*Escrever um pretexto, um prefácio, um refrão.  
Ser essência muito mais.  
(O teatro mágico, 2008)*

A pedagogia democrática de John Dewey, discípulo de Kant, foi um modelo dentro do movimento da escola ativa cuja época de maior efervescência ocorreu a partir do fim do século XIX, até os anos 1930 do século XX. Tanto a Europa quanto a América, opuseram-se à característica mais autoritária da então, escola tradicional. Essa pedagogia dotada de princípios, valores e posições teóricas voltadas para o estudante, como protagonista do processo e no professor com capacidade para pensar a educação em toda a sua amplitude e complexidade, ainda hoje são debatidas.

O progresso social e a transformação estão ligados à escola idealizada por Dewey. A base dessa filosofia foram os quatro interesses fundamentais: para conversação ou comunicação, para a pesquisa ou descoberta das coisas, para fabricação ou construção das coisas, para a expressão artística. Fundamentos esses, que norteiam a educação até os dias de hoje em algumas concepções de currículo e possibilitam o desenvolvimento das diversas habilidades do estudante.

O desenvolvimento das diversas habilidades do estudante acontecerá mais democraticamente em uma educação cujo currículo possui uma proposta inovadora que possibilite ao professor desenvolver de maneira autônoma *a autoria docente como artefato* nos espaços educativos.

Nessa vertente de inovação pedagógica, e com o intuito de romper com o paradigma da escola tecnicista criada nos Estados Unidos da América, nos anos 1920, e reproduzida no Brasil até os dias atuais, emerge os ciclos de políticas em um contexto histórico propício à educação inovadora que possibilita o desenvolvimento das diversas habilidades do estudante no processo de construção coletiva. As políticas de ciclos, segundo Mainardes (2007), possuem dois campos de recontextualização oficial e pedagógica.

A política de ciclos segundo o campo de *recontextualização oficial*, possui como objetivo principal, racionalizar o fluxo de alunos, reduzir a taxa de reprovação (caráter conservador). O campo de *recontextualização pedagógica* objetiva a

criação de um sistema de educação mais democrático e mais adequado à classe trabalhadora e às demandas de cada rede de ensino (caráter transformador). (MAINARDES, 2007, p.69,70)

A interação entre o campo oficial e o campo pedagógico possibilita a emergência do compromisso com a transformação social da educação. Segundo Mainardes (2007), o interesse do campo oficial das políticas no regime de progressão continuada dos ciclos é a redução dos custos econômicos e sociais das exclusões relacionadas à repetência e evasão, enquanto a recontextualização pedagógica tem como objetivo transformar a educação para que alcance os coletivos com suas culturas, etnias e diferenças sociais.

### 3.1- MUITAS CERTEZAS SE DESFAZEM ENQUANTO PROSEAMOS SOBRE OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Agora que já não podemos crer no que acreditávamos nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade, nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem.  
(LARROSA, 2013)

Às vezes, o desafio é dizer de outra maneira a realidade que não conseguimos comunicar em outras tentativas. Às vezes, é preciso desconstruir as verdades em que acreditávamos para permitir o nascer de outra verdade da mesma vertente plural. Às vezes, a implicação atrapalha a visão da realidade e a ideologia assume a escrita. Nessa gama de conflitos morrem algumas certezas e, no vazio dessas lacunas, acende a necessidade que uma verdade reconstruída pela realidade se apresente, mas que venha pelo caráter político e às vezes, com a leveza poética da linguagem.

Mas a qual realidade nos referimos? A realidade que acreditamos e defendemos ideologicamente, a realidade vivenciada e comum a um grupo, ou a indivíduos? Repensar as ideologias parece ser uma possibilidade de enxergar como o caminho foi percorrido e vivido pelos professores da rede municipal de Irecê. As certezas que nasceram enquanto construíamos, no curso de especialização, a proposta curricular por Ciclos de Formação Humana, nos levaram a pensar que a proposta pronta seria uma prerrogativa para que fosse

implantada. Percebemos que no lugar das certezas havia, na verdade, muita incerteza, que nem sempre o que idealizamos é o que de fato acontece, mas desejamos continuar na disputa pelo território a ser conquistado, ou seja, a continuidade da educação sem a necessidade de trocar a nossa realização e autoria pelos ditames do mercado que existem nas prescrições feitas para serem, apenas seguidas.

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. (LARROSA, 2013, p.)

A proposta Curricular por Ciclo de Formação Humana, CFH, exige as mudanças presentes na fala de Larrosa, a aprendizagem de se enxergar humano, respeitar os estudantes em suas fases de aprendizagem, aproveitar os conhecimentos da formação para inovar, acolher novas concepções de ensino/aprendizagem, o articular a identidade cultural local com as necessidades cognitivas dos estudantes.

Os Ciclos de Formação Humana, incluíram o discurso e a contextualização relativa à ética, ao gênero, a sexualidade, a identidade, a raça, etnia e a cultura popular e individual para uma formação inclusiva e possível a todos. A opção pelos Ciclos de Formação Humana rompe com a educação tecnicista, ou quando menos, ameniza o seu caráter fabril, ao considerar os ciclos de desenvolvimento dos estudantes, em vez da sua produtividade técnica. Como diz (Arroyo 2011), sobre a concepção tecnicista “*preparar para*, tem merecido mais destaques nos currículos do que *o saber sobre*”. (p.110)

Na busca pelo *saber sobre*, sem descuidar do *preparar para*, as reorientações curriculares do CFH, representam a continuidade da luta pela autonomia para planejar o trabalho docente, com base nas pesquisas do local e ao mesmo tempo, aproveitar e resignificar os conteúdos dos livros didáticos e repensar as avaliações externas, que *preparam para*, de maneira a avançar nas aprendizagens com o objetivo de *saber sobre*.

Saber sobre as vidas dos estudantes, sobre o local onde moram e quais as emergências sociais possíveis de serem incluídas na proposta pedagógica é uma prerrogativa para a ocorrência dos ciclos. Ao se considerar os Ciclos de Formação Humana como proposta curricular para uma rede de ensino, evidencia-se a opção por uma educação democrática que propõe a pesquisa do local como parâmetro para os conteúdos a serem estudados incluindo as concepções de

escola, de educação, de sociedade, de didática e gestão escolar, de vida, de mundo, de ser humano, de estudante e de professor.

Na proposta por Ciclos de Formação Humana as vivências dos estudantes atuam como parte integrante dos conteúdos a serem aprendidos, visto que, aprender não é incorporar informações ou operar transferências de enunciações discursivas sobre objetos ou fenômenos. Aprender é resignificar a vida ao realizar inferências sobre as informações obtidas, comparando-as às vivências e culturas do contexto. A formação dessa matriz multirreferencial, será a referência para a construção dos conhecimentos numa realidade de ensino/aprendizagem em intuições que adotarem essa matriz. Segundo Freire (1996), o ensino só é válido se o aprendiz o resignifica em suas vivências.

[...] Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996 p. 26)

O conteúdo escolar no CFH, segundo Krug (2002) é organizado de preferência a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, na qual se busca questões problemas que revelam contradições entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. Com o resultado da pesquisa em mãos, acontece a reunião de representantes dos estudantes e da comunidade para discutir com os professores o eixo central dos conhecimentos que serão trabalhados na escola. A partir do resultado dessa pesquisa e dos materiais didáticos existentes na escola, os professores constroem propostas pedagógicas que se adequam às necessidades dos educandos. As propostas podem ter o formato de projetos de aprendizagem e sequências didáticas.

Nessa organização curricular o professor é incentivado a produzir conhecimento ao ampliar a sua função de mero transmissor de conteúdos prontos, para autor da sua prática pedagógica expresso por meio da sua fala. A sua ação docente estará mais ampliada e não será necessariamente refém do, ensinar e *preparar para*: a avaliação externa, para os exames, para o mercado. Como diz Arroyo (2011), essas práticas manipuladas da educação podam a autoria e a dispõe aos ditames do mercado. Mas, na proposta por Ciclos de Formação Humana, a autonomia do professor é instigada para que a autoria encontre o seu lugar criativo no processo ensino/aprendizagem. Ainda sobre a ocorrência da autoria na disputa pelo território do currículo, Arroyo (2011) fala da resistência necessária ao *controle da aprendizagem*, ao afirmar que:

O alargamento de nossas autorias profissionais depende da nossa capacidade de resistir a esses controles e de inventar projetos centrados na garantia do direito dos estudantes, ao conhecimento, à cultura, aos saberes do trabalho. (ARROYO, 2011, p.108)

O currículo organizado por Ciclos de Formação Humana aproveita o conhecimento do professor, adquirido na sua trajetória acadêmica, nas suas vivências e histórias e incentiva a autonomia, para revisão crítica necessária, às práticas pedagógicas existentes. Portanto, serão valorizados os conhecimentos acadêmicos acumulados que possibilite a autoria do professor na construção da sua prática cotidiana. Como pesquisador, o professor conhecerá a realidade local, a cultura e vida dos estudantes com a reflexão e problematização das certezas inerentes aos conteúdos e conhecimentos em constante revisão crítica. Nesse cenário o professor é incentivado a ser autor da sua prática ao ressignificar a sua bagagem de conhecimentos acumulados nas formações e leituras, pela socialização com os seus pares em espaços/tempo de fomento à autoria e problematização dos métodos outros utilizados sem muita reflexão. Como discorre Veiga-Neto (1995), ao se referir ao pensamento pós-moderno.

(...) para o pós-moderno o que interessa é problematizar todas as nossas certezas, todas as nossas declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado. (p.7)

Os Ciclos de Formação Humana permite a reflexão sobre muitas certezas a respeito de concepções ideológicas/metodológicas construídas e desenvolvidas por anos nas escolas seriadas. Mas, qual o sentido de reflexão? Para Veiga-Neto (1995, p.1), “olhar para dentro de si para ver como o *eu* se reflete sobre si mesmo”, nesse sentido, ao lançar outros olhares sobre as questões sociais, culturais, étnicas e raciais, a visão ampliada do professor possibilitará a quebra de outras certezas vinculadas aos conteúdos estudados e a forma como são selecionados. O CFH favorece um novo olhar sobre a realidade dos estudantes, sobre o mundo e sobre si mesmo, o professor compreende os cenários, as narrativas e as histórias de vida e delas retira os eixos que formarão e os conteúdos que devem constar em uma das cinco âncoras da Proposta Curricular para o Município de Irecê, construída na especialização e apresentadas na tabela abaixo.

Perspectiva intercultural	Estrutura por eixos temáticos	Valorização da subjetividade
<p>A efetivação de uma matriz que se quer multireferencial requer o estabelecimento de uma perspectiva intercultural que tenha como princípio promover dentro da escola a diversidade já encontrada pelos alunos fora dela, que requer uma forma diferenciada de percepção do desenvolvimento humano em seu tempo/espço. Por esta perspectiva, a escola é um espaço vivo e democrático, de cruzamento de culturas e saberes, que incorpora multireferencialmente diversos elementos das culturas presentes nos espaços escolares, negando a hierarquização que existe, em nossa sociedade, assim como às desiguais oportunidades ligadas a diferenças socioeconômicas e culturais.</p>	<p>Romper com a lógica disciplinar, tem sido o desejo de muitos entre os que pensam a renovação da escola. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são termos amplamente utilizados em propostas que objetivam enfraquecer as disciplinas com novas formas de organização. Por defender uma <i>disciplina fraca</i>, esta proposta curricular reorganiza a estrutura curricular do município por Eixos Temáticos</p>	<p>É inerente a uma perspectiva intercultural, considerar as especificidades de cada sujeito (estudantes, professores, gestores e quaisquer participantes do processo de ensino e aprendizagem). Cada ser humano tem individualidade biológica, é dotado de algum(ns) tipo(s) de inteligência, apresenta específicos perfis cognitivos e estilos de aprendizagem e consequentemente, tem diferentes habilidades para resolver problemas. Com esta perspectiva sobre o sujeito, o espaço escolar como <i>lócus</i> construtor de identidades e subjetividades, e propiciador de experiências, exigirá um diálogo - amoroso, árduo, horizontal, doloroso, prazeroso, de esperança, de confiança e de parcerias – que propicia o tempo adequado a todos, possibilitando assim, o direito à aprendizagem.</p>
Pedagogia por Projetos		Matriz Multireferencial
<p>A Pedagogia por Projetos possibilita desenvolver atividades que permitem a contribuição de diversas áreas do conhecimento em favor da compreensão de um conteúdo levantado pelos estudantes e professores. Nesta metodologia, professores e estudantes compartilham metas, objetivos de trabalho e os conteúdos são organizados em torno de questões que permitem a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem</p>		<p>Portanto, a multireferencialidade pensada para a escola ciclada valorizará os conteúdos, a comunidade escolar no seu contexto, a constante investigação e escuta dos seus agentes educacionais, as diversas linguagens com a velocidade que se apresentam aos estudantes neste período em que o avanço tecnológico afeta e envolve a todos.</p>

Tabela 1: Âncoras da proposta. Fonte: Proposta curricular para o Município de Irecê 2013

No CFH, a avaliação acontece de maneira contínua no processo de ensino/aprendizagem e utiliza instrumentos que favorecem a inclusão, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante. Embora utilize pareceres escritos, não se omite o preenchimento com nota



dos documentos obrigatórios do sistema de avaliação. Tanto a proposta como os instrumentos utilizados serão construídas a partir das âncoras e com a participação autoral dos professores e profissionais envolvidos.

### 3.2- A OCORRÊNCIA DAS POLÍTICAS DE CICLO PELO VIÉS DA AUTORIA DOCENTE

Numa proposta curricular por ciclo de formação humana, se faz necessário a *autoria docente como artefato* que nos libertam das propostas prontas, das avaliações externas, do livro didático e Programas Federais, além de incluir a cultura local e as necessidades específicas de cada escola.

O A-con-tecer da autoria docente na proposta curricular por Ciclos de Formação Humana é uma possibilidade que pode aproximar o conteúdo da realidade do local, ao considerar a cultura e as vivências dos estudantes, envolver os professores e fomentar a criatividade do coletivo para produzirem ou não, os conhecimentos necessários.

Ao idealizar materiais pedagógicos construídos a partir da pesquisa, das necessidades e experimentação prática, a escola ou rede de ensino imprime o seu ideal de educação para autonomia, põe em prática um currículo inovador e tem mais chance de alcançar grupos outrora excluídos. Arroyo defende que a história do coletivo deve fazer parte das propostas curriculares para motivar a aprendizagem e torná-la significativa aos atores que compõe a instituição ou Rede de ensino.

Quando colocamos em ação didáticas de reafirmar nossas autorias será fácil resgatar-nos e resgatar os educandos da sensação de condenados a ser fiéis ensinantes e aprendizes a não ser sujeitos, a não ter autoria, a não ter história, nem leituras de mundo, nem interpretações de nossas experiências. Visões empobrecedoras dos conhecimentos. (ARROYO 2011, p. 155)

Assumir-se autor da sua práxis docente é ter curiosidade sobre o caminho e as vivências do coletivo, ao tempo que elabora o seu percurso no trajeto traçado e entrelaçado com os estudantes na construção de significados para aprender de si mesmo e uns dos outros.

O professor como autor da sua prática, segundo Arroyo (2011), não se desvincula dos coletivos que habitam os espaços educacionais, ele busca entender as culturas diversas e delas retirar subsídio para a construção de um currículo com significados, com menos rigidez

encontrado nos modelos tradicionais. O professor autor procura compreender o sujeito e construir propostas de aprendizagem, a partir das relações existentes entre as histórias de vida e as vidas diversas das histórias, que são vistas, mas muitas vezes, não são enxergadas e valorizadas ao ponto de se tornarem o ponto de referência para a evocação da vontade produtiva/criadora.

Faraco (2005, p.38) ao citar Bakhtin diz que “a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas interrelações responsivas”, ou seja, em todo ato social assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas.

Nesse sentido, o desafio é motivar a criatividade nos professores para perceber o universo existente em cada indivíduo e considerar a cultura do coletivo elaborada por esse sem fim de conhecimento, história, saberes, viveres que formam uma imensa colcha de retalhos, recortados, costurados, mas nem sempre, alinhados ou harmonizados.

Ao tomar uma posição valorativa da cultura local o professor desenvolve a autoria no trato com retalhos que representam histórias de vida estigmatizadas pelas circunstâncias, mas com paisagens que as enfeitam e os fazem singular no seu desenho propício ao encaixe com outros retalhos de cores, texturas, valores e beleza, sempre singular. Ao tentar juntar harmonicamente os retalhos, o artesão se propõe a costurar as partes no intuito de um todo planejado a partir da observação e estudo das semelhanças e diferenças para a composição de um tecido artesanal.

Ao refletir sobre as diversas culturas que existem na escola e como elas podem ser aproveitadas na construção autoral do professor, utilizaremos a metáfora para percebemos as culturas diversas como retalhos que não devem ser ignorados ou guardados, pois todos carecem de apreciação, cuidado no processo da feitoria da colcha. Como autor/idealizador da obra de arte a ser feita, o professor autor e criador, não se apressa ou desespera com um retalho cujo traçado e desenho não se ajustam ao seu ideal artístico, desafia-se, procura e encontra maneiras de incluí-lo em sua arte final.

O professor autor pode imprimir em sua construção a sua história de vida carregada de axiomas e a diversidade existente nos coletivos que compõe a escola, para que a aprendizagem vincule-se com a vida, e a diversidade cultural apreendida no contexto da vivência escolar se torne cheia de significados e seja acessível aos olhares dos estudantes.

A criatividade coletiva existente na escola é palco de tensas e intensas relações entre os sujeitos que compõe esse espaço, cada um ao seu modo, busca se encaixar/harmonizar como os outros, como os retalhos na composição da colcha. Por considerar toda essa diversidade, foi necessário ouvir os professores em nossos momentos de prosa. Essa escuta atenta nos ajudou a perceber que, embora necessário, os livros didáticos, as avaliações externas e programas de formação utilizadas em nosso campo de pesquisa, não são suficientes para as inovações pedagógicas necessárias à educação pós-moderna. Por isso, se faz necessário o acontecer das práticas autoras do professor mediante o estudo sobre as situações emergentes de aprendizagens em cada contexto educacional com suas especificidades.

Nesse sentido, o fomento à *autoria docente como artefato* pode acontecer em toda instituição educacional, mediante a descoberta das necessidades de aprendizagem dos estudantes expressas na fala do professor para enriquecer a utilização do livro texto, as sequências didáticas do Pacto Estadual e ampliar os conhecimentos necessários na realização das avaliações externas.

### 3.3- A AUTORIA NO CONTEXTO DA PRÁXIS

Para discutir a educação na atualidade, é preciso compreender o educar como um processo de troca, convivência e reciprocidade. Por ser a escola o local adequado para difusão do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, é necessário refletir sobre os processos de autoria nesse contexto, uma vez que este deve ser um artefato fundamental da prática docente nos dias de hoje.

Historicamente, somos o resultado de uma educação com normas rígidas, uma educação centrada no professor como figura que transmitia seu saber e como um modelo a ser seguido. Como professores, carregamos algumas características desse modelo de educação? Sales (2009, p.16) nos diz que “O mundo em que vivemos está impregnado pelo modelo de ensino apoiado nas relações heterônomas, verticalizadas e com valorização de práticas descontextualizadas”.

Na tentativa de superar esse modelo de educação e contribuir para o desenvolvimento de uma escola que respeite o contexto de vida de seus estudantes, a escola busca se adequar às novas exigências da sociedade. Uma sociedade globalizada, em constante transformação com o

avanço das tecnologias e da ciência em que os estudantes possuem acesso a uma gama de informações numa velocidade desconcertante por meio da internet.

A escola pautada em práticas inovadoras, permite o desenvolvimento dos valores subjetivos, envolve a todos num ambiente propício à criação no qual os campos de interesse se evidenciam e determinam o percurso formativo a ser seguido. O professor nesse contexto assume papel de mediador, orienta, aconselha os estudantes à luz do currículo e dos documentos que regem seu sistema de ensino.

Ao ler o texto intitulado “Por uma perspectiva deliberatória do currículo”, da professora Maria Inez Carvalho (1996), é possível compreender o professor como o construtor de suas ações no cotidiano escolar, logo, o construtor do currículo. Nesse viés, torna-se imprescindível que esse profissional seja consciente de suas ações e entenda seu papel frente à efetivação do currículo. Essa consciência vista “no sentido do despertar ligado à introspecção que contém o mundo e que a partir desta consciência, há a possibilidade de, nós professores, realizarmos um trabalho qualificado” (CARVALHO, 2012, p. 9).

No Café com Prosa da Escola Duque de Caxias, um dos procedimentos desse trabalho, as discussões foram sobre temas subjetivos inerentes à atividade docente, dentre eles, questionamos aos professores sobre seus ideais de escola. Muitas respostas apontaram para o desejo de ter uma escola onde todos pudessem ser autônomos. Porém, a professora Josenai destacou que a organização da rotina escolar em seus espaços/tempos cerceiam a autonomia que tanto desejamos proporcionar aos nossos estudantes. Ela afirma isso ao dizer que:

Muitas vezes o problema não é a criança e sim o que a gente está oferecendo. Essa falta de diversidade que a escola tem. Essa história de dar autonomia. Dar autonomia para ir pra onde? Se ele não pode ir para o pátio. Se ele não tem liberdade de escolher, de dizer “vou para o infocentro hoje?” (Josenai, professora de 1º ano)

A fala da professora revela como a organização do trabalho pedagógico está pautada num currículo que privilegia a hierarquização na organização dos conhecimentos numa pedagogia visível Bernestein (2007), uma vez que o estudante não tem a possibilidade de escolher o que aprender e em que momento aprender. Assim, percebemos a autonomia cerceada no cotidiano escolar quando a organização da rotina limita a condução desse processo e impede que o estudante opine, expresse seus desejos e seja atuante no processo ensino/aprendizagem. Essa limitação não acontece somente com os estudantes, os professores também se percebem nessa situação. Isso fica evidente na fala da professora Josenai ao afirmar que:

ser autônomo exige muita responsabilidade, você precisa se conhecer para saber até onde pode ir, porque também eu não posso desfazer de tudo que tem e impor ou fazer o que eu acredito que seja o ideal porque a gente tem também alguns documentos que, de certa forma, eles delimitam e ao mesmo que ele delimita te dá brecha, se você tem segurança, se você estuda, se você pesquisa, eu penso que você tem condição nessa brecha de ir construindo sua autonomia, ser autor da sua prática. (Josenai, professora de 1º ano, Escola Duque de Caxias)

A partir da fala de Josenai é possível perceber que, embora os documentos oficiais existam para orientar nossas práticas pedagógicas, muitas situações que emergem no cotidiano escolar não estão prescritas nos mesmos. Essas emergências contribuem para a deliberação do currículo e para o desenvolvimento da autoria do professor no contexto da práxis e da educação como um todo.

É no fazer pedagógico que os “atos de currículo” (MACEDO, 2011) acontecem e o professor autor se porta nesse contexto como aquele que contribui intelectualmente nas tomadas de decisão e fomenta a autoria dos seus pares. Ele tem a intencionalidade de conduzir e intervir nos processos de aprendizagem desde a seleção dos conteúdos e metodologias até o acompanhamento da aquisição do conhecimento dos estudantes. Corroborando com essas ideias, José (2011) nos diz que:

O caminho legitimado para a constituição da autoria pelo professor exige a consciência de que, muito mais do que a preocupação com aspectos teóricos, há que se dispor de cuidado e respeito com o ser humano, com os desejos, com as necessidades e potencialidades dos alunos, cuja parcela de história depende da responsabilidade das ações do professor (JOSÉ, 2011, p. 88)

A formação do professor também é importante, pois na medida em que o mesmo compreende seu papel, percebe-se como aquele que tem autoridade sobre o que faz e passa a participar ativamente das tomadas de decisão da educação, ele interfere em seu contexto e modifica os espaços de aprendizagem.

Nesse viés, o professor assume uma postura investigativa tanto no sentido de apurar sua percepção em relação aos estudantes, quanto no sentido de comprovar suas descobertas. No entanto, para que essa percepção se desenvolva, é necessário que o professor se reconheça capaz, perceba suas fragilidades, permita-se experimentar novas ideias e seja criativo. Para tal, se faz necessário a ressignificação da formação recebida pelo professor em sua trajetória, pois ele possui em seu embornal de conhecimentos acadêmicos, culturais de mundo o *norral* necessário para reelaborar a sua bagagem acadêmica/intelectual e utilizá-la em propostas inovadoras. Isso requer tempo/espço de expressão para emergir os conhecimentos que os alcançaram, transpassaram e modificaram o seu percurso como intelectual transformador.

### 3.4- O CONTROLE DA APRENDIZAGEM E A NECESSIDADE DA AUTORIA NA EDUCAÇÃO

*Comportamento complexo: um sistema com múltiplos agentes interagindo dinamicamente de diversas formas, seguindo regras locais e não percebendo qualquer instrução de nível mais alto. Contudo, o sistema só seria considerado verdadeiramente emergente quando todas as interações locais resultassem em algum tipo de macro comportamento observável. (JOHNSON, 2003)*

A emergência, segundo observações científicas de Johnson (2003), parte do movimento que se origina de baixo para cima, sem a necessidade de um líder, ou seja, organização segundo o pensamento *bottom-up*, que se assemelha a organização das formigas em níveis iguais, ao realizarem os trabalhos de maneira vertical. Nos comportamentos emergentes que ocorrem nas colônias de formigas, os agentes estão atentos aos seus vizinhos em vez de ficarem esperando por ordem superior para agirem, de forma involuntária e sem a consciência de uma ordem superior. Apesar de pensarem e agirem localmente sua ação coletiva produz comportamento global.

O comportamento complexo emergente acontece sem a necessidade de ordem superior, como seria o ideal para a educação acontecer sem a existência do controle da aprendizagem no contexto da prática, mas essa ainda não é a realidade que existem em muitas escolas. Como diz Johnson (2003, p, 49), “nossas mentes podem estar ligadas para procurar líderes, mas sem dúvidas, estamos aprendendo a pensar *bottom-up*”. Enquanto esperamos, não parados, que as mentes continuem evoluindo no processo de libertação e vejam com novos olhares a educação, refletiremos sobre como a política dos ciclos emergiu no cenário da educação, no Brasil.

A política da não reprovação começou, segundo Mainardes (2007), em 1984 com a implementação do Ciclo Básico da Alfabetização na rede estadual paulista e emergiu como uma política inovadora no panorama da redemocratização do país no final do regime militar, quando os partidos de oposição foram vencedores em 10 dos 26 estados brasileiros, incluindo os mais populosos e desenvolvidos, como São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Nesse contexto alguns governos assumiram o compromisso de aderir mudanças na educação com mais investimento na capacitação dos professores, melhoria na qualidade de ensino, políticas voltadas para a redução da reprovação e evasão e a participação dos professores na elaboração de políticas educacionais voltadas para a práxis pedagógica. Redes de ensino de alguns estados brasileiros adotaram o Ciclo Básico seguindo várias características da proposta

de São Paulo, Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988), e Rio de Janeiro (1993). O Ciclo Básico reunia os dois primeiros anos de Ensino Fundamental eliminando a reprovação na passagem do 1º para o 2º para proporcionar mais tempo para a aprendizagem e reduzir a taxa de reprovação e evasão. Foram construídas propostas curriculares e cadernos facilitadores para implementar a proposta com a participação de pesquisadores, intelectuais e professores universitários numa interação entre os campos de política oficial e pedagógica.

O Ciclo Básico de Alfabetização foi uma referência para a expansão do ciclo para os demais anos do Ensino Fundamental nos anos 1990, bem como para a incorporação dos ciclos como uma das modalidades de organização do ensino na LDB 9394/96. Mainardes (2007), diz que o Ciclo Básico representou a transição de uma pedagogia visível para uma pedagogia invisível ao garantir mais tempo para aprender e possuir uma abordagem centrada no estudante no que se refere ao estilo de ensino (construtivista) e à avaliação não apenas por nota mas por pareceres.

As pedagogias visíveis são presentes nas práticas pedagógicas das escolas seriadas, enquanto as pedagogias invisíveis são inerentes das políticas de ciclo, como podemos verificar nas palavras de Bernsten (1984), nas pedagogias visíveis as sequências explícitas regulam as regras, o tempo e a matéria são selecionadas e apropriadas para as idades/série dos estudantes. As hierarquias são percebidas fortemente no contexto educacional. Entretanto, nas pedagogias invisíveis a progressão tem como base o desenvolvimento cognitivo, moral e emocional da criança, a hierarquia está implícita e o progresso do estudante não é rigidamente marcado por regulações.

Nas *pedagogias visíveis* o enquadramento é forte, as regras precisam ser seguidas de maneira rígida e os conteúdos se aplicam a toda turma de maneira homogênea, práticas que são inerentes ao sistema seriado. Nas pedagogias invisíveis existe menos rigidez nas regras e na aplicação dos conteúdos previamente definidos e maior respeito com as necessidades cognitivas dos estudantes de maneira à desideologizar as ideologias arraigadas em busca de olhar com mais atenção e ver além da superfície inerentes às pedagogias visíveis.

Essa cautela se traduz numa atitude crítica que busca desideologizar, ou seja, que busca ver além das aparências imediatas, as quais seriam invertidas, ofuscantes, enganosas, etc., e que busca, também, ver nas regiões de sombra que não se revelam ao primeiro olhar. Esse tipo de pensamento está na origem das teorias da

reprodução, e de conceitos e categorias muito importantes, tais como currículo oculto, capital simbólico, pedagogias invisíveis.(VEIGA-NETO, 1995, p. 3)

Ver além da superfície e das aparências, nos leva a enxergar que nem toda política de ciclo possui caráter democrático transformador, como ocorreu nos anos 1990 quando o discurso da política de ciclo foi recontextualizado de diferentes formas. Por algumas administrações e partidos políticos, na versão aparentemente progressista da política (programas denominados Ciclo de aprendizagem e Ciclo de formação). Por outro lado, os ciclos foram também recontextualizados de forma mais conservadora, gerando o Regime de Progressão Continuada, indicada na nova LDB 9394/96.

Assim, a política de ciclo pode ser implementada com objetivos diferentes: racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação (caráter conservador) ou como parte de medidas para a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado as necessidades da classe trabalhadora (caráter transformador). Dos anos 1990 do século passado, aos anos 15 do século XXI, a história da educação passou por mudanças e deu alguns passos rumo a evolução, mas não na mesma medida em que a sociedade se transformou e as tecnologias evoluíram.

As histórias da educação e da sociedade estão entrelaçadas, mas a educação não acompanha o avanço da sociedade, mesmo que esse desenvolvimento possua as duas facetas, a escola pode endossar o que for benéfico nesses avanços e questionar os seus malefícios, mas não pode contentar-se em estar sempre atrás e com pouca participação na história. Pois a história não é apenas o que está escrito nos livros, ela está presente nas memórias individuais que se projetam nos anseios, nas dúvidas e no desejo de escrever ou fazer parte da escrita de um fragmento do local, que possa influenciar na história escrita nos livros e possível de ser estudada. Como escreve Miranda (2007), sobre a história do hoje, em busca de seres de carne e osso, cujo tempo presente oferece chaves para releituras do passado, de acordo as necessidades do presente. O casamento entre a memória e a história permite que as relações entre passado e presente se desfaçam e recomecem constantemente. A nossa vida de carne e osso está imbricada à história da educação que se mistura a outras memórias e formam uma grande memória/história de um povo.

Na Rede municipal de educação de Irecê, como foi citado anteriormente, as inovações pedagógicas começaram a acontecer a partir de 1998, com a mudança de governo. Elas vieram com o trabalho da consultoria AVANTE que possibilitou o início da política de ciclo



com a construção de uma proposta curricular por ciclos de aprendizagem. Os avanços se consolidaram através da parceria UFBA\Irecê, inicialmente com a graduação em Pedagogia e posteriormente com a Especialização em Currículo Escolar e Mestrado Profissional em Educação oferecidos os professores efetivos da Rede. Tais propostas da formação acadêmica possuem um currículo aberto e apresentam muitas inovações pedagógicas que possibilita a interação teoria/prática em uma constante ação-reflexão-ação, sujeito aos ajustes necessários no percurso e a inserção de novas atividades de acordo as necessidades emergentes.

Foi/é um período de descobertas, no qual, as práticas cotidianas ganham vida, pois a reflexão sobre a ação acontece sistemicamente e melhora o fazer em classe. A crença nos professores como sujeitos do seu percurso, como autores e produtores no cenário de suas vidas/histórias entrelaçadas às demais histórias dos outros professores e dos estudantes é potencializada. Apesar das muitas inovações na educação de Irecê, a autoria docente acontece apenas em algumas situações, necessidades e em alguns espaços de autonomia, mas não como prerrogativa para a educação necessária a sociedade pós-moderna.

O currículo conforme Arroyo (2011) é um território de disputa, e nessa disputa que existe no território das políticas de ciclo, os dois campos de recontextualização oficial e pedagógica, se contrapõem em interesse. O campo de recontextualização cujo interesse maior é a economia financeira que ocorre na prática da não reprovação e o campo de recontextualização pedagógica cujo interesse principal é uma educação mais democrática que valorize a cultura dos alunos em suas instituições de ensino. Na disputa entre as políticas pelo controle do território se faz necessário garantir espaço/tempo para fomentar a autoria dos professores e tornar mais próximo da realidade local, os programas prontos dos livros didáticos, das formações de professores e as avaliações externas que atuam como ditames que controlam as aprendizagens.

No entanto, o que ocorre de fato, no interior das escolas é a utilização das propostas prontas, talvez, por falta de incentivo a criação, da formação continuada dos professores, ou ainda por não existir uma proposta curricular que valorize a autoria docente. Os saberes são transmitidos pelos professores, mas a pesquisa não acontece no ensino fundamental como deveria, para entender a realidade dos estudantes e dessa realidade vir a acontecer a produção de conhecimento na instituição ou rede, pelo véis da autoria docente.

Nesse sentido, percebemos a existência de ações que tentam controlar a aprendizagem e cerceiam a liberdade dos professores para inovar e serem autores em sua prática. Iremos discorrer sobre três ações do Governo Federal que auxiliam as professoras em suas práticas cotidianas, mas se configuram em forma de controle da aprendizagem sem intenção explícita, na ausência de uma proposta curricular que instigue a pesquisa sócio-antropológica e a criatividade.

Percebemos pelo viés da pesquisa realizada em algumas escolas da rede de ensino de Irecê, que o livro didático retornou como principal parâmetro para a seleção dos conteúdos, que as avaliações externas norteiam os planejamentos e a formação dos professores do ciclo II (4º e 5º anos) e que o Programa Pacto pela Alfabetização na idade certa é seguido linearmente pelos professores do ciclo I, séries iniciais.

A partir dessas constatações, iremos discorrer sobre essas três ações, enquanto questionamos a liberdade do professor para criar e nos indagamos sobre como intervir para fomentar a vontade criativa e a *autoria docente como artefato* fundamental para as inovações pedagógicas.

### **3.4.1-A avaliação externa repensa ou condiciona a educação?**

Em muitos momentos da história das nossas vidas de educadoras nos sentimos asfixiadas com a grande quantidade de situações que emergem no cotidiano escolar e nos obriga a agir de maneira mecânica, como se fôssemos robôs dentro de uma engrenagem que não pode parar o seu curso e a sua produção. São os parâmetros únicos de avaliação estabelecidos pelo governo federal, que nos impulsiona a ensinar sob a regência dos currículos por competências. São os padrões únicos de qualidade que precisam ser alcançados e que determinam qual formação os professores precisam ter para cumprirem com as metas impostas a serem avaliadas.

Essa asfixia nos incomoda e sentimos vontade de desabafar as dores dos não fazeres que desejamos realizar em nossa práxis, mas não conseguimos devido aos descritores tantos, que todos os alunos precisam saber até o dia da avaliação. O incômodo nos leva a questionar a realidade e a olhar em volta, em busca de outros portos além desse que ancoramos o nosso barco, nos acomodamos e agora sentimos dificuldade em abandonar.

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nós construímos uma nova maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (VEIGA- NETO 1995, p. 7)

Os portos supostamente seguros onde a educação, constantemente, ancora permitem olhar a realidade, tentar compreendê-la e de alguma maneira, nem mais correta, nem mais incorreta que outros olhares. Mas com o olhar de um *nós* na pesquisa, olhar que pode divergir, que olha de lugares diferentes, que enxerga a partir de vivências e saberes outros, mas que se envolve em olhar, em enxergar para tentar compreender as vontades e ponderar sobre as perspectivas aparentemente reais.

Ao olharmos a realidade da educação de Irecê, percebemos a preocupação em preparar os estudantes de maneira que tenham um bom desempenho nas avaliações externas. A preocupação com essas avaliações determinam os objetivos a serem alcançados nas escolas, de maneira que os trabalhos são organizados com base nos descritores da Provinha Brasil (avaliação realizada duas vezes ao ano nas turmas de 3º ano) e da Prova Brasil (avaliação realizada em anos alternados nos 5º anos).

Observamos esse fato nas falas de professores da Escola Duque de Caxias quando dizem que se faz necessário preparar os alunos para as avaliações externas, pois é assim que funciona o sistema. Por isso, e na opinião de alguns professores, o jeito é seguir o curso das políticas de educação prescritas pela avaliação externa e continuar com os planejamentos realizados para garantir bons resultados nessas avaliações, além de ter esses resultados divulgados com ênfase, fomentando a competição entre as escolas em uma pedagogia visível.

Mediante a formação acadêmica dos professores da Rede de Ensino de Irecê, ponderamos que a realização da avaliação externa como o parâmetro para o ensino nas escolas públicas, não seria aceita, como o principal instrumento para diagnosticar os problemas de aprendizagem nas instituições educacionais. O pensamento crítico reflexivo sobre as intenções existentes na institucionalização do currículo prescrito das avaliações externas deveria ser motivo de reflexão, pelos professores que desejam a autoria em sua prática pedagógica. Arroyo (2011), discorre a respeito da avaliação externa como controle curricular que pode impedir a autoria criativa dos professores. Nesse sentido ele diz:

As avaliações e o que avaliam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizador das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização impostas de apenas

determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes. (p.35)

É muito comum ouvir dos professores sobre a necessidade em intensificar o cuidado e a preparação com as turmas dos quinto anos do segundo ciclo, quando é ano da Prova Brasil. Essa preocupação não se estende aos outros grupos e nem acontece com a mesma ênfase, em outros anos, como se a aprendizagem fosse necessária apenas para realizar, da melhor maneira possível, a avaliação externa. As formações para os professores do segundo ciclo acontecem apenas no ano da Prova Brasil com o intuito de garantir bons resultados do IDEB para o município. Segundo Arroyo (2011) é necessário uma reação dos educadores ao controle que as políticas de avaliação impõe sobre o que ensinar e aprender, pois as propostas curriculares perdem o seu sentido de criação e inovação mediante as imposições que constam nas avaliações estaduais e federais.

#### **3.4.2- O livro didático: a escola funciona sem ele?**

Corremos contra o tempo, e não temos tempo de perceber o quanto de tempo foi desperdiçado, nas atividades do livro didático que são transcritas para o caderno para então serem respondidas, pois o livro tem a sua validade de três anos, por isso não pode ser riscado. No ínterim desse tempo a luta pelo padrão único de qualidade se acirra e as formações ditam mais e mais normas a serem seguidas nas sequências que são encorpados ao cotidiano como se fosse a tábua de salvação. Não podemos culpar os professores por abraçarem propostas prontas, pois como diz Arroyo (2011), nunca como agora, nessa década chegaram às escolas normas, diretrizes, reorientações prontas para ajudar aos professores considerados como incapazes de criar e a procura de auxílio. Nesse sentido, a disputa pelo controle do território da *autoria docente como artefato* para os currículos com inovações pedagógicas carecem ser fortalecidas na educação brasileira.

Apesar da implantação das políticas de ciclos em alguns estados brasileiros, o que ainda ocorre em outros estados é a substituição das diretrizes e das propostas curriculares por um currículo prescrito em livro didático. O currículo pré-elaborado que consta nos livros didáticos seguidos pelo professor vão além da função auxiliadora da prática pedagógica docente e atuam como reguladores dos conhecimentos que são socializados nas escolas.

Ao utilizar o livro didático de maneira única e prioritária, o professor assume a postura de mero aplicador de atividades prontas e pode abandonar a pesquisa sobre a realidade e necessidades dos estudantes. Em sua grande maioria, esse material que é produzido sem o conhecimento da realidade local, não traduz todas as necessidades acadêmicas e culturais das regiões que o adotam como base principal dos ensinamentos.

Em vez de possibilitar a autonomia dos docentes e comportamento de investigação nos alunos, o livro didático por si, reduz essas possibilidades. No entanto, ao se sugerir a eliminação dos livros didáticos, corre-se o risco de deixar muitos dos professores sem alternativas na realização das práticas pedagógicas. A maioria das escolas ainda não conseguem articular a necessidade educativa dos estudantes a uma prática autônoma e criativa do professor ao fomentar a contextualização dos conteúdos do livro com a realidade da sua escola e turma. Acreditamos ser possível associar o livro didático a uma pesquisa socioantropológica de maneira que esse importante instrumento instituído nas práticas pedagógicas sirva à realidade a qual se destina para ser, não apenas seguido linearmente, mas utilizado de acordo a necessidade e como instrumento outro da aprendizagem, pelo viés da autoria docente.

A dependência do livro didático é observada nos planejamentos dos professores, pois não conseguem/desejam encontrar alternativas para a falta desse instrumento quando não existe em quantidade suficiente para todos da turma. Quando o livro é utilizado como fonte principal da aprendizagem e não apenas como mais um instrumento no processo educativo, indica a falta de estímulo à autoria docente.

No entanto, uma proposta curricular inovadora, a exemplo das organizadas por ciclo de Formação Humana, possui em suas concepções metodológicas o incentivo a autoria dos docentes na adaptação dos conteúdos do livro didático à realidade dos alunos, visto que considera a cultura, as necessidades intelectuais dos estudantes e parte da pesquisa sócio antropológica.

As interrogações são muitas e para descobrir as respostas é necessário ouvir mais, entender melhor, mergulhar fundo, ver com outros olhos o que está posto como certo. Inovar os encontros das jornadas pedagógicas e a formação continuado do professor. Mas, como intervir para suprir a falta de opção que faz o professor preferir usar na íntegra o livro didático em vez de exercer a sua capacidade autoral para criar, mudar e remixar o que está pronto?

### 3.4.2- Programa Pacto pela Alfabetização na idade certa

No Café com prosa, descobrimos que na escola Municipal Duque de Caxias os professores se expressam muito a favor do Programa Estadual Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, elas o consideram como um norte para as suas práticas pedagógicas cotidianas. Existe entre eles uma espécie de “veneração”, que deixa transparecer a necessidade de ter uma proposta indicadora o caminho a percorrer. Jucélia endossa essa observação ao falar sobre como se organiza o programa.

O Pacto para a alfabetização na idade certa substitui o currículo, dando um norte sobre o que é competência para os grupos. Existem competências para cada ano e o Pacto faz isso para a gente, delimitando essas competências. Esperar o “estalo” dos meninos como ocorreu em 1998 não é bom, pois a gente deixa de cumprir e fazer o que é de direito da criança. (Jucélia, professora do 3º ano, da escola Duque de Caxias)

Ela se refere ao início das mudanças que inovaram o cenário educacional iniciadas em 1998 quando aconteceu a construção da primeira proposta curricular, Ciclo de Aprendizagem e dos entraves que aconteceram na falta de preparação dos professores para enfrentar os novos desafios. A fala de Josenai, professora do 1º ano da Escola Duque de Caxias, se refere à mudança do sistema seriado para a política de ciclo no município como algo doloroso naquele momento, mas que futuramente renderia bons frutos.

Em 98 foi o ano do nosso estalo, fomos para o fogo na tora e estalamos como pipoca. Não foi ruim a experiência, mas, irreal, acontecia apenas em uma sala piloto e como ocorria é impossível de acontecer em toda uma rede.” (Josenai, E. Duque, 1º ano)

As conversas ocorridas no Café com Prosa deixaram claro que os Programas e avaliações externas assumem o espaço do currículo, uma vez que os professores necessitam desse artefato que norteia as suas ações e práticas pedagógicas. Jucélia fala do Pacto no que se refere às competências que ela considera importante para cada grupo ao dizer que, “o programa é todo amarradinho”. Essas propostas atraem os professores pois ensinam como conduzir os conteúdos com projetos e sequências prontas refletindo as pedagogias visíveis denominadas por Bernestein (1984).

Apesar da rede possuir um currículo organizado por ciclo de aprendizagem e uma proposta a ser implementada por ciclos de formação humana, a necessidade das pedagogias visíveis presente na seriação ainda é bem forte nas ideologias dos professores. No entanto, ainda existe espaço para as pedagogias invisíveis inerentes as propostas pedagógicas inovadoras

como os Ciclos de Formação Humana, cuja efetivação depende da *autoria docente como artefato*.

#### MOVIMENTO 4- DEPOIS DE TANTA PROSA, COMO INTERVIR?

*Tempo de dar colo.  
Tempo de decolar.  
(O teatro mágico, 2008)*

Viver é um ato, viver em comunidade, em Rede é reconhecer o quanto do outro existe em nós e o quanto de nós existe no outro. Nesse reconhecimento ora nos encontramos, ora nos perdemos, pois o mundo pode ser o mesmo, mas as significações que damos a ele são distintas. O mesmo mundo, a mesma Rede, a Rede Municipal de Educação de Irecê, vários outros seres, outras vidas compondo o enredo da vida. Vida vivida, vida fluida, pulsante, em constante movimento, devir e interação. Interagir, influir, intervir, como intervir? Como movimentar ainda mais essas tantas outras vidas? Eis o grande desafio desse trabalho, intervir em nossa rede de atuação, intervir em nossas próprias vidas, nas vidas dos nossos colegas e de milhares de estudantes que a compõe.

Nesse emaranhado de vidas, buscamos assumir uma posição exterior à Rede na tentativa de enxergá-la para além do nosso campo de atuação, para além de nosso rol de amigos, para além dos vínculos e das relações que estabelecemos. Essa suspensão acontece na tentativa de pensar uma intervenção que traga inovações pedagógicas, mas que acima de tudo respeite a história e os valores dos outros, pois “viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento; é posicionar-se com respeito a valores” (FARACO, 2009, p. 25).

A dinâmica, a complexidade e a diversidade presentes em cada momento histórico nos faz assumir posições axiológicas de modo a atender as necessidades de cada período. Ao assumirmos essa posição nos deparamos com múltiplas axiologias por meio dos inúmeros discursos e das inúmeras vozes sociais. No diálogo, essas vozes sociais são evidenciadas e se constituem em importantes processos de interação.

A partir do diálogo ocorrido na Desconferência, num clima de descontração como acontece no momento do cafezinho, emergiram várias sugestões dos professores que visitaram nossa mesa. As falas saíram da superficialidade e refletiram sobre a necessidade da *autoria docente como artefato* para os currículos com inovações pedagógicas, a exemplo das organizadas por ciclos de formação humana. Dessa forma, é possível afirmar que nessa etapa da pesquisa



conseguimos estabelecer as relações dialógicas no viés Bakhtiniano, que Faraco (2009) analisa:

para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder em sentido amplo e não apenas empírico do termo, isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

As prosas foram conduzidas de maneira a refletir sobre a autoria docente no *a-con-tecer* de uma proposta curricular inovadora. As provocações foram pensadas para gerar conflitos e descortinar suposições e verdades a respeito da realidade existente nas escolas. Deveríamos descobrir por trás das falas, as intenções e as vontades dos professores representantes das três redes (Irecê, Ibititá e Lapão) no que concerne ao nosso objeto de estudo. Nossas provocações nos revelaram que nas falas carregadas de sentidos é possível compreender as realidades de cada uma dessas redes historicamente localizadas, bem como entender que nem sempre as relações dialógicas acontecem de maneira consensual, mas revela algumas dissonâncias.

A participação dos quatro grupos que se sentaram à nossa mesa e conosco discutiram a autoria docente foi muito ativa. A afirmação de Bruno, vice-diretor da escola Marcionílio Rosa em Irecê, nos fez refletir sobre a necessidade do fomento à autoria docente no cotidiano escolar. Para Bruno, “a escola é a única empresa vulnerável à vontade do profissional, por isso, a proposta curricular depois de construída não é seguida.” Discordamos sobre essa afirmação no que se refere à expressão “única empresa vulnerável à vontade do profissional”, pois consideramos que a democracia pode ocorrer em outras empresas nas quais a participação e a vontade dos funcionários são consideradas e respeitadas. Na instituição de educação, o professor é um formador de opinião, que pode participar ativamente das decisões da escola, da construção de documentos ao se apropriar da fala como artefato na autoria docente, da criação inventiva de materiais que possam auxiliar na utilização do livro didático, das aprendizagens para as avaliações externas e dos materiais prontos dos programas do governo.

A fala de Bruno nos remete a Perrenoud (2000), quando discorre sobre a decisão coletiva do corpo docente e sua participação no projeto da escola, ele assim afirma: “muitos professores preferem aquilo que denominei de ‘liberdade de contrabando’, aquela, uma vez fechada a porta da sala de aula, de agir como se bem entende, com a condição de que não se saiba...”

(PERRENOUD, 2000, p.99). Nesse sentido, e em contraponto ao comportamento isolado na forma de agir de alguns professores, refletimos sobre o pensamento bottom-up, (Johnson, 1974), em que o movimento dos professores se convertem em participações ativas no fomento e emergência da autoria de todos em prol do crescimento coletivo. A emergência, segundo Johnson, ocorre de baixo para cima a exemplo das formigas que não precisam de um líder, mas todos trabalham a partir do vocabulário limitado do feromônio (hormônios sexuais que permitem que seres da mesma espécie se reconheçam e interajam) e das mínimas habilidades cognitivas. O engajamento e a inteligência coletiva na realização do trabalho possibilita que a ação local produza comportamento global.

Cientes da necessidade de mais espaço/tempo que favoreça a autoria docente, é necessário assumir um compromisso político de pleitear a mudança da realidade, dos conceitos, da relação dos professores em seus coletivos de trabalho, com suas experiências, saberes e construção. Por isso, as reuniões pedagógicas nas escolas da Rede Municipal de Educação de Irecê e o tempo para sistematizar a autoria docente precisam ser repensados e reestruturados para a valorização e qualificação da fala dos docentes e, por conseguinte, da educação.

#### 4.1- EM BUSCA DA ÍTACA DESEJADA: A AUTORIA DOCENTE

*(...) Para aprender, para aprender dos doutos.  
Tem todo o tempo Ítaca na mente.  
Estás predestinado a ali chegar.  
Mas, não apresses a viagem nunca.  
Melhor muitos anos levars de jornada.  
E fundeares na ilha velho enfim.  
Rico de quanto ganhaste no caminho  
Sem esperar riquezas que Ítaca te desse.  
Uma bela viagem deu-te Ítaca.*

*Constantino Kavafis*

O poema Ítaca, nos remeteu a uma viagem pelo mar de possibilidades que foi a construção dessa posposta de intervenção. Faz-nos pensar sobre os portos que seriam necessários conhecer ou desembarcar quando saímos ao encontro da Ítaca desejada: a *autoria docente como artefato*. Esse encontro exigiu de nós muitas disputas de saberes e lutas políticas na busca da garantia ao pensamento diferente e da produção de conhecimento de forma autoral, pelos sujeitos que realizam esse percurso.

Comumente, são oferecidos aos professores da Educação Básica programas de formação continuada que em parte são seguidos como prescrição para solucionar os problemas diagnosticados no cotidiano das escolas, o que pode limitar a autoria docente, como já se discutiu no movimento anterior. O desafio se encontra em repensar essas práticas que pouco valorizam a criatividade e instigar os professores a valorizar a própria cultura, sua fala, seus saberes, sua história, com olhar crítico sobre a realidade, incentivando dessa maneira a produção intelectual e a autoria docente.

Para a implementação desse projeto, se faz necessário a criação de momentos que fomentem a vontade de abandonar o comodismo que muitas vezes acompanha a trajetória do professor de desconstruir as posturas rotuladas de aceitação das “caixinhas prontas” constantes nos livros didáticos, em alguns programas do governo a exemplo do Pacto Estadual, e nas avaliações externas. Embora esses programas tenham a finalidade de construir uma educação pública de qualidade pautada na formação dos professores e na gestão participativa, as avaliações externas estão substituindo os currículos nas escolas e conseqüentemente limitando a autoria docente. Nesse sentido acreditamos que a atuação dos gestores, principalmente da coordenação pedagógica, presente nas escolas é de fundamental importância no fomento à autoria docente pelo artefato da fala, pois são os coordenadores pedagógicos que mediam as conversas que ocorrem nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos e nos conselhos de classe. Eles atuam como maestros em uma orquestra de vozes que desentoadam e entoam sob o reger de sua batuta. Essa regência carece ser adequada ao ritmo tocado pela orquestra e mesmo quando alguns músicos não se afinam ao recital, o maestro/coordenador não o abandona, mas o insere ao grupo pela regência sutil ou impetuosa de sua batuta. Portanto, ouvir o maestro pedagógico das escolas periodicamente é muito importante na implementação das reinvenções das reuniões pedagógicas, serão eles os maestros desse espaço/tempo de fala e produção autoral nas escolas.

Abandonar a suposta segurança dos portos conhecidos e lançar-se no mar das inovações pedagógicas às vezes amedronta, mas nos possibilita impregnar de autoria docente as prescrições presentes em algumas formações, avaliações e programas. Nesse viés, propomos a reinvenção do espaço/tempo das reuniões pedagógicas da Rede Municipal de Irecê, para possibilitar que aconteça o fomento à *autoria docente como artefato* para a releitura desses programas, avaliações e formações como forma de intervenção no cotidiano escolar. Relemos o escrito do filósofo francês Jacques Jaurés, citado por Inez Carvalho (1996), que diz assim:

*A gente não ensina aquilo que a gente sabe,  
A gente não ensina aquilo que a gente quer,  
A gente ensina aquilo que é.*

Ao considerarmos a fala como artefato para a autoria docente e ao compreendermos a complexidade existente no saber ouvir e no saber falar com qualidade é que propomos espaços/tempo no qual o professor se pronuncie e use a sua fala de maneira propícia ao fazer. Consideramos que entre os espaços/tempo o que mais se enquadra nesses quereres são as Reuniões pedagógicas bimestrais como momentos de fomento à autoria docente como artefato.

Segundo depoimento de Andreia Rodrigues, professora da Rede e responsável pela formação de professores do terceiro ano pelo Pacto Federal, se faz necessário ouvir o professor, nos desarmar dos preconceitos e das defensivas para aprender a escutar sem a intenção de retrucar a fala constatativa que deseja se anunciar. Em sua fala ela ainda endossa que na formação do Pacto existem espaços de socialização de experiências nos quais os professores relatam as atividades realizadas em sua sala de aula e expressam que se sentem autônomos em suas aprendizagens. Mesmo que esses momentos sejam parte da rotina do Pacto, e aconteçam com um público específico, os professores apreciam e aprendem com essas socializações por meio da fala, mas não podem intervir nessa formação.

Consideramos a existência de mais espaço/tempo necessária para a manifestação da fala, para seu amadurecimento e sua evolução de uma fala lamurieta para uma fala com propriedade, que transforme o dizer apenas por dizer, em um dizer para o fazer. Os lugares propícios aos atos da fala podem calar os espíritos que rondaram e ainda rondam as formações ao silenciar muitos e ouvir poucos, ao prescrever e delimitar o que pode e não pode.

A partir das falas dos professores, das constatações evidenciadas nessa pesquisa e em consonância com as precipitações, propomos a reinvenção das reuniões pedagógicas no calendário letivo da Rede Municipal de Educação de Irecê, com o objetivo de ampliar o espaço/tempo para a fala como *artefato da autoria docente* nas discussões, estudo e produção coletiva de documentos, projetos e materiais diversos que compõem o contexto educacional. Propomos uma intervenção que possibilite a ampliação da carga horária dessas reuniões de quatro para oito horas por turno de trabalho, dentro do calendário letivo, com o objetivo de ampliar o espaço/tempo para a fala como artefato da autoria docente.

A ampliação da carga horária das reuniões pedagógicas deverá respeitar o mínimo de duzentos dias letivos previstos na LDB 9.394/96, sem nenhum prejuízo ao direito dos estudantes em qualquer turno de ensino. Dessa forma, fica a cargo da secretaria municipal de educação organizar seu calendário letivo de modo a atender a legislação vigente. Esse direito pode ser observado no artigo 24 da lei em questão:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL, 1996, p.9)

Contudo, é importante lembrar que o direito dos estudantes não deve se opor ao direito dos professores no que tange à sua formação em serviço. Nesse sentido, a LDB9.394/96 também preconiza em seu artigo 67 que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...)  
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL, 1996, p. 23)

Coadunando com a legislação nacional citada acima, a formação continuada em serviço também está prevista no Plano de Carreira, Cargos, Funções Públicas e Renumeração dos Servidores do Município de Irecê, que traz em seu artigo 18:

Ao Professor compete a regência de classe, além das seguintes atribuições:  
I - participar na elaboração e Implementação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;  
II - elaborar e cumprir os planos de aula e trabalhos pedagógicos;  
III - zelar pela aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos;  
**IV - participar dos programas de formação continuada em serviço; (grifo nosso)** (IRECÊ, 2011, p. 10)

Diante desse embasamento legal, endossamos a importância do cumprimento das reuniões pedagógicas para o seu devido fim que é a formação de professores no “chão”/contexto da escola. Pensando nisso, essa intervenção é relevante, pois proporcionará momentos de efetivo estudo e sistematização de ações que visam o desenvolvimento de nossos estudantes e da educação municipal como um todo.

No contexto da Rede Municipal de Educação de Irecê, não ha uma estruturação definida para as reuniões pedagógicas, apenas define-se os dias que devem acontecer no calendário letivo e

deixa a cargo de cada escola escolher como realizá-las. Esses espaços de formação comumente acabam se descaracterizando e nem sempre atendem ao real objetivo que é a formação no contexto da escola como preconiza a LDB 9394/96. Assuntos administrativos, orientações, normativas e outras demandas do cotidiano ocupam boa parte desses espaços e reduzem o tempo para a fala do professor.

Nesse veio, reforçamos a necessidade de criar estratégias para reinventar as reuniões pedagógicas como momentos efetivos de formação e fomento à autoria docente expressa por meio da fala. Essas reuniões são momentos formais e instituídos do trabalho coletivo no contexto escolar, por isso a necessidade de serem estruturadas de modo a ser um espaço de socialização de experiências, de escuta e *da autoria como artefato* na busca pela superação das dificuldades relativas ao pedagógico da escola, sejam elas referentes à prática ou estruturação do trabalho.

Propomos a reinvenção das reuniões pedagógicas por compreendermos esses espaços/tempo como privilegiados para a elaboração/efetivação do projeto pedagógico de cada escola que mesmo sendo parte de uma única rede possui especificidades diferenciadas.

É importante que as oito horas das reuniões pedagógicas ocorram de maneira sequenciada, ou seja, dois turnos de quatro horas em dois dias seguidos, enquanto no turno oposto as aulas ocorrem normalmente. Por exemplo, terça-feira e quarta-feira reunião pedagógica no turno matutino e aula no vespertino; quinta-feira e sexta-feira, reunião pedagógica no turno vespertino e aula no matutino. Propomos ainda que esses dias para as reuniões sejam repostos para cada um dos turnos.

Sugerimos que as reuniões pedagógicas sejam estruturadas em dois eixos temáticos, para possibilitar que as discussões não se percam na banalidade de falas infrutíferas e nem em silêncios precavidos e cheios de reservas. Os dois eixos possibilitarão que temas amplos sejam discutidos e afinados conforme as realidades culturais de cada escola. A organização desses eixos pode ser contemplada na tabela abaixo:

<b>EIXO 1- PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>EIXO 2- ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>
Esse eixo temático abrange estudos sobre os mais diversos aspectos que compõem o fazer pedagógico: aspectos teóricos filosóficos e sociais da educação, avaliação da aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, projetos pedagógicos, família, sexualidade e educação, tecnologias na educação, ludicidade, teorias do desenvolvimento humano, indisciplina e temas correlatos.	Esse eixo temático abrange estudos sobre os documentos que regulamentam o trabalho pedagógico: currículo, projeto político pedagógico, políticas públicas para a educação, regimentos, regulamentações em geral e temas correlatos.

Tabela 2: Eixos que norteiam as Reuniões pedagógicas

A partir do entendimento de que a vida, as relações sociais e o contexto escolar estão em constante movimento, num jogo de precipitações e emergências, a estruturação das reuniões pedagógicas será organizada em três movimentos. Deverão ocorrer no início de cada bimestre.

As primeiras quatro horas abrangem os movimentos 1 e 2 que serão destinadas aos atos da fala do professor e estudo da temática escolhida a partir dos eixos, tempo de socialização de experiências, espaço para expressar as dificuldades inerentes ao chão da escola, constatação de dificuldades e sucessos, pronunciamentos performativos sobre as soluções possíveis para os problemas e/ou dificuldades expressas nos pronunciamentos constatativos.

No movimento 3 (dia seguinte) acontecerá a sistematização dos pronunciamentos performativos de forma escrita, pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores da escola, essa organização consta em tabela no final do texto.

A estruturação dos movimentos e eixos pode ser melhor visualizada no esquema a seguir.

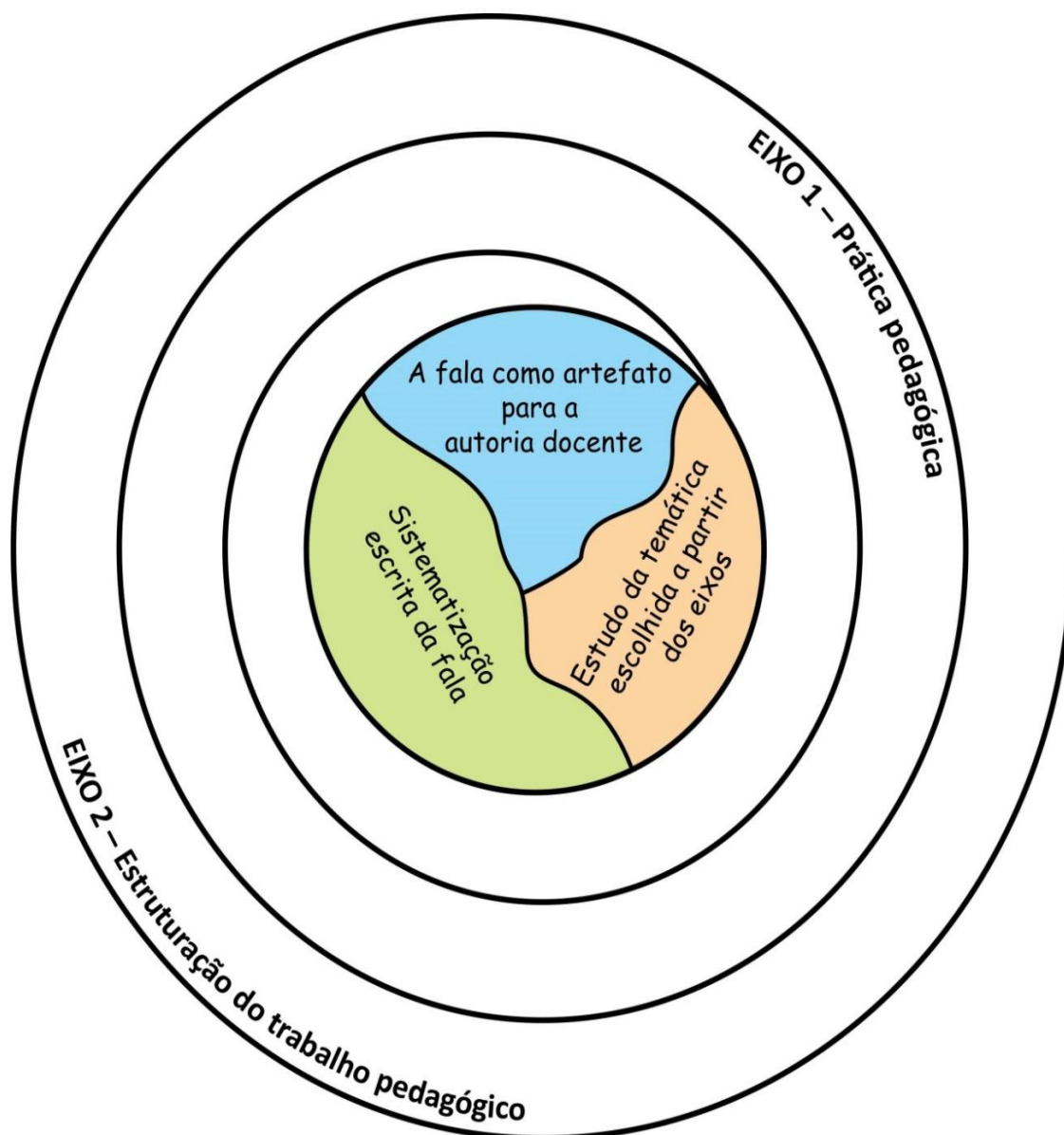


Figura 13: Esquema de reestruturação das Reuniões Pedagógicas para Irecê

Espera-se que as reuniões pedagógicas, agora com carga horária ampliada deverão atender a essa estruturação de modo a contemplar as necessidades de estudo específicas de cada escola.

Nesse leque de possibilidades, potencializamos a importância da garantia, dentro do calendário letivo, do fomento à fala como meio de expressão da autoria docente. Através da



linguagem nos articulamos socialmente, socializamos experiências, expomos nossos ideais, dilemas e juntos transformamos essas falas em sistematizações para a prática pedagógica. Por isso, o espaço/tempo para as falas podem potencializar experiências bem sucedidas com alguns instrumentos didáticos tais como: livro didático, avaliações externas e formações com proposta curricular engessada, nesses ricos momentos os professores tem a oportunidade de socializar como lidam com essas instrumentos e essas formações em seus espaços educativos. A partir da socialização podem acolher como possibilidade para a sua práxis situações de autoria docente para re-mixar/innovar o uso do livro didático, as atividades encomendadas pelas formações e o preparo das crianças para as avaliações externas. Pois consideramos que elas fazem parte do fazer pedagógico instituído na educação brasileira, mas podem/devem se adequar as realidades por meio das inovações pedagógicas que perpassam pela autoria docente.

Propomos também, que os coordenadores de todas as escolas compreendam como essas reuniões pedagógicas acontecerão, bem como percebam a importância de proporcionar liberdade aos professores para ousarem em sua fala como artefato da autoria. Para tanto, propomos que no início do ano letivo de 2016, quando ocorrerá a experiência piloto, os coordenadores participem de uma prosa conosco (Fernanda Rodrigues Marques e Vera Lúcia Marques Cavalcante) e com coordenadores técnicos da secretaria de educação na qual ocorrerá a apresentação e disponibilização do documento escrito de intervenção para reuniões pedagógicas.

No início do segundo semestre de cada ano, acontecerá uma outra prosa entre coordenadores e secretaria de educação para avaliação de como aconteceram as reuniões dos dois primeiros bimestres. No encerramento do ano letivo organizaremos outro momento/evento para socialização de experiências bem sucedidas com o intuito de escolher o registro de algumas práticas que irão compor um periódico a ser lançado no início do ano subseqüente durante a jornada pedagógica do município.

Por entender a educação como Rede, as experiências exitosas serão divulgadas através da publicação de um periódico anual contendo o resultado de práticas pedagógicas que envolvam autoria docente originadas no espaço/tempo destinado às reuniões pedagógicas. A escolha da equipe de edição e divulgação do periódico será articulada pela secretaria de educação que se encarregará de distribuí-lo nas escolas. O editorial será organizado com espaços criativos por

segmentos e modalidades de ensino, com algumas produções escritas de autoria dos professores, a saber: Crônicas, charges, tirinhas, atualidades na educação, artigos que discuta currículos com inovações pedagógicas e experiências pedagógicas bem sucedidas.

Para o ano de 2016 essa intervenção deverá acontecer de forma experimental em escolas piloto de modo a atender todos os segmentos e modalidades de ensino. Essas escolas servirão como espaço de formação no que tange a essa reinvenção de estruturação das reuniões pedagógicas para a Rede Municipal de Educação de Irecê.

Iniciaremos com uma conversa com os coordenadores para ouvi-los quanto à reinvenção das reuniões pedagógicas e inserir as suas sugestões no cronograma das ações previstas. Nessa conversa com os coordenadores, além de ouvi-los, socializaremos o que foi construído mediante a pesquisa realizada. Após essa conversa e apresentação, as reuniões pedagógicas acontecerão nos moldes dessa reinvenção em fase experimental. No fim do segundo bimestre (em junho) realizaremos um encontro com os coordenadores pedagógicos e coordenadores técnicos para avaliar as duas primeiras reuniões pedagógicas. Respaladas nessa avaliação acontecerão as duas últimas reuniões e no final outro momento de avaliação. Nessa avaliação que ocorrerá ao final do ano, selecionaremos o material para compor a edição do periódico para sua primeira publicação que acontecerá no início do ano subsequente. A seguir o calendário de organização para 2016:

<b>DATA</b>	<b>AÇÕES</b>
26/01/16	Encontro com coordenadores para socialização da Proposta de Intervenção.
06/07/16	Encontro para avaliação das duas primeiras reuniões pedagógicas.
09/12/16	Encontro para avaliação e socialização das práticas ocorridas a partir das reuniões pedagógicas com novo formato e escolha do material para publicação no periódico.
03/01/17	Lançamento da 1ª edição do periódico com as práticas bem sucedidas das escolas piloto em 2016.

Tabela 3: Calendário de encontros 2016

Diante das proposições lançadas nesse trabalho, ressaltamos que essa intervenção se aplica a currículos com inovações pedagógicas e inclui os Ciclos de Formação Humana CFH, por considerá-lo uma proposta inovadora a ser implementada na Rede Municipal de Irecê.

Dessa forma reinventamos as reuniões pedagógicas de maneira a possibilitar espaço/tempo para os professores ousar em suas falas utilizando-as como artefato necessário à autoria docente nas escolas da Rede. O tempo ampliado de quatro para oito horas possibilitará maior entrosamento entre os professores e os espaços do chão da escola facilitam a ciência da realidade e suas características próprias. Os eixos facilitarão a organização dos movimentos e eles estarão entrelaçados na composição dessa trama.

O primeiro movimento prioriza a fala dos professores, seus pronunciamentos constataativos, suas angústias e necessidades da sua turma. O segundo movimento se constitui de um estudo teórico com base no diagnóstico realizado pelo coordenador pedagógico sobre as necessidades inerentes ao seu contexto e com metodologia própria. No terceiro movimento acontecerá a sistematização escrita das falas que passam de constatação a proferimentos na composição/revisão de documentos, projetos, sequências didáticas e textos que surgiram a partir das emergências e que serão utilizados no contexto cotidiano de cada escola.

A partir de todas as proposições explicitadas acima, segue como apêndices, duas tabelas como sugestão de cronograma das ações que serão desenvolvidas nessa intervenção. A primeira tabela trata da formação com os coordenadores pedagógicos das escolas e a segunda trata da estruturação das reuniões pedagógicas. É importante destacar que esses cronogramas não trazem datas específicas para cada ação, apenas discriminam os meses, uma vez que fica a cargo da secretaria municipal de educação montar o calendário letivo de cada ano.

## POSFÁCIO

Supostamente a viagem terminou, ou será esse o início de mais uma jornada de encontros e desencontros no qual o nós separa-se e seguem os itinerários traçados nas rotinas e rituais individuais? Se separam ou afinam-se na imanência da implementação dessa reinvenção possível de acontecer nas reuniões pedagógicas com a vontade de inovar, mas sem a pretensão de trazer todas as soluções para os problemas que foram diagnosticados durante a pesquisa. Ao refletirmos sobre a teoria da complexidade, percebemos que a educação não se pauta em certezas, pois lidamos com uma gama de pessoas inerentes de culturas diversas, pensamentos e interiores vastos de saberes e não saberes, que agregam o espaço educativo. Os professores são os que mediam as aprendizagens para esse universo de vivências, valores, saberes e não saberes.

Mediante essas construções e as reflexões feitas a partir das sugestões da banca de avaliação, iniciamos mais um ciclo de leituras para nos referenciar ao início de um final que não se permite fechar, mas abra-se em espiral que ascende de baixo para cima em uma figura circundante e infinita. O complexo universo da educação que possui nessa intervenção a *autoria docente* pelos atos da fala como artefato fundamental na reinvenção das reuniões pedagógicas bimestrais no município de Irecê.

A fala que estabelece a relação e envolvimento com o outro e a alteridade da outra pessoa com sua diversidade, com sua estranheza, fala que aproxima nessa relação que é mais que cognitiva e vai além da ordem estabelecida, além do previsto, do esperado, das certezas, do finito. Uma fala que urge por garantias de tempo/ espaço para se fazer ouvir, para deixar a sua impressão com as influências das tantas formações que atravessaram o professor, mas ainda não se pronunciaram em sua totalidade, em sua plenitude.

Augusto Ponzio em uma palestra escrita sobre o dialogismo de Bakhtin, diz que o diálogo é determinado para completar a independência de reconhecimento da palavra do outro ou da negação do outro com a sua própria palavra. A existência de embates nas possibilidades abertas a discussão e diálogo, as vezes atemoriza os mediadores das formações, mas é mediante esses embates de negação e reconhecimento que os atos da fala amadurecem e criam soluções aos problemas que emergem nos ambientes educativos. Sobre isso, afirma Ponzio em uma entrevista:

A palavra, como evento único, como encontro, resiste, com a sua dissimetria e a sua anarquia, à unificação, à comunhão, ao pertencimento comunitário em relação a identidades parciais, étnicas, nacionais e à universalização em relação à identidade máxima, total, abrangente, do gênero humano. Como proximidade, como contato, a palavra expressa o que não é tematizado no signo, que não é nem objeto nem objetivo de uma mensagem. O que constitui a "própria significância da significação" é a capacidade que tem o dizer de transcender o dito, (PONZIO, 2013, p. 363)

A educação da fala pressupõe os embates necessário no diálogo em busca da construção de uma outra realidade que surgem através do coletivo dos pronunciamentos. Quando ocorre o reconhecimento do outro como uma necessidade para o crescimento do grupo, o individual cede seu lugar e reconhece a importância do coletivo na construção de uma nova dialética, pois segundo Ponzio (2013) é prescindir que é da mistura de vozes que as ideias são incorporadas e a diferença floresça. Pois os espaços educativos das escolas são lugares de diferenças e possuem as suas necessidades específicas urgindo em serem resolvidas pelos autores sociais que compõe o seu chão.

Ao reconhecer a importância da fala para a construção de significados na proposta educativa e implementação de um currículo com inovações pedagógicas, a exemplo do CFH, a escola ou rede não pode negar-se a possibilitar esses espaços propicio a linguagem, pois como afirma Ponzio (2013, p.364) “a linguagem ultrapassa sempre os limites do significado, de modo que o Dizer excede o Dito, e a palavra humana já é escritura”. Se a palavra humana é escritura de maneira natural, imagina se nela for investida tempo para o diálogo, para o discurso e para os pronunciamentos? Quantos escritos podem surgir, quantas propostas devem emergir, pois qualquer produção literária e educativa requer a participação de mais vozes, dos diversos pontos de vista que são inerentes as falas e a escuta do outro. Sobre a importância do outro na constructo coletivo que emerge dos atos da fala como artefato fundamental para a autoria docente Ponzio endossa ao citar o ciclo de Bakhtin :

Mas todos eles têm em comum a ideia de que é na relação com o outro que se decide o nosso próprio destino, que sem o outro não vamos a lugar nenhum, e a ideia de que contra, em conflito com o outro, presos em nossa própria identidade, morremos e a própria vida, se assim a poderemos chamar, rapidamente se enfraquece, se esclerosa e seca. (2013, p. 376)

A relação entre os pares dentro da escola, precisa ser cultivada com mais tempo/espacode interação para que a educação caminhe e evolua ao abandonar os antigos portos de acomodação, nos quais aos professores é solicitado, apenas, que reproduza o pronto, o acabado, sem a intenção de crescimento, de autoria em suas práticas pedagógicas. Apesar das incertezas inerentes as propostas que acreditam no potencial do professor como intelectual transformador, não podemos nos furtar em conceber lugares nos quais as inovações pedagógicas encontrem terreno fértil para o seu a-con-tecer. Ao possibilitar a tessitura das falas que se pronunciam e enredam os fios das ricas vivencias dos que compõe cada espaço das escolas da Rede, existe maiores possibilidades para a imanência das bases que foram criadas por tantas formações que os professores dessa rede receberam desde 20008. Os ricos dizeres carregados de influencias e influenciados por outros dizeres se enredam na construção coletiva de uma nova dialética rica de significados inerentes ao chão das escolas.

Dentre as novas descobertas advindas das indicações de leitura feitas pela banca examinadora do nosso trabalho, também encontramos os encantadores escritos da professora Jussara Setenta (2006) ao discorrer sobre o fazer-dizer dos corpos em performances de dança, constatamos que os enunciados não se restringem a fala, mas o corpo expressa sua linguagem nas performance da dança. Segundo a autora, o corpo é visto como um auto-organizador de enunciados que vive num constante movimento de transformação e que provoca atenção dos que o assiste dançar. Também inspirada nas ideias de Austin (1990), Setenta percebeu que dentre os diversos tipos e fala existe um que inventa o modo de dizer-se a que ela chamou de fazer-dizer, ou seja, o corpo ao dançar diz, revela algo, realiza uma ação, provoca sensações em quem assiste. Assim,

torna-se possível pensar o corpo que dança dentro dos modos de organização que propõem e que nos permitem aprender que existem diferentes modos de enunciar. O modo constativo de enunciação, portanto, pode equivaler a um corpo que, ao dançar, simplesmente relata os seus assuntos, sejam quais forem, sempre com uma linguagem já pronta, pronta antes dos assuntos. Trata-se do uso da linguagem da dança como um universal pronto para ser usado para relatar qualquer tema. Esse tipo de dança se diferencia de outro, que realiza - performatiza e não se interessa apenas pelo relato do assunto na linguagem já pronta. Assim como na linguagem serão os verbos presentes nas ações constativas e performativas que vão dar a articulação entre a linguagem e seus temas, precisaremos atentar para o que corresponde a esses verbos nas ações produzidas no/pelo corpo que dança quando da constituição e enunciação de sua fala. (SETENTA, 2006, p. 19)

A partir desse novo prisma que damos à teoria dos atos da fala defendida por Austin (1990), Setenta nos faz perceber a linguagem não apenas como ato da fala, mas como performance que pode ser expressa por meio do corpo ao dançar, ao se organizar, ao se movimentar. Num intenso movimento de corpos, vidas, histórias, a escola se constitui como um espaço/tempo de relações, em que trocamos saberes, informações e sensações transitórias. Compreender que o corpo ao se movimentar também realiza um ato da fala, implica perceber que a autoria docente como artefato pode ser revelada para além das falas, pelos movimentos as vezes silenciados que expressam o que gostariam de dizer por meio do corpo. Tal constatação mostra que “ele (o corpo) está todo o tempo processando informações e, nesse constante movimento, vai se constituindo como corpo – um estado de coleção de informações que somos, cada um de nós, a cada instante de nossas vidas.” (SETENTA, 2006, p. 25).

A simplificação da discussão de arte que apresentamos nesse projeto de intervenção também nos levou a buscar mais leituras sobre o tema. John Dewey nos mostra que a arte no contexto educacional possibilita o desenvolvimento da inteligência artística dos sujeitos. Pela arte ampliamos a qualidade do pensamento, a capacidade de expressão, de imaginação estabelecendo relação com nosso contexto cultural e social, de uma forma esteticamente organizada. Tais atributos possibilitam o sujeito a conhecer melhor a si mesmo, perceber sua individualidade ao apreciar criações artísticas. Dewey também defende a importância do ato

criativo e da construção no ensino de arte, para ele é necessário que o professor leve em consideração os interesses das crianças no intuito de construir conhecimentos mais consolidados. Porém cabe nos questionar: a escola tem possibilitado momentos de apreciação artística? Que espaço/tempo a arte ocupa em nossos currículos? A história da arte é considerada na prática pedagógica? Portanto, embora não tenhamos a intenção, nem tempo, nem conhecimento para esgotar essa discussão sobre arte, poderíamos levantar vários outros questionamentos que nos levam a perceber que pelo viés da autoria docente como artefato poderemos expressar nossos anseios, buscar soluções para os problemas por meio de ideias criativas que nos possibilite conceber uma educação que, de fato, seja revertida em aprendizagens para nossas crianças.

Eis aí mais algumas justificativas para a existência de lugares/tempo que proporcione aos professores como intelectuais usarem a sua fala na construção do diálogo, nos embates discursivos para transformarem uma realidade local pelo viés da autoria. Esses momentos enriquecidos pela presença do outro, pela fala e escuta do outro, pela cultura do outro, imprime um pertencimento maior aos atos da fala, aos diálogos e proferimentos constataivos e performativos que pode fomentar o constructo de documentos, projetos e outros necessários a práxis pedagógica nessa mistura de muitos saberes e lugares dos que se encontram periodicamente.

Enfim, a escrita desse posfácio suscita a possibilidade de novos estudos/pesquisas, individuais ou em novas parceiras e mesmo cientes de que este projeto de intervenção não acaba aqui, ancoramos nossa embarcação para uma breve pausa que certamente nos ajudará a retornar mais ávidos por novas descobertas.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRÈ, Marli Elza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- \_\_\_\_\_, Marli Elza D. A. **O cotidiano da escola normal e a busca de um novo saber e um novo fazer didáticos**. Relatório de pesquisa. Feusp/ PUC-SP/CNPq, 1989.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- BAHIA, Secretaria de Planejamento. **Territórios de Identidade**. Disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em 28/05/15.
- BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 23/02/2015.
- \_\_\_\_\_, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> . Acesso em 04/03/2015.
- \_\_\_\_\_, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras. v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf> . Acesso em 07/06/2015.
- \_\_\_\_\_, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O Rumor da língua**. 2ª Ed. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BERNESTEIN, Brasil. **Classes e Pedagogias: Visível e Invisível**. Cadernos de pesquisa v. 49. Trad. Marlene Domingos Orth e Dagmar M. L. Zibas, São Paulo: 1984. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1424> . Acesso em 08/07/2015.



BOENO, Neiva de S. **Polifonia**: entrevista a Augusto Ponzio. Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 355-387, jan./jun., 2013.

BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Rio de Janeiro: Editora Globo S.A. 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BROWN, Juanita, ISAACS, David. **O World Café**: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas. São Paulo: Cultrix, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo: EDUSP, 2013.

CARVALHO, Maria Inez S. S. Por uma perspectiva deliberatória do currículo. In: **Revista da FAEBA**- Educação e contemporaneidade. Salvador, n. 5, jan/jun, 1996, p. 137-147.

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

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

IRECÊ. Prefeitura Municipal. **Plano de Carreira, cargos, funções públicas e remunerações dos servidores do magistério do município de Irecê**. Lei nº 894, de 31 de março de 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria**. In: BRAIT, Beth (org) *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. Ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_, Michel. **O que é um autor?** 6. Ed. Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 2006.

\_\_\_\_\_, **A Arqueologia do Saber**. Editora Vozes, 1971 – São Paulo 1969.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. BARBOSA, J. G. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. P. 35 – 55.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACÊDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

IRECÊ, Prefeitura Municipal. **Proposta Curricular para o Município de Irecê,** 2013.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **De autor a autor do processo educativo:** uma investigação interdisciplinar, Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

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

KRUG, Andréa. **Ciclo de Formação:** uma proposta transformadora. Porto Alegre, Mediação, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascarados. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LACERDA JÚNIOR, José Américo de. **Olhar, conhecer, escrever:** pequeno ensaio crítico sobre a ditadura da escrita. Perspectiva em Ciência da informação. Belo horizonte. N. especial. p. 112, 123, jul/dez. 2003.

LOPES, Carmosina. **Hino de Irecê.** Disponível em <http://letras.mus.br/carmozina-lobes/1050447/>. (Acesso em 14/09/15).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysalis, Currículo e Complexidade:** a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Àlamo. **UM RIGOR OUTRO:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa educação e ciências humanas. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **A etnoesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MÁGICO, O Teatro. **Reticências.** Disponível em <http://www.vagalume.com.br/o-teatro-magico/retencencias.html#ixzz3hmO5ZAJQ> (acesso em 03/08/2015)

MARTINS, Beatriz Cintra. **Autoria em Rede: os novos processos autorais através das redes eletrônicas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

MAINARDES, Jeferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MICHAELIS. Dicionário online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=autor> . Acesso em 28/10/2014.

MIRANDA, Tânia. **Ensinar/aprender história recente: a resistência a ditadura militar no Brasil**. Salvador: 2007.

MORIN, Edgar. **O método I: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo**. Em **Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, abr/jun. 1993. P. 30 – 37.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUBEM, Jackson. **Irecê – História, Casos e Lendas**. Irecê-Ba: Print Fox, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES, Márcea Andrade. **A Arquitetura do Desejo de Aprender: A autoria docente em debate**. Salvador, Tese de Doutorado em Educação. Tese (Doutorado em Educação.) Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Luiz Heron da. (org). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Teresinha Maria Nelli da. **A Construção do Currículo na Sala de Aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SEARLE, John R. **Expression and meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SEARLE, John. 2007. Disponível em: [http://www.bcb.gov.br/pgbcb/122009/Revista\\_PGBC\\_V3\\_N2.pdf](http://www.bcb.gov.br/pgbcb/122009/Revista_PGBC_V3_N2.pdf) . Acesso em 11/07/2015.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Pontos para uma Teoria do Currículo em Educação de Jovens e Adultos**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares**. Texto discutido na VII SEMANA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, outubro, 1995. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/alfredo-olhares.html>. Acesso em 17/09/15.

KAVASFI, Constantine. **Ítaca**. Disponível em: <http://lugardaspalavras.no.sapo.pt/poesia/kavafis.htm> . Acesso em 03/09/15

SAMPAIO, Sérgio. **Eu quero é botar meu bloco na rua**. Disponível em [http://www.centrocultural.sp.gov.br/50\\_cancoes\\_contra\\_golpe/MP\\_Eu\\_quero\\_e\\_botar\\_meu\\_bloco\\_na\\_rua.html](http://www.centrocultural.sp.gov.br/50_cancoes_contra_golpe/MP_Eu_quero_e_botar_meu_bloco_na_rua.html). Acesso em 10/08/15.

NETO, Joao Cabral de Melo. **Tecendo a manhã**. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2080760>. Acesso em 10/08/15.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - FORMAÇÃO COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

<b>MÊS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES</b>	<b>DURAÇÃO</b>
JAN/FEV	1º Encontro entre os coordenadores e a secretaria de educação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo sobre autoria docente ao tempo que apresentamos nossa pesquisa.</li> <li>• Prosa sobre a intervenção no município e disponibilização da proposta por escrito.</li> <li>• Planejamento da primeira reunião pedagógica com nova estruturação</li> </ul>	8 horas
JUL	2º Encontro entre os coordenadores das escolas e coordenadores técnicos da secretaria municipal de educação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve apresentação dos coordenadores sobre as reuniões pedagógicas dos dois primeiros bimestres. Levantamento de possíveis problemas e discussão para os ajustes necessários.</li> <li>• Planejamento das duas ultimas reuniões pedagógicas do ano</li> </ul>	4 horas
DEZ	3º Encontro entre os coordenadores das escolas e coordenadores técnicos da secretaria municipal de educação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialização de experiências bem sucedidas pensadas a partir das reuniões pedagógicas daquele ano.</li> <li>• Escolha das 03 experiências bem sucedidas que irão compor o periódico a ser lançado no início do ano subseqüente durante a jornada pedagógica do município.</li> </ul>	8 horas

**APÊNDICE B - REUNIÕES PEDAGÓGICAS**

<b>MÊS</b>	<b>EIXOS</b>	<b>MOVIMENTOS/DIA</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>DURAÇÃO</b>
MARÇO	EIXO 1- Práticas pedagógicas  ou  EIXO 2 – Estruturação do trabalho pedagógico.	Movimento 1 – A fala como artefato para a autoria docente.  Movimento 2 – Estudo a partir da escolha do eixo.  (primeiro dia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosa com os professores sobre o novo formato das reuniões pedagógicas e diálogo com os professores sobre o eixo previamente escolhido pela equipe pedagógica.</li> <li>• Estudo do eixo. A metodologia desse estudo fica a cargo do coordenador pedagógico de cada escola.</li> </ul>	4 horas
		Movimento 3 – Sistematização escrita da fala  (segundo dia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita/revisão de projetos, documentos, sequências, textos que emergiram a partir das falas e estudo.</li> </ul>	4 horas
MAIO	EIXO 2 – Estruturação do trabalho pedagógico.	Movimento 1 – A fala como artefato para a autoria docente.  Movimento 2 – Estudo a partir da escolha do eixo.  (primeiro dia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os professores sobre o eixo previamente escolhido pela equipe pedagógica. Estudo do eixo. A metodologia desse estudo fica a cargo do coordenador pedagógico de cada escola.</li> </ul>	4 horas
		Movimento 3 – Sistematização escrita da fala.  (segundo dia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita/revisão de projetos, documentos, sequências, textos que emergiram a partir das falas e estudo.</li> </ul>	4 horas

<b>MÊS</b>	<b>EIXOS</b>	<b>MOVIMENTOS/DIA</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>DURAÇÃO</b>
AGOSTO	EIXO 1- Práticas pedagógicas	Movimento 1 – A fala como artefato para a autoria docente.  Movimento 2 – Estudo a partir da escolha do eixo.  (primeiro dia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os professores sobre o eixo previamente escolhido pela equipe pedagógica.</li> <li>• Estudo do eixo. A metodologia desse estudo fica a cargo do coordenador pedagógico de cada escola.</li> </ul>	4 horas
		Movimento 3 – Sistematização escrita da fala  (segundo dia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita/revisão de projetos, documentos, sequências, textos que emergiram a partir das falas e estudo.</li> </ul>	4 horas
OUTUBRO	ou  EIXO 2 – Estruturação do trabalho pedagógico.	Movimento 1 – A fala como artefato para a autoria docente.  Movimento 2 – Estudo a partir da escolha do eixo.  (primeiro dia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com os professores sobre o eixo previamente escolhido pela equipe pedagógica.</li> <li>• Estudo do eixo. A metodologia desse estudo fica a cargo do coordenador pedagógico de cada escola.</li> </ul>	4 horas
		Movimento 3 – Sistematização escrita da fala  (segundo dia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita/revisão de projetos, documentos, sequências, textos que emergiram a partir das falas e estudo.</li> </ul>	4 horas