



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

EMANUELA OLIVEIRA CARVALHO DOURADO

**INTERPRETANDO O MOVIMENTO: AS RESSONÂNCIAS DA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE IRECÊ NO COTIDIANO DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS**

**SALVADOR
2009**

EMANUELA OLIVEIRA CARVALHO DOURADO

**INTERPRETANDO O MOVIMENTO: AS RESSONÂNCIAS DA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE IRECÊ NO COTIDIANO DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção de título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora:
Prof.^a.Dr.^a. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

SALVADOR
2009

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

D739 Dourado, Emanuela Oliveira Carvalho.

Interpretando o movimento : as ressonâncias da formação dos professores de Irecê no cotidiano das escolas municipais / Emanuela Oliveira Carvalho Dourado. – 2009.

198 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Professores – Formação – Irecê. 2. Ambiente escolar. 3. Prática de ensino. I. Carvalho, Maria Inez da Silva de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

EMANUELA OLIVEIRA CARVALHO DOURADO

**INTERPRETANDO O MOVIMENTO: AS RESSONÂNCIAS DA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE IRECÊ NO COTIDIANO DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção
de título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Orientadora:
Prof^ª.Dr^ª. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Aprovada em 04 de abril de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Sandra Regina Soares _____
Doutora em Educação pela Universidade de Herbrooke, Québec, Canadá

A meus pais, que não tiveram a oportunidade de continuar os estudos além do primário, mas que transpuseram seus sonhos de estudantes para os seus filhos, traduzindo-os em forma de dedicação, esforço, apoio, exemplo...

E por isso eu já cheguei aqui...

Também dedico **aos meus irmãos**, companheiros dos sonhos;

ao meu amor pela cumplicidade nas conquistas e nas dificuldades do percurso, especialmente pelas ausências;

e aos meus filhos, que apesar das distâncias (permeadas de presenças), também compartilharam comigo esta itinerância de estudos, ora como mãe, ora como professora, ora como colega, ora como aluna que aprende muito com eles, a quem também dedico esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram com o meu percurso e com esta conquista, em especial **à minha família, aos meus alunos, colegas e amigos.**

A todos aqueles que fazem com amor educação pública frente **à Rede Municipal de Educação de Irecê** (às pessoas que saíram e às que permanecem), **às escolas** que contribuíram diretamente com a investigação, **aos professores** que aceitaram participar da pesquisa e aos que disponibilizaram seus nomes e/ou falas na composição do trabalho.

Meu muito obrigado **à equipe do Projeto Irecê** pela parceria desde o início, especialmente **à coordenadora do curso.**

Ainda a ela e **ao grupo de trabalho local** (de todas as fases),
Agradeço, também, por fazerem
“A-con-tecer”.

Escrevo diante da janela aberta.
Minha caneta é cor das venezianas:
Verde!... E que leves, lindas filigranas
Desenha o sol na página deserta!

Não sei que paisagista doidivas
Mistura os tons... acerta... desacerta...
Sempre em busca de nova descoberta,
Vai colorindo as horas quotidianas...

Jogos da luz dançando na folhagem!
Do que eu ia escrever até me esqueço...
Pra que pensar? **Também sou da paisagem...**

Vago, solúvel no ar, fico sonhando...
E me transmuto... iriso-me... estremeço...
Nos leves dedos que me vão pintando!

Mario Quintana

RESUMO

Esta pesquisa procura interpretar o movimento da Rede Municipal de Educação de Irecê, considerando as ressonâncias da formação dos seus professores, no cotidiano das escolas municipais. A formação em questão faz parte do Programa de Formação Continuada de Professores UFBA/Irecê, ocorrida no período de 2004 a 2007. Desse modo, a investigação qualitativa, de inspiração multirreferencial, traz aspectos da etnopesquisa ao abordar tencionamentos entre os saberes promovidos pelo curso, pela cultura escolar e pelo fazer cotidiano, e as suas emergências; também, ao identificar e interpretar a incorporação dos “elementos” dos processos de formação no cotidiano das escolas, a exemplo de práticas que evidenciem um professor criativo, lúdico, reflexivo, flexível, relacional e articulado, conforme intenções do curso. Esta recente experiência de formação é potencialmente uma proposta de formação diferenciada. O Curso de Pedagogia – um dos projetos do Programa – tem possibilitado a vivência de práticas pedagógicas propícias à promoção de aprendizagens que são responsáveis pelas alterações na maneira de agir/fazer desses professores, no dia-a-dia da escola. Desse modo, foi estabelecido um diálogo investigativo entre os textos narrativos (Diários e Memoriais) dos professores-cursistas e os contextos das escolas. Neles é evidenciado o afetamento da formação nas suas práticas pedagógicas e no cotidiano das escolas em que eles trabalham. A investigação pode ser considerada uma aventura marcada por ampliações inesperadas, qual foi a percepção – que propiciou um construto teórico – de formação como um processo simbiótico. A partir dele, pode-se compreender melhor o curso, sua dimensão teórica e metodológica, possibilitando uma compreensão mais alargada e profunda sobre *formar para ser o que se é*, de inspiração nietzscheniana, como preconizado pelo curso.

Palavras-Chave: Formação. Narrativas Pedagógicas. Simbiose.

ABSTRACT

The propose of this research is to understand the dynamic facets of the Municipal Education Network of Irecê, taking into consideration the resonance of its teachers formation, in the everyday life of the municipal schools. The formation in matter is part of the Continued Education Program for Teachers at UFBA/Irecê, from the year of 2004 to 2007. Therefore, the qualitative investigation, with a multi-referencial inspiration, brings aspects of the ethno-research when it approaches the tension points among the knowledge promoted by the course in subject, the school culture and the daily tasks with their emergencies. Also, the ethno-research is used when identifying and understanding the incorporations of the “elements” of the formation processes in the daily activities of the schools, for example practices that provide evidences of a creative, reflexive, flexible, relational and articulate teacher, as per the intentions of the course. This recent formation experience is potentially a proposal of a differential formation. The Course of Pedagogy - one of the projects of the Program - has so far made possible the existence of pedagogic practices favorable to the promotion of apprenticeship gains that are responsible for alterations in the way those teachers will act/perform in the day-to-day dealings of the school. Hence, it was established a investigative dialogue between the narrative texts (Diaries and Memorials) of the teachers enrolled in this course and the context of the schools they instruct at. It was evident how the formation process affected their pedagogic practices and also the daily life of the schools where they work at. The investigation could be considered an adventure marked by unexpected bigger proportions, for instance the perception - that propitiated a theoretical constructo - of formation as a symbiotic process. This process enables a better understanding of the course, its theoretical and methodological dimension, making possible an understanding wider and deeper of *forming to be what you are*, of Nietzschean inspiration, as anticipated by the course.

Keywords: Formation. Pedagogic narratives. Symbiosis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Banner da Pesquisa – SIEPE/2008 – UFBA/FACED.....	39
Figura 2 - “Espaço UFBA Irecê”.....	180
Figura 3 – Ponto de Cultura.....	180
Figura 4 – Tabuleiro Digital	180
Figura 5 – Laboratório do Curso	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de Desempenho dos Alunos da Rede Municipal (1996/2007).....	162
Tabela 2 – IDEB 2005, 2007 e Projeções para o Brasil.	164
Tabela 3 – IDEB em 2005, 2007 e Metas para a Rede Municipal de Irecê.....	164
Tabela 4 – Resultados da Avaliação Institucional de Língua Portuguesa	165
Tabela 5 – Resultados da Avaliação Institucional de Matemática	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AABB – Associação Atlética Banco do Brasil
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento econômico e Social
- CETEB – Centro Tecnológico de Brasília
- DIREC - Diretoria Regional de Educação
- EDC – Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FACED – Faculdade de Educação
- FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GARRA – Grupo de Apoio e de Resistência Rural e Ambiental
- GEC – Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias
- GELIT – Grupos de Estudos Literários
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONG – Organização Não Governamental
- PAR – Plano de Ações Articuladas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- PROLICEN – Programa de Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação
- RCN – Referenciais Curriculares Nacionais
- RIPE – Rede de Intercâmbio de Produção Educativa
- SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UAB – Universidade Aberta do Brasil

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz .

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNICEF – Agência das Nações Unidas pela Defesa dos Direitos das Crianças

SUMÁRIO

1 O ENREDO – INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO	13
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA DEMANDA HISTÓRICA.....	17
1.2 UMA REALIDADE – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFBA/IRECÊ.....	21
1.3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO – NO CURSO E NA ESCOLA	25
1.4 AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO – RESSONÂNCIAS E CONFIGURAÇÕES.....	30
2 O ROTEIRO – ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	37
2.1 ROTEIRO DA DIREÇÃO	39
2.2 ROTEIRO DA PRODUÇÃO	40
2.2.1 Revisão de literatura	40
2.2.2 Consulta aos textos narrativos	42
2.2.3 Pesquisa nas escolas.....	45
2.2.4 Análise e interpretações dos dados	51
2.2.5 Elaboração do texto	53
3 O CENÁRIO – CONTEXTO DA INTERVENÇÃO PESQUISADA.....	61
3.1 PANORAMA EDUCACIONAL	63
3.2 CONTEXTO MUNICIPAL	67
4 O MOVIMENTO – “DESCRIÇÃO DE LÍQUIDOS”	73
4.1 PRIMEIRO MOMENTO/MOVIMENTO	74
4.2 SEGUNDO MOMENTO/MOVIMENTO	79
4.3 REGULARIDADES E SINGULARIDADES	88
5 AS FOTOS – “CAPTURANDO” AS MUDANÇA.....	103
5.1 EVIDÊNCIAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO	106
5.2 EVIDÊNCIA DO PROCESSO DE CONHECIMENTO	116
5.3 EVIDÊNCIA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	117
5.4 CONSTATAÇÕES DOS PROFESSORES	120
5.5 CONFIGURAÇÕES NO COTIDIANO DAS ESCOLAS	126
6 OS ZOOMS – AMPLIANDO O OLHAR.....	137
6.1 FORMAÇÃO E (É) SIMBIOSE	137
6.1.1 Recriação do termo (itinerância).....	138
6.2 FECHAMENTO (E ABERTURA)	148
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	184

1 O ENREDO – APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

Esta obra está organizada em partes distintas e complementares que denotam uma investigação de inspiração multirreferencial¹, que buscou a interpretação do movimento que ocorre em um cenário localizado. Tal movimento tem ressonância e faz ressoar outros cenários de dimensões macro e micro. O locus escolar foi o principal cenário de onde partiram as indagações que culminaram nesta pesquisa.

Esta primeira parte, O Enredo, procura dar o tom do trabalho dissertativo e orientar o leitor para o que está por vir nas demais partes.

O Roteiro – segunda parte do texto dissertativo – vai das intenções da pesquisa à elaboração do método, que só foi possível ser descrito no final da investigação. Ele elenca os passos traçadas para a realização da pesquisa, apresenta as orientações teórico-metodológicas e o que de fato foi realizado para o desenvolvimento da investigação em todas as suas etapas e processos.

O Cenário nos remete aos cenários nacionais (e internacionais) de educação e a outros advindos destes, como as escolas e as salas de aula, por exemplo. Neste caso, esta terceira parte traz um pouco da história da educação na Rede Municipal de Irecê, em pouco mais de uma década (final de 1996 a final de 2008), em meio ao que estava acontecendo nessa época no Brasil, considerando as ressonâncias entre estes níveis e, também, às implicações dos movimentos da educação no mundo. Ela também procura trazer, de maneira geral, o momento em que o cenário da educação pública municipal de Irecê é implicado pelo curso em questão, que buscou romper com o racionalismo instrumental, ao considerar conteúdo e forma como lados de uma mesma moeda, ao compreender que a formação não pode ser transmitida nem dada por alguém, ela é forjada por aquele que se forma. Desse modo, credita-se que a posição de cada sujeito no processo formativo vai produzindo e dando forma à sua biografia. É importante também perceber que esse movimento que é diretamente afetado pelo curso, em mão dupla, certamente afetou o movimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que tem uma longa história de estudos sobre formação de professores e, especialmente, sobre currículo e formação.

¹ Na abordagem multirreferencial, segundo Burnham e Fagundes (2001, p.52): “[...] assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração *a priori*, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis.”

A quarta parte procura evidenciar O Movimento ocorrido na Rede Municipal de Educação de Irecê entre 1997 e 2008. Tal movimento macro da rede, como veremos, poderá ser configurado com dois momentos/movimentos distintos e articulados, formando um movimento em espiral porque crescente; mas também fragmentário porque promoveu/sofreu rupturas. É nesse ínterim que, também no curso, ocorrem emergências, passíveis de serem interpretadas a partir das percepções dos ex-professores-cursistas.

As Fotos induzem às "paradas" no movimento com o objetivo de estudá-lo. Esta quinta parte traz, assim, recortes de estudo a partir dos diários e, especialmente, dos memoriais de formação dos professores-cursistas. Elas trazem as marcas das "escrituras ordinárias", que desvelam práticas sociais partilhadas na constituição de um regime de sensibilidades e da construção de uma história de alunos e professores que se inventam e se representam pela intimidade da escrita de si. É um fecundo recurso que permitiu pensar sua pluralidade e polifonia, evidenciadas em uma estrutura lingüística formatada pela escrita narrativa, modo de contar e de eternizar as histórias de escola, de vida e de luta de todos e de cada um em especial. O ato de rememorar fez com que as "diferenças" se fizessem presentes, já que as memórias são carregadas de marcas, de trajetórias de vida, revelando também as subjetividades das vivências e das suas performances singulares – histórias individuais que produzem a história coletiva da História do Brasil, do Nordeste, da Bahia, da região de Irecê, da Rede Municipal de Educação de Irecê, de uma determinada escola da rede e de cada um dos sujeitos autores. Vale ressaltar a importância de pensar o papel da memória autobiográfica na construção de imagens acerca do aluno, do professor, da escola, da vida...

Por sua vez, Os Zooms nos dizem da ampliação das fotos; neste caso, o conceito de simbiose cunhado nessa sexta parte, como resultado do processo investigativo, traz a recriação do termo para evidenciar a expressão *tornar-se o que se é*, de inspiração nietzscheniana². Essa expressão também traduz as intenções do curso, através dos seus fundamentos e processos de formação.

Desse modo, em cada parte vão sendo apresentadas imagens para a montagem de uma história de formação (a partir de outras histórias), de ação, realidade, invenção, negociação e poder.

² A concepção nietzscheniana traz a perspectiva da experiência, ou melhor, da experienciação. Experiência contém o "ex" do exterior, do exílio, do êxtase; e, também um "per" de percurso, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo (LARROSA, 2004). Para Nietzsche, esse sujeito que se faz em sua própria formação, é "um sujeito que não se concebe como substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está por vir" (p. 67).

O presente trabalho dissertativo apresentado pretende contribuir com o debate acerca da formação de professores na contemporaneidade, um contraponto à perspectiva instrumental³ como “modelo” de formação. Dessa forma oferece a recente experiência de formação dos professores da Rede Municipal de Irecê – Programa UFBA/Irecê, que procurou romper com a lógica da racionalidade técnica. Esse rompimento se caracteriza pela validação dos conhecimentos práticos elaborados cotidianamente na escola e fora dela, em contraponto à supremacia dos saberes enciclopédicos validados pela ciência e aos conhecimentos de técnicas e métodos que procuraram moldar as práticas pedagógicas e as formas de produção de novos saberes.

Contemporaneamente, diversos autores avançam para uma interpretação multiculturalista, pós-crítica e pós-estruturalista dos currículos escolares. Tais perspectivas pós-modernas, se de um lado apontam para a rejeição do aspecto crítico dos currículos, por outro têm conexão com as teorias críticas, no sentido de que se preocupam com alternativas concretas para a pedagogia e para a organização curricular. Assim,

[...] a rejeição das grandes narrativas e de um conhecimento pretensamente ‘universal’ e ‘racionalista’, ou a indistinção entre ‘alta cultura’ e cultura cotidiana, conduzem facilmente a propostas educacionais alternativas que postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou uma pedagogia que leve a sério a cultura cotidiana (SILVA, 1993, p. 124).

Em vista disso, essa perspectiva de formação traz uma outra lógica, que é o reconhecimento e a potencialização da capacidade dos professores como preconizadores de suas aprendizagens e das suas práticas pedagógicas. E, embora tragam mostras de um novo fazer pedagógico, não têm a intenção de apresentar nenhuma verdade, técnicas de formação e/ou modelo a serem seguidos. Essa formação traz a perspectiva da dúvida em contraponto à certeza, que é muito bem representada pela instrumentalidade técnica e pela ideia de progresso, presente nas propostas curriculares e programas de formação que ainda perduram. Diferentemente dessas propostas em questão, o Programa de Formação de Professores UFBA/Irecê, que traz o curso em discussão, não apresenta uma fórmula a ser seguida e nem mesmo a promessa de redentora dos problemas educacionais. Antes de tudo, reconhece a regularidade do real para se construir a mudança como caminho a ser inventado e atualizado com a participação efetiva dos envolvidos.

³ A perspectiva instrumental não se restringe à formação de professores, mas, tem nela seu foco, e ganhou espaço em todas as áreas educacionais ao longo das últimas décadas.

Desse modo, o curso de Licenciatura em Pedagogia, um projeto do Programa supracitado, caracteriza-se pelo currículo rizomático⁴, pela produção de conhecimentos numa lógica de redes (*on-line* ou não), pela gestão negociada dos processos pedagógicos do curso e pelas narrativas pedagógicas como possibilidade de historicização e publicização das suas subjetividades na elaboração, prática e reflexão das ações didáticas e pedagógicas nas escolas da Rede. Considera-se que

[...] a subjetividade é vista como sendo o resultado de múltiplas determinações, em geral contraditórias entre si e em permanente tensão mútua, não existiria uma posição privilegiada a partir do qual fosse possível se chegar a um tal estado, nem a da ciência, nem a de qualquer grupo específico, o que exclui a possibilidade de um núcleo racional para a consciência. Desse modo, a expressão “posição de sujeito” representaria melhor essa múltipla determinação (SILVA, 1993, p. 130).

Assim, a posição de sujeito dos participantes do curso de Pedagogia foi definindo o seu conteúdo e forma. Como professora-orientadora do curso, sinto-me também fazedora desse currículo e dessa história de formação de professores, o que me autoriza ainda mais a trazer mostras e questionamentos acerca desse processo de formação, especialmente no que diz respeito aos reais afetamentos no cotidiano dessas escolas, onde esses professores-cursistas lecionam. Uma questão subjacente a tais inquietações, por exemplo, é trazer a hermenêutica dos tensionamentos entre os saberes promovidos pelo curso, pela cultura escolar e pelo fazer cotidiano, e as suas emergências.

As ressonâncias do curso nessas escolas públicas, portanto, vão se configurar nas minhas inquietações que deram origem a este trabalho dissertativo, a partir do desejo de compreendê-las a partir de evidências e constatações das alterações provocadas nas vidas pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos, dentre eles a dos professores-cursistas, a partir das suas narrativas – Diários e Memorial.

⁴ O conceito de rizoma desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) remete à multiplicidade: “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada até suas concreções em bulbos e tubérculos” (p. 15). Uma contraposição à metáfora arbórea: “a árvore é a imagem do mundo, ou melhor, a raiz é a imagem da árvore-mundo[...]” (p. 15). Um currículo rizomático pressupõe um currículo aberto, hipertextual, uma vez que os saberes não têm uma hierarquia, apresentando-se desterritorializados em forma de redes de conhecimentos. Os rizomas possuem múltiplas “entradas”, o que o torna heterogêneo e complexo, podendo ser “acessado” a partir de inúmeros pontos.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UMA DEMANDA HISTÓRICA

A formação inicial e/ou continuada para todos os professores é uma demanda histórica. As últimas décadas foram marcadas por iniciativas de programas para formação de professores. As propostas, na sua maioria, estão arraigadas em concepções e/ou metodologias que não têm garantido uma formação pela qual os professores pudessem ressignificar a escola, como autores de sua prática.

A formação de professores deve ser um processo permanente e fundamental de mudança, com uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional em que o ambiente de trabalho aparece como um importante contexto formador que, respeitando os saberes desses professores e os seus contextos, possibilite a “ação reflexiva” (ALARCÃO, 1996) desses sujeitos sobre as suas ações docentes, mediadas pelos demais conteúdos de estudos, com vistas à incorporação de novas formas de elaboração da prática pedagógica. No entanto, essa prática reflexiva deve conceber que “[...] a consciência é sempre parcial, é sempre fragmentada, é sempre incompleta. Existe apenas um estado permanentemente descentrado, contraditório” (SILVA, 1993, p.130).

Assim, entende-se a formação de professores como um processo contínuo, que não pode desconsiderar as experiências pessoais e profissionais ocorridas ao longo de toda a vida desses sujeitos envolvidos. Isso nos remete à possibilidade de compreender o ambiente de trabalho como um contexto formador e desencadeador do desenvolvimento de identidades das pessoas individualmente, e da instituição numa dimensão coletiva, no plano das relações de subjetividades no seu interior e fora dela. Compreende-se que a formação não pode ser transmitida nem dada por alguém via técnicas, informação e/ou através de “catálogos”. Ela é forjada por aquele que se forma, “independentemente” dos apoios externos. A posição de cada sujeito no processo formativo vai produzindo e dando forma à sua biografia.

Então, não podemos pensar a formação de professores sem estar relacionada às práticas que privilegiam o processo de formação numa abordagem de construção de conhecimentos, aquisição de aprendizagens e na perspectiva de contextos integrados. A articulação, no plano dos estudos das teorizações e das produções de estudos já acumulados pela cultura, incita os professores-cursistas na busca de novas possibilidades de encaminhamentos dos processos de formação e de inovação de práticas educativas.

Em detrimento de uma proposta/processo de formação que potencialize as capacidades da natureza humana para a produção de conhecimentos, a racionalidade técnica – duramente questionada nas últimas décadas – ainda tem lugar na maioria dos programas de formação de professores. Ela pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os

saberes práticos, o que significa fortalecer a perspectiva de que devem existir os que pensam e formulam, e os que executam. O conhecimento instrumental e hierarquizado ainda “domina” a organização escolar, aprofundando ainda mais o fosso que existe entre os programas e propostas curriculares que são implantados e o mundo real da escola.

Esses programas e propostas curriculares idealizados estão arraigados de concepções sobre a neutralidade das práticas pedagógicas, sugerindo-as isentas de subjetividade. As formulações que chegam prontas com objetivos, metas e modelos concebem a possibilidade de aplicação dos conhecimentos científicos. “As escolas, nessa perspectiva, são vistas meramente como locais de instruções. É ignorado que elas são também locais culturais e políticos, assim como é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestações e lutas entre grupos culturais [...]” (GIROUX, 1986, p.17). A análise da prática sequer é concebida como importante para o conhecimento didático dos professores, uma vez que nestas perspectivas de formação não se reconhece a existência de um conhecimento espontâneo e intuitivo, fruto da suas experiências adquiridas no cotidiano do trabalho.

A complexidade da realidade escolar e pedagógica, tecida pela pluralidade, singularidade, subjetividade e incerteza, não se coaduna com modelos pedagógicos pré-estabelecidos e calcados pela “ideologia instrumental”, nos dizeres de Giroux (1997). Por pretender que esses conhecimentos técnicos sejam universais, subestima-se a compreensão de que podemos dignificar a condição humana ao integrar pensamento e prática.

Tal integração possibilita uma prática reflexiva contaminada do contexto, dos valores, dos afetos, das ideologias, dos saberes, da cultura e do social, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática ao integrar esses conhecimentos. No entanto, Giroux (1986, p. 37-38) citando Adorno (1973), nos alerta quanto a uma “unidade ilusória” entre estes dois conceitos:

O carimbo da prática que nós exigimos de toda teoria toma o lugar de um censor. No entanto, enquanto a teoria sucumbia numa prática arrogante, a prática se tornou não-conceitual, um elemento da política para longe da qual ela pretende conduzir; a prática se tornou presa do poder.

Nóvoa (1992) compreende que a prática reflexiva dos professores, como processo formativo, contribui para a sua formação nas dimensões profissionais e pessoais, transforma a sua ação na escola, alterando a cultura escolar pelas atitudes e procedimentos participativos, democráticos e mais solidários, que dão lugar à formação de uma terceira dimensão, a organizacional. A prática reflexiva promove assim a dimensão política da ação

educativa, uma vez que possibilita aos professores desenvolver atividades investigativas sobre a sua ação, produzindo conhecimentos práticos sobre o ensino, tirando-os da condição de técnicos que apenas reproduzem conhecimentos sobre a docência. As teorias pós-críticas não concebem os processos de formação como sendo práticas de conscientização, uma vez que tanto alunos quanto professores são produtos de sua posição de sujeito que são afetados por múltiplas determinações, acreditando que “não existe nenhum estado privilegiado de consciência ao qual o ‘conscientizador’ pudesse conduzir o ‘conscientizado’” (SILVA, 1993, p. 131).

Nos últimos anos, algumas propostas de formação têm garantido aos professores esta reflexão sobre a sua ação docente. As narrativas pedagógicas – escritas das memórias e reflexões sobre o “fazer” pelos professores – estão promovendo a consolidação de saberes sobre a prática. A produção desses textos discursivos proporciona a socialização, a cooperação e a tematização da prática pedagógica.

As narrativas promovem um processo de formação porque permitem ao professor um processo de reflexão pedagógica que, à medida que conta uma determinada situação, vai interpretando a realidade a partir da sua atuação e da complexidade dos contextos em que ela ocorre. Essa atividade reflexiva possibilita a criação de estratégias, num processo de reflexão, ação e investigação constantes. Promove ainda a interação com o outro pela compreensão que adquire das relações sociais estabelecidas no dia-a-dia da escola e dos demais espaços sociais em que se relaciona, e do papel de si e do outro nas configurações da realidade vivida. Shön (1995) citado por Alarcão (1996, p. 17)

[...] salienta o valor epistemológico da prática [...] inteligente e refletida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as explicações rotineiras de regras e processos já conhecidos [...] mas, também, a dar respostas a questões novas, problemáticas, através de invenções de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.

Portanto, o exercício da reflexão provocado pela escrita dos textos discursivos potencializa a relativização das aprendizagens e o conhecimento dos seus limites e potencialidades. A compreensão das suas atitudes os ajuda a agir de forma mais autônoma no exercício da docência. Essa perspectiva de formação tem a pretensão de *deixar ser o que si é*, remetendo-nos a Nietzsche, que

sabia muito bem que não se pode fixar um método seguro nem uma via direta para chegar à verdade sobre si mesmo [...] O itinerário que leva a si mesmo está para ser inventado, de uma maneira sempre singular [...] (LARROSA, 2004, p. 9).

Nesse sentido, “o outro não deve ser nunca alguém a ser descrito e explicado a partir de um ponto de referência externo, seja o de um outro grupo, seja o da ‘ciência’” (SILVA, 1993, p. 131).

Embora as informações estejam cada vez mais acessíveis e essas novas perspectivas formativas e de produção do conhecimento se encontrem em evidência, inclusive nos documentos oficiais, não significa que estejam de fato sendo consideradas nas ações dos programas de formação. Não é apenas o uso das narrativas e/ou os “espaços” de socialização que garantirá(ão) o diferencial no âmbito desses programas. “Uma característica fundamental do trabalho didático é que ele deve ser desenvolvido em um contexto flexível e em constante mudança [...] Por esta razão tiveram poucos êxitos os modelos didáticos baseados em proposta rígidas ou pré-estabelecidas” (ZABALZA, 2004, p. 19). Um contexto formador marcado por modelos diretivos não se coaduna com as práticas de escritas de narrativas pedagógicas que potencializam uma espécie de “racionalidade prática” e são potencializadas no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto (ZABALZA, 2004).

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

O município de Irecê, na Bahia, diferentemente de outros municípios que aceitaram tais programas de formação em massa, propôs à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia a elaboração de um programa de formação para os professores da sua rede pública municipal, uma proposta que considerasse todo o contexto local e os saberes construídos por esses profissionais.

1.2 UMA REALIDADE – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFBA/IRECÊ

O trecho a seguir, retirado do Programa de Formação Continuada de Professores UFBA/Irecê, representa uma nova perspectiva para formação de professores, situada no tempo presente. Ele apresenta considerações importantes a respeito das proposições para a formação de professores no cenário contemporâneo e postula:

Se, por um lado, pactuamos com a idéia da necessidade de um esforço nacional para a efetiva qualificação de um maior número possível de professores, por outro, nos preocupamos com a ênfase excessiva na titulação [...] Ao mesmo tempo em que acreditamos na formação do professor em exercício, como forma de garantir o aproveitamento acadêmico de saberes construídos cotidianamente ao longo dos anos, não olvidamos que os padrões consolidados não se coadunam com esse tipo de formação.

[...] Portanto, não bastam políticas públicas, por mais bem intencionadas que sejam se não houver a inserção em padrões contemporâneos, ou seja, uma outra visão paradigmática, uma outra lógica. Mas também, não descuidamos que um padrão contemporâneo, que abarque, utilizando um termo de Michel Maffesoli, o espírito do tempo, está repleto de temporalidades diversas. Portanto, não proporemos nada que já não exista mesmo que em potencial [...] (UFBA/FACED, 2002, p. 07).

Como declarado acima e acreditando que a formação dos professores pode contribuir para mudar o conjunto das práticas escolares, a Faculdade de Educação da UFBA, em parceria com a Prefeitura Municipal de Irecê, elaborou o Programa de Formação Continuada de Professores para a formação dos professores municipais. Uma proposta inovadora – um Programa que

[...] se propõe a ampliar o olhar para os aspectos que envolvem o processo educacional, entendendo que a educação não acontece única e exclusivamente dentro do espaço escolar. Assim, entendemos que seja necessário ampliar a reflexão em torno dos denominados Espaços de Aprendizagem, considerando todo o município de Irecê e os seus cidadãos e cidadãs como partícipes desse processo (UFBA/FACED, 2002, p. 08).

Assim, ele compreende uma composição de sete projetos que se entrelaçam e criam um cenário propício à tessitura de novas formas de ensinar e de aprender na região. P1 – Projeto de Formação em Nível Superior dos Professores de Irecê/Bahia – visa promover a titulação em nível superior dos professores em serviço, conferindo aos aprovados o título de Licenciado em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais. Teve início em janeiro de 2004 e, em fevereiro de 2007, concluiu sua primeira turma, com cerca de cento e quarenta

professores-cursistas. Uma segunda turma com sessenta cursistas teve início no segundo semestre de 2008. Os demais projetos, implantados e/ou em fase de implantação, estão articulados ao primeiro. São eles: P2 – Projeto Bibliotecas Virtuais; P3 – Projeto Ciberparques; P4 – Projeto Centro de Cultura e Comunicação; P5 – Projeto de Formação em Gestão Escolar; P6 – Projeto de Reestruturação das Edificações; P7 – Projeto de Atualização de Professores.

O Curso de Pedagogia, foco desse texto, está dividido em ciclos com a duração de um semestre letivo, sendo seis ciclos (três anos – 3.200 horas) o tempo previsto para conclusão da formação. Optou-se por essa divisão do tempo em ciclos

[...] por acreditar-se que mediante a utilização de elementos já presentes no cotidiano dos professores-cursistas, aumentam-se as possibilidades de uma real inter-relação da práxis pedagógica de cada um deles, com as atividades do curso. Os ciclos não são pré-estabelecidos, sendo cada ciclo organizado em função do anterior (UFBA/FACED, 2002, p. 34).

Portanto, todos os envolvidos ajudam a elaborar o ciclo seguinte, avaliando e fazendo proposições. É oferecido a cada ciclo uma gama de atividades curriculares diversificadas, que são construídas a partir dessa avaliação e depois selecionadas pelos próprios cursistas, que elaboram individualmente, a cada ciclo, o seu fluxograma de acordo com os seus interesses e necessidades.

O curso está estruturado por Eixos de Atividades e Eixos Temáticos. O Eixo das Atividades compreende as Atividades de Registro e Produção (Diário de Ciclo, Memorial e Produção Livre), as Atividades Temáticas (seminários, projetos, grupos de estudos cinematográficos, literários e acadêmicos, oficinas, cursos e palestras) e as Atividades em Exercício. O Eixo Temático é formado por campos conceituais articuladores denominados: Educação e conhecimento ao longo da história; Educação e práticas de ensino/pesquisa; Educação e linguagens; Educação e práticas docentes; Educação e políticas públicas (ver estrutura do curso no Anexo A).

As narrativas pedagógicas do Eixo das Atividades de Registro e Produção possibilitam compreender as representações dos professores acerca da escola, da sua escolarização e da escolarização dos seus alunos: o Diário de Ciclo, documento apresentado em todos os ciclos (semestres), em que as narrativas pedagógicas dos professores trazem as suas reflexões acerca do “seu fazer” na escola no(s) período(s), tecidas com as reflexões sobre o seu processo de formação nas atividades do ciclo; e o Memorial, documento que traz

um texto discursivo com as impressões/reflexões dos professores sobre a sua formação ao longo de toda a escolaridade, tecidas com a formação proporcionada pelo curso. As histórias trazem relatos de vida e do cotidiano da escola.

A escrita do Memorial de Formação foi o “passaporte” para o ingresso no curso, como narrado por uma professora-cursista:

Início: 20 de novembro de 2003. Foram cinco dias de curso concurso. Nada visto antes. Passamos dias analisando, construindo e reconstruindo nossa trajetória educacional, nosso fio condutor era a memória, o grupo ficou com os orientadores [...]. Discutimos o EU ESTUDANTE – passado, EU PROFESSOR – presente e EU NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO – futuro. Só nesse momento pude perceber de que tinha deixado se perder boa parte da minha história, mesmo sem querer... Mas, ao mesmo tempo, também consegui recuperar coisas que não havia dado conta da sua importância no que sou e que quero ser. Ótimo, fui aprovada... Fiquei aguardando somente o início da formação, aliás, os dias de curso concurso já faziam parte da formação superior [...] Após estes dias já estava me sentindo provocada a repensar o que é ser professora outra vez. Agora, com mais profundidade... (VASCONCELOS, Memorial de Formação, 2006, p. 19).

A cada ciclo “par”, uma nova versão do Memorial é entregue, num total de três produções (ver Anexo B com a relação de tipos de atividades por ciclo), sendo que elas vão sendo tecidas durante os dois ciclos de cada ano. A versão final, no último ciclo do curso, é o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). A celebração final – Produção Livre (coletiva), para a turma 2004/2006, foi a Instalação dos seus Memoriais, narrada pelo professor avaliador convidado Ney Wendell:

Galpão estético: memórias, instalações e umbus

As portas de um grande galpão em Irecê se abrem para a emoção viva. Na porta o encontro do passado e presente se refaz nos abraços entre alunos e professores, num símbolo afetivo do aprender. Gritos, risos, lágrimas e correria criam o momento de chegada da equipe de professores vinda de Salvador e Feira de Santana, para mergulhar num mundo estético de alunos que se formam em Pedagogia. Ali se via o calor vindo da atmosfera e do coração que se reencontravam num brinde ao final. Olhar de lágrima e sorriso de agradecimento. Batida de coração e palavras num ritmo da felicidade. Um final banhado de glórias, percalços e insistências numa história mantida pela fome de saber.

Dentro do galpão a vida tinha explodido em obras artísticas. Ali presenciávamos uma parte concreta do que nosso imaginário tinha criado para definir a palavra: instalação [...] (WENDELL, 2006, <http://www2.faced.ufba.br/>, 2007).

As Produções Livres também fazem parte do Eixo das Atividades de Registro e Produção e são apresentadas no final de cada ciclo. Elas procuram representar a leitura do ciclo cursado, na visão dos cursistas (individual e/ou coletivamente), podendo utilizar uma

linguagem artística, literária ou outra linguagem de livre escolha dos cursistas, e o uso dos mais diversos recursos materiais, cenográficos, tecnológicos, textuais etc. Os seminários finais são palcos de celebrações pela conclusão dos ciclos, e essas produções foram geralmente expostas e apresentadas nos seus momentos coletivos, previamente preparados e divulgados.

Nos textos narrativos, os professores apresentam as suas impressões sobre seus avanços, limites e possibilidades através de constatações, reflexões e teorizações que demonstram os seus saberes e não-saberes no desenvolvimento das práticas na escola.

Também, através das atividades que abarcavam as diversas linguagens, o curso UFBA/Irecê propõe formar um

[...] profissional que tem sobre si a exigência da construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a tarefa de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos.

[...] Essas múltiplas demandas transferem para o processo de formação de profissionais em educação, a exigência de ser ele próprio, constituído como uma ação inter-relacional, que contemple a diversidade de perspectivas de apreensão do real, a polifonia dos discursos veiculados e a apropriação das tecnologias que estão a serviço do conhecimento contemporâneo.

[...] O grande avanço tecnológico que possibilitou e foi possibilitado pelas mudanças nas mais diversas áreas da atuação humana afeta toda a prática social, facultando a construção de novos "mapas culturais", novos valores e referências, configurando múltiplos padrões de sociabilidade e de subjetividades [...] (UFBA/FACED, 2002, p. 08).

Essa perspectiva trazida pelo curso também concebe o uso das tecnologias da informação e da comunicação como estruturantes do processo de formação, tornando-as aliadas e possibilitadoras de práticas e processos pedagógicos e sociais mais solidários e autorais. Para Zabalza (2004), “A consolidação das tecnologias da informação e da comunicação no ensino reforçou grandemente a possibilidade de utilizar ‘diários’ como recursos de acompanhamento [...], para compartilhar experiências entre os próprios alunos [...]” (p. 24). Nos seus relatos, os cursistas também abordam as alterações provocadas pelo uso dessas tecnologias no desenvolvimento das atividades do curso e pela incorporação desses recursos nas suas ações docentes, alterando as configurações sociais a partir da incorporação de novas formas de fazer e relacionar-se nos espaços escolares e fora dele. Mencionam que o trânsito pelas diferentes linguagens proporcionado pelo curso, provocaram afetamentos nos seus saberes e práticas, especialmente promovidos pela diversidade de

atividades e recursos utilizados, a exemplo das TICs. Para eles, as Produções Livres, os Grupos de Estudos Cinematográficos e os Literários, dentre outros, foram compondo redes de formação de modo singular e plural. Eis um pouco dos Grupos de Estudos Literários (GELIT), pelas professoras-cursistas:

[...] No primeiro encontro literário, topei e me apaixonei por Nietzsche e fiz ao seu lado todo o seu percurso, de sofrimento, de dor e de amor, de consciência e inconsciente, de sonho e simbolismo, tendo a oportunidade de repensar atitudes, refletindo sobre “viver em quanto viver”, “morrer no momento certo” como diz ele, e até ousei em discordar que “as melhores verdades são verdades sangrentas”. Conheci o pouco do menino Emílio de Rousseau, o Código D’Vinci e a rebeldia do Apanhador no Campo de Centeio [...] (VASCONCELOS, Memorial de Formação, 2006, p. 21).

[...] O livro é uma boa narrativa que me ajudou a pensar na escrita do meu memorial, principalmente na estrutura temporal, ou seja, contar a minha história partindo do tempo presente dialogando com outros tempos [...] Outro fator importante que destaco no livro é a avaliação que fazemos [...] Para mim foi muito proveitoso refletir avaliação através do livro O apanhador no campo de centeio. (CONCEIÇÃO, Diário de Ciclo 5, 2006, p. 04).

Desse modo, a literatura possibilitou a ressignificação de conteúdos próprios do campo educacional e de outros campos; a exemplo, cito os de cunho mais intuitivo e pessoal. Além disso, contribuiu para a aprendizagem da própria escrita da narrativa, como apresentado.

1.3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO – NO CURSO E NA ESCOLA

O Programa de Formação Continuada de Professores UFBA/Irecê traz princípios e fundamentos que pretendem ser coerentes com o seu formato e com sua metodologia. Ele é potencialmente uma proposta de formação diferenciada. O curso de Pedagogia tem possibilitado a vivência de práticas pedagógicas propícias à promoção de aprendizagens dinâmicas que são responsáveis pelas alterações na maneira de agir/fazer desses professores, no dia-a-dia da escola. Essas mudanças de concepções, resultado da vivência de práticas significativas, afetam as atitudes e os procedimentos dos professores-cursistas no exercício da docência. As aprendizagens desses conteúdos relativos às diversas formas de saberes, ou seja, os procedimentais e atitudinais são imprescindíveis para as mudanças das práticas pedagógicas dos professores, considerando que a dimensão da escola é essencialmente coletiva. Mas a complexidade no tratamento dos conteúdos da formação, que envolvem

conjuntamente os outros tipos de conteúdos: os conceituais e factuais, é que vai promovendo o sentido/significação do que estão aprendendo; fazendo referência à tipologia dos conteúdos que, de acordo com Zabala (1999), estão relacionados respectivamente aos conteúdos ligados ao saber fazer, aos valores e atitudes através das vivências, ao entendimento e à memória compreensiva possibilitada pela prática reflexiva e contextualizada.

Além do mais, a mudança como condição contemporânea exige novas formas relacionais no âmbito das instituições escolares para o desenvolvimento de culturas e práticas educativas inovadoras, que vão alterando as configurações das instituições formadoras de professores e, por conseguinte, das escolas, por alterarem as formas de ensinar e de aprender, tanto dos professores quanto dos seus alunos. Para Pretto (2001), “o tradicional papel do professor de guardião e transmissor de conhecimentos vem se aliando a uma prática de um professor que se constitua num negociador permanente das diferenças” (apud UFBA/FACED, 2002, p. 08).

Por outro lado, o cotidiano da formação dos educadores deve ser marcado por um diálogo interativo entre ciência, cultura, arte, gestão da sala de aula e da escola, atividades pedagógicas, apropriação do uso das tecnologias etc. Pode-se constituir num caldeirão de informações e conhecimentos mediados pelas diversas linguagens, com vistas à mobilização e construção de saberes e aprendizagens a serem postos em prática na elaboração de suas metodologias como professores, de acordo com a abordagem tecida nesse texto. Para Machado (2002, p. 164), essa sensibilidade e competência do professor sobrepujam os aspectos meramente técnicos do seu fazer, uma vez que “[...] levando em consideração a rede de significações preexistente no universo dos alunos aproxima seu trabalho efetivamente de uma dimensão poética”. E continua...

Se uma imagem vale mais do que mil palavras justamente porque pode promover articulações que somente muitas palavras podem lograr, uma proporção analógica, como um poema em ponto pequeno, pode articular inúmeras imagens, inspirando conexões muitas vezes inesperadas. O risco de desvios ou de prestar atenção a harmônicos secundários, em detrimento das frequências principais faz parte do jogo e contribui ainda mais para valorizar o trabalho do professor (MACHADO, 2002, p. 164).

Assim, um curso pedagogicamente pobre e/ou didaticamente ‘conscientizador’⁵ pode implicar no trabalho do professor, trabalhando com seus alunos de uma forma também pobre

⁵ Uma alusão aos preceitos pós-modernos em que a noção de conscientização é subjacente à noção de ‘conversão’.

e/ou ‘conscientizadora’; do mesmo modo, as dimensões epistemológicas e metodológicas do curso apresentadas neste trabalho investigativo, remetem para as implicações formativas dos professores-cursistas municipais.

A partir dessa compreensão e como exemplo da coerência entre o que se é ensinado e a forma como isso é ensinado, abordo as escritas das narrativas pedagógicas e das memórias de formação, a lógica de redes e o uso dos diversos recursos e das diversas linguagens no desenvolvimento do curso. Como dito, a pedagogia do curso está ligada também à presença das tecnologias da informação e comunicação, que se coaduna com o momento histórico contemporâneo. Ele concebe uma formação que alie habilidades do fazer pedagógico com outras referentes ao pensar permanente do professor acerca da própria prática, acrescentando aos seus conhecimentos básicos para a função específica, conhecimentos e habilidades da gestão do seu próprio trabalho e da produção de sentidos (UFBA/FACED, 2002).

Os indicadores dessa concepção de formação estão intrinsecamente ligados ao uso das tecnologias da informação e da comunicação como estruturantes dos processos da formação pretendida. Os processos horizontalizados das relações e gestão do próprio curso a partir do funcionamento numa lógica de redes e criação de comunidades de aprendizagens, vão efetivando as práticas coletivizadas que promovem o exercício da descentralidade – os centros instáveis em que todos os envolvidos e até mesmo os objetos podem ocupar posição de destaque e poder em determinados momentos do processo pedagógico. O currículo hipertextual possibilita que os envolvidos sejam protagonistas das suas aprendizagens, na tessitura dos percursos que envolvem interação com outras pessoas, com as máquinas e com os diversos tipos de textos e recursos de imagens e sons, uma dinâmica de redes que não permite apenas o assistir. A participação ativa dos sujeitos da aprendizagem promove um processo permanente e continuado de produção de conhecimentos e novas informações diante da realidade mutante. A sincronicidade entre a escrita e a oralidade se dá a partir da dinâmica comunicacional em rede *on-line*, em que a escrita ganha uma forte dimensão da oralidade, dando lugar ao desenvolvimento de uma oralidade contemporânea. Os processos pedagógicos se dão numa lógica sincrônica através de conexões laterais que promovem relações e sentidos simultâneos e não apenas lineares, em que todos os envolvidos são convocados a cooperar com os processos de produção coletiva (UFBA/FACED, 2002). Tal contexto formador também procura ser coerente com a formação para o rompimento da racionalidade técnica: “A metáfora da rede contrapõe-se diretamente à idéia de cadeia, de encadeamento lógico, de ordenação necessária, de linearidade na construção do

conhecimento, com as determinações pedagógicas relacionadas aos pré-requisitos [...]” (MACHADO, 2002, p.140). Assim, os avanços tecnológicos aliados à antiga tecnologia da escrita e demais tecnologias mediadas pelas linguagens, vão estruturando o novo contexto. Essa teia está significada no trecho da narrativa da professora-cursista:

Quando o diário de ciclo passou a ser uma perspectiva voltada para a práxis pedagógica, valorizando a relação professor-aluno e o contexto escolar em que ambos estão inseridos, confesso que me deixou mais estimulada ao escrever sobre a minha prática docente. Podendo sistematizar o planejamento diário de forma reflexiva, refletindo no agir em sala de aula, no desempenho das atividades, o que foi possível alcançar e o que ainda precisa ser melhorado. Além do avanço das crianças, considerando o grau de desenvolvimento de cada uma, e também contar com a contribuição da faculdade, por meio das atividades desenvolvidas, as quais têm o intuito de favorecer o crescimento acadêmico e educacional, podendo trançar a chamada “teia” entre a formação superior e a sala de aula, uma dando suporte à outra, ambas incorporando-se num mundo contemporâneo e tecnológico (BEZERRA, 2006, p. 5-6).

A utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação na produção do conhecimento está inserida no cotidiano do curso de formação dos professores. A maneira como a formação concebe o uso desses recursos tecnológicos reflete na forma de sua utilização e vai definindo, de forma explícita ou não, a maneira como elas serão utilizadas por esses professores na escola. Além disso, a melhor aprendizagem é aquela proporcionada pela vivência promovida pela metodologia utilizada nos ambientes de aprendizagem (no curso, também potencializada pelos ambientes *on-line*). E esses saberes que aprendemos vivenciando vão se constituindo em um saber fazer que implique na metodologia usada por eles nos processos educativos e escolares. Desse modo, ainda baseado em Pretto (2001), o Programa do Curso de Pedagogia UFBA/Irecê (2002, p. 08) nos diz que

[...] o grande avanço tecnológico que possibilitou e foi possibilitado pelas mudanças nas mais diversas áreas da atuação humana afeta toda a prática social, facultando a construção de novos "mapas culturais", novos valores e referências, configurando múltiplos padrões de sociabilidade e de subjetividades, trazendo a exigência do desenvolvimento de novas competências por parte do cidadão-trabalhador, tendo em vista a emergência constante de novos conhecimentos.

Assim, no contexto contemporâneo, a escola precisa apropriar-se dessas novas tecnologias da informação e da comunicação, não como substituição às antigas tecnologias como a escrita, mas na (re)configuração de seus usos, de modo que venham a contribuir efetivamente com a educação para a autonomia. O desafio, portanto, é o professor aprender a

usá-las para desenvolver suas atividades pedagógicas no dia-a-dia da escola, de modo real, crítico, criativo e ético, tornando a si mesmo e a seu aluno não consumidores de informações, mas produtores de conhecimento relevante para si mesmo e para a sociedade em que vive. Vale destacar, ainda, que as novas tecnologias não devem ser meros suportes à educação. Incluí-las no dia-a-dia da escola significa adotar novos paradigmas de gestão da própria sala de aula, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações sociais e da potencialização da produção de subjetividades individuais e coletivas.

Outra consideração importante a ser feita é com relação à forte presença da oralidade nos moldes já explicitados nesse documento, possibilitados, especialmente, pelo uso desses recursos tecnológicos. A valorização da oralidade não retira a importância dos textos escritos, de suas tipologias e funções sociais. A formação de professores também deve estar alicerçada pela prática da escrita, especialmente dos textos discursivos envolvendo suas memórias de aulas e de vida e suas reflexões acerca dessas realidades narradas, bem como da escrita de outros tipos de textos necessários ao seu contexto social. Desse modo, e considerando os argumentos já tecidos até aqui, esses professores poderão também ensinar aos seus alunos a ler, produzir e dar sentido às suas experiências e disseminarem a prática da escrita e de outros instrumentos e formas de registros e resolução de problemas na escola e na vida.

A produção de conhecimentos pelos professores, além da mobilização dos seus saberes acerca da sua prática pedagógica e dos demais saberes que embasam a formação, deve estar em permanente articulação com os novos saberes a serem aprendidos, incluindo os relativos às novas formas de produção de conhecimentos e informações pela e na experiência vivenciada por eles. Desse modo, que contribuam efetivamente para que estes professores criem outras práticas pedagógicas, sem que percam as dimensões éticas de uma educação para “além do capital”, nos dizeres de Mézáros (2005); e, essencialmente, que se coadune com princípios que estejam para além dos totalitarismos os quais, na prática, têm se configurado como perspectivas autoritárias e alienantes.

Giroux (1986), numa perspectiva crítica, traz um pensamento contrário aos ideais totalitaristas, quando rejeita a absolutização dos fatos. Segundo ele, “[...] na relação entre teoria e sociedade mais ampla, existem mediações que dão significado não apenas à natureza construtiva de um fato, mas também à própria natureza e substância do discurso teórico” (p. 33). Ele também apresenta Adorno e Horkheimer (1972 apud GIROUX, 1986) como notáveis em desenvolver uma outra visão de cultura, quando rejeitam as ideias presentes “[...] tanto nas análises sociológicas tradicionais quanto na teoria marxista ortodoxa” (p. 33).

Para esses autores, segundo ele, a cultura “[...] atribuía um papel-chave na criação da experiência histórica e da vida cotidiana” (ADORNO e HORKHEIMER, 1972 apud GIROUX, 1986, p. 39). No espírito de uma outra compreensão de cultura, Macedo (2006, p. 24) também chama a atenção para nos desfazermos da concepção “[...] reificada de cultura, para repensá-la como força que age e que também é resultante de ações”.

Avançando nesse olhar, as teorias pós-críticas não concebem nenhum critério universal para validação de um discurso em detrimento de outro, nenhuma narrativa possui privilégio do ponto de vista epistemológico. Procurando desfazer totalmente qualquer pretensão de tomar a cultura de certos grupos como referência, passando a ser enfatizada a cultura na e pela diferença, o multiculturalismo passa a ser muito útil para a teorização educacional, para a organização curricular e para as suas práticas pedagógicas, bem como o reconhecimento da subjetividade como criadora de resistências, de interpretações e de realidades.

1.4 AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO – RESSONÂNCIAS E CONFIGURAÇÕES

Como professora-orientadora dos professores-cursistas do curso de Licenciatura em Pedagogia, UFBA/Irecê, acompanhei a feitura dos textos discursivos crítico-reflexivos e, por conseguinte, as aprendizagens desses cursistas ao longo do curso. Os seus textos apontam que as mudanças proporcionadas pelo curso alteraram as suas práticas pedagógicas e, concomitantemente, a compreensão ampliada desse processo formativo:

Dentre muitas contribuições que a Universidade proporcionou para a nossa formação acadêmica, há ressonâncias nas nossas vidas, nas vidas dos alunos e da comunidade em geral. Porque o que se buscou durante estes três anos foi a possibilidade de construção de relações de autonomia entre professor, aluno e todos envolvidos no processo educativo, o incentivo às atitudes de respeito à diversidade de opiniões e a participar ativamente da formação científica, cultural, social e política do país e do mundo [...] (SANTOS, Diário de Ciclo 6, 2006, p. 8).

O diário de ciclo é considerado pelo curso de Formação da UFBA/Irecê como uma das atividades mais importante, porque é ele que possibilita a nós professores(as) cursistas elaborarmos nossas reflexões das experiências vividas no decorrer da nossa vida profissional, na formação e no campo pessoal. Sem falar que o objetivo principal desse curso se sustenta na formação em exercício e nesse sentido, o eixo norteador do programa é a práxis pedagógica, como espaço-tempo no qual ocorrem as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano de cada escola, ao trabalho de cada professor e cada professora, que repercutem no processo de formação e produção de conhecimento desenvolvido pelo conjunto da comunidade escolar (SANTOS, Diário de Ciclo 6, 2006, p. 1).

Nesse sentido, e embora este trabalho traga resultados da pesquisa sobre o curso, especificamente sobre as ressonâncias da formação no cotidiano das escolas municipais, o curso continua a suscitar estudos para compreendermos os limites e potencialidades dessa intervenção promovida pelo programa de formação em questão. Como professora-orientadora desde o início do curso, também posso confirmar que alguns avanços na sua formação foram notórios. A própria escrita dos documentos ao longo dos ciclos revelam a amplitude de suas aprendizagens, quer nas questões conceituais, quer nas práticas pedagógicas relatadas, quer na produção da escrita. Desse modo, é de fundamental importância perceber/acompanhar esse “movimento” promovido pelo curso que continua afetando a escola, ao ressignificar as práticas dos professores e os dilemas vivenciados na docência, com as inquietações promovidas pela nova perspectiva de formação vivenciada pelos professores municipais. “O fato de ‘estar em aula’ dá ao professor uma perspectiva particular da situação e do dilema que nela se apresenta (perspectiva que é distinta da que têm aqueles que vêm de fora) (ZABALZA, 2004, p. 20)”.

As narrativas pedagógicas e os memoriais de formação têm potencializado sobremaneira as aprendizagens-formação dos professores-cursistas. Eles nos dão a dimensão de um

[...] paradigma: o professor é um profissional racional. E o é não apenas porque é bom e desejável que o seja, mas porque, entendido o ensino como contexto prático (complexo, incerto, instável...) no qual tem de se ir resolvendo dilemas práticos (alguns mais relacionados com o imediato e outros mais vinculados ao sentido geral das ações do ensino), a reflexividade aparece como uma condição profissional necessária (ZABALZA, 2004, p. 21).

No entanto, isso confere/revela à natureza do trabalho do professor uma “outra racionalidade” – uma “racionalidade prática”, intuitiva. Assim, é muito importante compreender as configurações desse “movimento” na tentativa não de capturá-lo com a intenção de torná-lo estático/congelado, mas de percebê-lo e ousar interpretá-lo como fundante dos processos de alterações das práticas cotidianas desses professores nas escolas e de uma outra perspectiva que subjaz ao desenvolvimento de uma intencionalidade a qual se dilui na ação do professor, que é sempre mais imediata e mais real. É um processo cheio de instabilidade, singularidades e imediatividade que configura um espaço e uma profissão de práticos, reveladores de outra forma de “racionalidades” que não vigoram efetivamente

quando sufocadas pelo racionalismo instrumental, que confere à prática pedagógica a “missão” de seguir instruções, preceitos, técnicas e modelos que se baseiam em processamento de informações (ZABALZA, 2004).

Através do estabelecimento de um diálogo investigativo a partir das narrativas dos professores-cursistas que evidenciam o afetamento da formação nas suas práticas pedagógicas e no cotidiano das escolas em que eles trabalham, podemos compreender melhor as proposições presentes no curso e as suas atualizações contextualizadas. As constatações, como demonstrado, são especialmente relatadas pelos próprios professores-cursistas, através das Atividades de Registro e Produção (Diários e Memorial):

Grandes mudanças no meu trabalho docente vêm se concretizando [...] não só com referência às metodologias e conteúdos desenvolvidos, como também concernentes ao meu relacionamento com os alunos. A forma mecanizada com que passava os conhecimentos aos alunos era conseqüência de um longo processo que acabou por comprometer a prática de muitos profissionais. E uma das maiores evidências do curso de Pedagogia em minha vida é que, hoje, percebo que há em mim um pensamento oscilante, consigo perceber com muita veemência que não há aprendizagem sem esse movimento (SILVA, Memorial de Formação, 2006, p. 38).

Como mencionado pelos cursistas, as mudanças estão sendo também evidentes a partir do uso dos recursos tecnológicos pela escola, numa lógica cooperativa e solidária que possibilita que os seus participantes não sejam meros consumidores de informação e produtos, mas que se tornem produtores de informação e conhecimento. A autoria é evidenciada na prática da sala de aula e na escrita, como relatado:

Na Escola Municipal de Educação Infantil Irene Garofani pensamos e realizamos um projeto com o tema “Cantigas de roda numa perspectiva tecnológica”, pois acreditamos que as cantigas são umas possibilidades de experimentação dos recursos tecnológicos através da apreciação das melodias. A partir daí, procurei desenvolver com os meus alunos atividades em que eles e elas pudessem compreender o que é tecnologia, vivenciando situações em que as mesmas estivessem presentes. Para a realização da culminância do projeto, nós do corpo docente da escola, pensamos na produção de um vídeo clip, contendo algumas cantigas de roda apresentadas pelas crianças.

[...] Uma das atividades desenvolvidas foi uma visita ao Tabuleiro Digital, localizado na parte externa da Faculdade de Educação em Irecê, na UFBA. O Tabuleiro Digital é um espaço aberto a toda comunidade escolar, bem como a comunidade um modo geral, incluindo as pessoas que trabalham no comércio local, donas de casa, lavradores, estudantes, etc.

[...] A visita foi muito interessante, as crianças olharam para o computador com entusiasmo e vontade de tocá-lo. Ao entrarem no ambiente tecnológico, ficaram curiosas e aos poucos foram perdendo o receio e explorando o espaço (BEZERRA, Diário do Ciclo 6, 2006, p. 6).

Porém, apesar dessas evidências e constatações, por se tratar de um processo complexo, que envolve a apropriação do sentido da história pessoal e profissional desses professores-cursistas, no qual a maneira de "[...] ser e estar na profissão não se dá sem lutas e conflitos", este é "[...] um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (NÓVOA, 1992, p.16). Refazer identidades, nesse contexto, traz o sentido de (re)elaborações constantes das representações que os professores têm de si, pelo menos, numa dupla dimensão: pessoal e profissional. A acomodação de inovações, no mesmo contexto, pode ser considerada no sentido piagetiano da construção singular do conhecimento, que explica que os sujeitos vão produzindo conhecimentos não como cópia da realidade, mas como representações da(s) sua(s) subjetividade(s). Ainda nesse contexto, o termo assimilar mudanças é compreendido como a tessitura do presente na vivência cotidiana que vai instituindo o novo na resignificação do que já existe, considerando também a convivência das várias temporalidades, uma vez que estes espaços/tempos/configurações vão, num mesmo momento, definindo e sendo definidos pelo “acontecer”. Nesse sentido, cada sujeito a partir das suas experiências, vai produzindo o seu processo de formação de maneira única, mesmo quando participa de atividades coletivas.

Embora o contexto atual já esboce “marcas” de que o curso alterou as dimensões pessoais e profissionais dos professores-cursistas, sabemos que elas não ocorrem todas ao mesmo tempo, em todos os lugares e das mesmas formas.

Para Nóvoa (1992), é essa estreita conexão entre a pessoa e o profissional, o ser e o ensinar, constituindo o que ele denomina de "uma segunda pele profissional", que acaba explicando ulteriormente a pouca disponibilidade do professor para a mudança quando esta não o considera como sujeito do processo. Por outro lado, e considerando o caráter diferenciado da formação desses professores de Irecê, essa “segunda pele” (se é que existe) estaria evidenciando um professor com pensamentos mais flexíveis, criativos, relacionais e articuladores?

Embora as evidências dissessem que sim, estas e outras provocações povoam as minhas reflexões, culminando neste processo investigativo que ora disserto. Ressalto que participo, desde o início, dessa história de formação, desde as discussões iniciais em 2001, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação de Irecê e a Faculdade de Educação da UFBA, até o presente momento em que se inicia uma nova turma. Assim, há um amálgama entre ser professora-orientadora do curso e estar em permanente processo como aprendiz. Por

essas razões e pelo diálogo estabelecido constantemente entre os seus diversos atores e autores, tudo isso vem se constituindo numa valiosa contribuição ao processo de ação/reflexão/ação em desenvolvimento no dia-a-dia do curso, bem como a formação dos fazedores do currículo, incluindo a minha, em particular. Este trecho do Diário da professora-cursista também apresenta tal sentimento de pertencimento, de construção e de formação do e no curso:

É maravilhoso chegar ao final do curso e refletir o quanto cresci. Muitas coisas aprendi em meio as emergências surgidas no processo. Vi-me mergulhada num turbilhão de acontecimentos e sentimentos, porque o curso foi se construindo no acontecer. [...] manifestou um outro tipo de currículo, que fugiu totalmente do convencional, foi simplesmente algo, a princípio, confuso e angustiante [...] Mas depois percebemos que nesse novo tipo de currículo, as coisas caminhavam acontecendo e que não poderíamos ficar de braços cruzados, mas assumirmo-nos como colaboradores e co-participantes de toda execução. Aos poucos nos tornamos atuantes, críticos e interativos, por nos sentirmos realmente responsáveis pelo andamento do processo acadêmico, que visou um estudo contemporâneo, promovendo a tessitura de conteúdos trabalhados de forma globalizada e contextualizados. Trazendo à tona a relevância da pesquisa, pois o ensino não se faz sem ela e o indiscutível acesso às tecnologias, facultando a construção de novas culturas e novos valores, configurando múltiplos padrões de sociabilidade e de subjetividades, [...] tendo em vista a emergência constante de novos conhecimentos.

Todo esse “novo pensar” pôde interferir em minha sala de aula, me trazendo uma nova perspectiva do “saber-fazer”. A minha forma de escrever nos diários passou a delinear pensamentos questionadores e ardentes por conhecimento, querendo logo semear no solo fértil da sala de aula, para logo ver os meus alunos dando “frutos” (BEZERRA, Diário do Ciclo 6, 2006, p. 4).

As diferentes posições e situações dos processos pessoal e profissional apresentadas nos textos narrativos, nos dão uma dimensão da perspectiva desses professores sobre si mesmos. Também, é possível compreender as representações que têm dos alunos, da escola, dos seus processos de formação e das mudanças empreendidas por eles na escola. “As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações [...]” (CUNHA, 1998, p. 38).

Por esse motivo, os processos investigativos a partir das narrativas dos professores ganham, a cada dia, mais espaço nos meios acadêmicos. Nessa perspectiva, vários autores apontam para a importância de intercambiar experiências para produzir conhecimento sistematizado sobre a prática pedagógica dos professores e do seu percurso de formação. Isso traz para a pesquisa a possibilidade de inventar histórias a partir das histórias já contadas. Nóvoa (1997) fornece pistas e critérios de interpretação para os textos narrativos. Ele

assinala que essas práticas devem centrar-se não somente na materialidade dos fatos narrados, mas também sobre as produções discursivas que os interpretam e os inscrevem num espaço-tempo dado. Cartier (1993, p.07), citado por Galvão (2006, p. 03), nos diz que “[...] para compreender o pensamento é necessário encontrar a história que estrutura um modo individual ou a teoria dos acontecimentos”, dentre as narrativas dos professores-cursistas. Zabalza (2004) também nos chama a atenção para a dupla perspectiva de integrar as dimensões de referencial e de expressividade dos fatos narrados, “[...] tendo acesso ao objetivo da situação por meio da versão subjetiva apresentada pelos sujeitos [...] ou centrando o trabalho na percepção subjetiva dada pelos autores, de maneira que o subjetivo se transforme em objeto de si mesmo da pesquisa” (ZABALZA, 2004, p. 33).

Os professores, como os principais sujeitos desse processo formativo, podem nos dar pistas dos efeitos dessa formação através das suas narrativas pedagógicas; no entanto, não temos acesso direto à experiência do outro, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas (GALVÃO, 2006, p. 04).

As narrativas fornecem tanto o contexto da ação quanto a sua interpretação, além de inferências relativas às implicações dessas práticas no cotidiano dessas escolas. Por serem elaborações humanas, estão implicadas de subjetividade; todavia,

[...] uma história de vida ou um relato de experiência pessoal fazem emergir todo o aspecto formativo dos acontecimentos, porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende esta trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhes permitiram perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata [...] (GALVÃO, 2006, p. 05).

Nesse sentido estão as potencialidades das narrativas pedagógicas, tanto como processo formativo quanto como recurso de avaliação (e autoavaliação) da práxis pedagógica do professor, tecida e vivificada pela sua prática reflexiva. No entanto, é a complexidade da base dessa tessitura entre a prática, a reflexão, os equipamentos técnicos e didáticos e os conteúdos da formação, que vai compor o cenário para uma outra práxis pedagógica que passe da racionalidade técnica para “outras/novas racionalidades” comprometidas, de fato, com a natureza e a dignidade humana. Desse modo, posso afirmar que o Projeto UFBA/Irecê está tecendo outras práticas, que rompem pouco a pouco os fios que ligam os processos formativos, a produção do conhecimento e as ações deles na escola e na vida com a

racionalidade instrumental. Isso, por privilegiarem no acontecer do curso a criação de redes de significados e cooperação, as narrativas e as subjetividades desses sujeitos, produzidas pelas suas “aventuras pensadas” no diálogo da “[...] congruência entre princípios e propostas de ações” e a “influência de condições variáveis e dialeticamente presentes no processo de ensino” (ZABALZA, 2004, p. 20). Desse modo, acredito, parafraseando Alarcão (1996), que se perscruta a mensagem indiciadora de que um possível novo paradigma se esconde por detrás da prática da reflexão, da produção e registro das subjetividades através da escrita de narrativas, das práticas solidárias e autorais, da produção em redes. Atitudes e procedimentos que tecem novos discursos para as práticas pedagógicas. Um processo de formação que nos relança para os valores do humano, que insistentemente teimam em vir respirar à tona da água num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico.

2 O ROTEIRO – ITINERÁRIO DA PESQUISA

O interesse pela pesquisa surgiu ainda no desenvolvimento do curso, que finalizou sua primeira turma em meados de 2007, com a realização do Ciclo Sete. O contexto da Rede Municipal de Educação de Irecê esboçava “marcas” de que o curso alterou as dimensões pessoais e profissionais dos professores-cursistas. Desse modo, passei a querer compreender qual a relação entre as constatações dos professores mencionados nos Diários e Memoriais e as configurações dessas alterações nos contextos educativos.

Uma inquietação propulsora da investigação foi interpretar os afetamentos da formação no cotidiano dessas escolas, onde estes professores-cursistas lecionam, via prática pedagógica: considerando o caráter diferenciado da formação desses professores de Irecê, a sua prática pedagógica estaria evidenciando um professor com pensamentos e ações mais flexíveis, criativos, relacionais e articuladores?

Uma questão subjacente a esta inquietação, por exemplo, é trazer a interpretação dos tensionamentos entre os saberes promovidos pelo curso, pela cultura escolar e pelo fazer cotidiano e as suas emergências – como essa formação vai incorporando os elementos do cotidiano nos espaços educativos? (E como esse cotidiano vai sendo alterado pela formação dos professores?)

As ressonâncias do curso nessas escolas públicas, via prática pedagógica dos ex-professores-cursistas, portanto, vão se configurar nas principais intenções da pesquisa, por ousar compreendê-las a partir de evidências e constatações das alterações provocadas nas vidas pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos, contadas nas suas narrativas – Diários e Memorial.

Portanto, considero muito importante compreender as configurações desse “movimento” pelas mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores-cursistas que alteraram o cotidiano das escolas municipais, na tentativa não de capturá-lo com a intenção de torná-lo estático/congelado, mas de percebê-lo e ousar interpretá-lo e compreendê-lo.

Desse modo, foi estabelecido um diálogo investigativo entre os textos narrativos e os contextos das escolas/práticas pedagógicas. A investigação esteve orientada pela abordagem

qualitativa⁶, considerando aspectos da Etnopequisa Crítica e Multirreferencial, por compreender

[...] que os métodos em etnopesquisa lutam pelo acolhimento da natureza do mundo empírico habitado por seres humanos culturalmente situados e situantes e pela organização de procedimentos metodológicos que reflitam esse acolhimento. É nesses termos que, para o etnopesquisador, os ‘sítios de pertencimento simbólico’(ZAOUAL, 2003) são fontes inelimináveis a serem acordadas para que a construção do conhecimento indexalizado seja possível (MACEDO, 2006, p. 81).

Nessa perspectiva, procurei explorar tanto o que foi dito e como foi dito, quanto considerar o conteúdo e a forma do que estava sendo investigado. Assim, tanto o discurso do narrador quanto a minha interpretação como investigadora estarão presentes neste texto dissertativo.

As intenções metodológicas contribuíram assim, para a produção do método da pesquisa. Portanto, ousou parafrasear Morin (2003) ao dizer que o método utilizado na investigação foi aquilo que serviu para interpretar e, ao mesmo tempo, foi interpretação. Para o autor, “O método é que ensina a aprender. É uma viagem que não inicia com o método; inicia-se com a busca do método” (MORIN, 2003, p. 29). Constitui-se uma espécie de “jogo”, em que a presença de estratégias é inevitável. Jogar no sentido de aproveitar os *aleas* para o fim que se pretende – conhecer a realidade, que não se encontra dada; portanto, ela deverá ser sempre interpretada. As estratégias dão lugar à aleatoriedade, à abertura, ao risco, à itinerância, à diversidade, ao vagar e ao novo. Numa espécie de jogo e arte, “o método tem dois níveis que se articulam e se retroalimentam: por um lado, facilita o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento; por outro, facilita o desenvolvimento das estratégias para a ação” (MORIN, 2003, p. 32). Desse modo, arte e jogo remetem às ideias indissociáveis e circunstanciadas que criam o método do processo de investigação dessa pesquisa.

De forma mais didática, procurarei, nas partes seguintes, traçar um paralelo entre as intenções metodológicas elaboradas inicialmente e o que de fato foi realizado em cada uma das etapas apresentadas, com a perspectiva de que o método produzido por esta pesquisa seja

⁶ De acordo com Günther (2006, p. 202), Flick, von Kardorff e Steinke (2000) apresentam quatro bases teóricas da pesquisa qualitativa: “a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “*objetivas*” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.”

assim desvelado. Para tanto, serão apresentados, a seguir, os roteiros traçados de antemão: da Direção e da Produção.



Figura 1 – Banner da Pesquisa – SIEPE/2008 – UFBA/FACED

2.1 ROTEIRO DA DIREÇÃO

A motivação investigativa, como mencionado, era compreender a relação entre as constatações dos professores acerca do afetamento do processo de formação vivenciado por eles e mencionado nas suas narrativas pedagógicas, e as configurações dessas implicações nos contextos educativos em que estavam inseridos.

Para tanto, planejei fazer o seguinte:

- selecionar as narrativas/professores/escolas;
- mapear as constatações presentes nas narrativas;
- identificar a incorporação dos “elementos” dos processos de formação no cotidiano das escolas, a exemplo de práticas que envolvam a arte, a ciência, os saberes populares e da cultura onde a escola está inserida, o uso das tecnologias etc., e evidencie um professor criativo, lúdico, reflexivo, flexível, relacional e articulado, conforme intenções do curso;
- interpretar os discursos dos sujeitos envolvidos;
- produzir texto a partir da análise dos conteúdos e dos discursos coletados.

No entanto, a produção da pesquisa não se deu como planejado. Isso também implicou em mudanças de direção, como veremos a seguir.

2.2 ROTEIRO DA PRODUÇÃO

Para o desenvolvimento do estudo previ a realização de cinco etapas, muitas vezes concomitantes: revisão de literatura, consulta aos textos narrativos, pesquisa nas escolas, análise e interpretações dos dados e elaboração do texto. Algumas delas ocorreram ao longo dos dois anos da pesquisa.

2.2.1 Revisão de literatura

Esta fase iniciou-se com a ampliação do estudo de referenciais que embasam as perspectivas de formação que procuram romper com as propostas que privilegiam a racionalidade técnica e instrumental. Ou seja, tais propostas são as que promovem a validação dos conhecimentos práticos elaborados cotidianamente na escola e fora dela, em contraponto ao privilégio dos saberes enciclopédicos validados pela ciência e aos conhecimentos de técnicas e métodos que procuraram moldar as práticas pedagógicas e as formas de produção de conhecimentos. Nesta fase os estudos sobre Currículo, provocados também pela disciplina optativa Currículo, foram fundamentais para compreender as produções teóricas e práticas nesta área por estudiosos do Brasil e do mundo e, em especial,

da Faculdade de Educação da UFBA, através de seus professores, muitos ainda na ativa. Os estudos acerca das histórias de vida, das narrativas pedagógicas para o campo da educação, do currículo, da formação e da pesquisa foram relevantes para remeter a outros estudos e momento de compreensão ampliada. Vale ressaltar também os estudos para (re)significação de alguns conceitos básicos imprescindíveis para o trabalho dissertativo, a exemplo de: razão, racionalidade, formação, formação de professores, reflexão, teoria/prática, narrativa, subjetividade. Em alguns momentos, esses estudos se tornaram ainda mais complexos, pelo entrelaçamento com outros estudos e espaços privilegiados para ampliação e aprofundamento da compreensão acerca da produção do conhecimento através das práticas acadêmicas de investigação. Como exemplos, cito os estudos sobre a fenomenologia e, em especial, entre essa perspectiva e a apresentada pelo curso em questão, que traz em seus princípios os fundamentos teóricos e metodológicos de formar para *tornar-se o que se é*.

Embora essa etapa estivesse prevista de antemão, não teria sido possível traçar um caminho de estudos preliminarmente, uma vez que, à medida que acontecia uma discussão e/ou uma leitura, por exemplo, surgia um turbilhão de possibilidades de estudos. O passo seguinte foi sempre dado pela capacidade de realização do momento vivido, ou seja, nem sempre o livro ou o texto desejado foi encontrado ou lido sem outras interferências, que emplacavam em outro rumo, outros estudos... O tempo também por vezes definiu o início e o cessar dos processos e o encaminhamento de outras escolhas frente às possibilidades que se configuravam em cada etapa. Os encontros e os desencontros entre as várias pessoas que fizeram parte desse processo de estudos também produziu suas emergências, que fugiam totalmente ou em partes do meu controle de estudos. Muitas vezes fui surpreendida por conexões de pensamento e formulações teóricas inesperadas, que de certa forma (re)conduziam a outros estudos e compreensões, outras leituras que, muitas vezes, foram releituras, revisitação a textos lidos em tempos bem anteriores ao início da investigação.

A revisão da literatura aconteceu durante todo o período do mestrado, tendo sido mais pujante após a conclusão das disciplinas cursadas, obrigatórias ou não. Isso coincidiu também com o início da escrita da dissertação, que ocorreu em meados do terceiro semestre, contrariando a minha expectativa inicial, uma vez que acreditei que tal revisão seria mais intenso nos primeiros semestres.

2.2.2 Consulta aos textos narrativos

Paralelamente à revisão de literatura, seria iniciada a consulta aos textos narrativos dos professores-cursistas do curso de Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – UFBA/Irecê, ainda no primeiro semestre. E, embora esta consulta tivesse sido pensada para as etapas iniciais, ela também seria aporte para releituras, interpretações e tomadas de decisões tantas vezes fossem necessárias durante todas as etapas da investigação. A ideia era selecionar as narrativas que apresentassem as histórias que estruturassem um modo individual ou a teoria dos acontecimentos através dos textos discursivos, crítico-reflexivos. Tal foi o aspecto esperado dessa tipologia textual, de modo que o autor tivesse encontrado a melhor forma de contar seus sentimentos, suas inquietações, suas experiências, seus “olhares”, suas opiniões, transformando os conteúdos nesse tipo de texto privilegiado para o processo de formação – as narrativas.

Pretendi dar o ponto de partida da pesquisa a partir do estudo dos textos discursivos dos professores-cursistas, como mencionado, para, a partir da escolha desses textos/sujeitos, iniciar as atividades de visitas às escolas. Pensava que, através desse processo de consulta às narrativas, já seria possível identificar algumas constatações desses professores acerca das alterações de sua prática pedagógica a partir do processo de formação proporcionado pelo curso e, a partir daí, realizar o mapeamento e classificação dessas constatações.

No entanto, a leitura dos memoriais trouxe-me uma ampla gama de informações e um emaranhado de possibilidades interpretativas, frustrando a minha intenção inicial que era reduzir o foco para a coleta dos dados presentes nesse fecundo campo de pesquisa – as histórias de vida nos Memoriais de Formação, para aprofundar a investigação a partir de outros recursos e dispositivos de coleta de dados, como anteriormente informado. Desse modo, os textos mostraram-me que, embora os professores-cursistas afirmassem em suas narrações que o curso alterou a sua maneira de agir e fazer, eles não mencionam, como pensei encontrar, quais são e como se configuram essas mudanças nas escolas/práticas pedagógicas.

Inicialmente, seriam selecionadas doze narrativas, que além de apresentarem os aspectos procurados, também representassem a diversidade da Rede Municipal: os níveis educacionais, os agrupamentos, as modalidades, as escolas, a localização e as funções de docência e docência ampliada. A intenção é que dentre as narrativas pudesse encontrar: 03 professores da educação infantil (grupos: três, quatro e cinco); 05 professores/as do ensino

fundamental – Nível 1 (Grupos: 6, 7, 8, 9 e 10); 01 professor do ensino fundamental – Nível 1 (I Segmento da Educação de Jovens e Adultos); 03 gestores administrativos e político-pedagógicos (01 Diretores/as, 01 Vice-diretor/a e 01 coordenadores/as); 25% desses professores atuando na zona rural; totalizando duas escolas da Rede.

Esse caminho, informações e números idealizados não puderam ser cumpridos. Assim, a pesquisa nas escolas passou a ocupar o espaço que seria, inicialmente, dos Memoriais de Formação. Contudo, esse período de leituras dos memoriais, embora não tenha servido aos propósitos iniciais, foi fundamental para as minhas elaborações posteriores. Através das narrativas, deparei-me com um universo bem mais amplo que o esperado acerca das intervenções no cotidiano da Rede Municipal, das escolas e dos seus atores sociais. Nasceram, desde esse momento, as minhas ideias mais amplas, profundas e sistematizadas nesse documento, especialmente sobre formação e sobre as formulações acerca da Rede Municipal. As micro-histórias, às vezes tão idênticas e às vezes tão distintas, foram compondo novas compreensões e contextos de vida e de formação constituindo-se de relatos escritos dos professores em formação acerca de suas trajetórias de formação e os desdobramentos destas em suas experiências de vidas. As memórias dessas pessoas comuns, presentes nas suas narrativas autobiográficas, revelavam vivências e experiências singulares. A especial atenção sobre tais particularidades pode contribuir para entender melhor as análises que pensam a memória como uma das possibilidades de compreender as “marcas do vivido”. Por isso, nos estudos acerca da memória, são cada vez mais valorizadas as formas de viver as experiências individuais. O ato de rememorar faz com que as “diferenças” se façam presentes, já que as memórias são carregadas de marcas, de trajetórias de vida, revelando também as singularidades e subjetividades das vivências.

Especialmente nos textos biográficos e nas escritas autobiográficas, pode emergir uma grande riqueza investigativa. Assim, esse trabalho, à medida que potencializa a prática da escrita, também recupera as trajetórias de vida e da escolaridade desses personagens da História do Brasil, do Nordeste, da Bahia, da região de Irecê, de uma determinada comunidade e da escola como um todo, especificamente das escolas da Rede Municipal de educação de Irecê, da turma de pedagogia da UFBA em Irecê e de cada um dos sujeitos autores. Vale ressaltar a importância de pensar o papel da memória autobiográfica na construção de imagens acerca do aluno, da escola, do professor, da vida, da escrita... e do seu papel estratégico no oferecimento, aos seus leitores, de traços legitimados por eles e das suas performances singulares.

Desse modo, apreender suas vivências e os seus saberes sobre a língua escrita desvelados nos seus textos autobiográficos tem sido imprescindível para a compreensão desses sujeitos aprendentes em processo de ensino escolarizado, bem como da compreensão das sociabilidades construídas nos espaços escolares e, ainda, da influência delas em suas trajetórias, entrecortadas pelas histórias de outras pessoas, pelos diversos aspectos sociais e por tantas outras histórias... uma forma de intervir, através da educação e, em especial, do ensino da Língua Escrita, para fazê-los avançar nesse processo de aprendizagem, que também traz em seu âmago a aprendizagem de si e do outro. É um processo que tem de um lado alunos da escola pública municipal e do outro professores-cursistas, ambos em processo de formação escolarizada.

Portanto, a realização desse trabalho que culminou na elaboração dos Memoriais de Formação com suas histórias autobiográficas, traz também a possibilidade de reflexão sobre a utilização da história de vida enquanto importante recurso formativo, tornando-se relevante, na medida em que os depoimentos recuperam as experiências de professores e desvelam ainda seus saberes sobre a escrita. Este trabalho traz, além das experiências (com)partilhadas, a importância desses sujeitos terem suas histórias contadas, ouvidas e registradas. De um lado, isso emerge como ponto de ruptura da cultura escolar de um modo geral, por outro revela a importância das histórias de vida e a possibilidade de falar de si, como recurso para aprendizagens.

Através da forma como as memórias foram registradas, busca-se refletir sobre as experiências vividas pelos autores, analisando as correspondências e contradições nas suas histórias, por vezes tão parecidas e por outras tão distintas. Isso dá um bom caldo para a produção de histórias da educação contadas por quem as vive/viveu e sente/sentiu na pele as marcas da incompetência da escola ao contribuir para a modificação da realidade em benefício das pessoas e do desenvolvimento social. Por outro lado, a existência dessas instituições sociais se justifica, uma vez que, oficialmente, são elas que transmitem e produzem conhecimentos sistematizados da realidade, como instância imprescindível para o acesso das várias formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, uma herança de todos a ser consumida e ampliada pelas novas gerações.

Afetado pela memória e pelos discursos, o sujeito-aprendente mostra-se a partir dos lugares sociais que habita e que são desvelados em gestos de escrita que atuam sobre a correspondência: tanto aquele que escreve se constrói enquanto sujeito, quanto o interlocutor que se constrói pela leitura e releitura (FOUCAULT, 1992). Desse modo, os sujeitos são afetados pelos textos escritos, especialmente pelos textos discursivos. Assim, este trabalho

tomou como objeto de estudo e campo de pesquisa a escrita produzida a partir de relatos memorialísticos e autobiográficos desses professores-cursistas sobre suas trajetórias de formação e experiências de aprendizagens sistematizadas e de vida. “Foucaultianamente”, podemos dizer que a escrita pessoal é compreendida como uma “escrita de si”.

Uma narrativa memorialística e autobiográfica é a construção subjetiva que ocorre sempre como uma criação/invenção. E aqui, essa produção inventiva propôs questionamentos sobre os conceitos de ensinar e aprender mais especificamente, de sujeitos com uma vasta experiência de vida, muitas vezes calada e renegada pela escola. Neste caso, as suas histórias foram ouvidas, registradas e valorizadas como a autoridade de quem vivenciou a escola em vários momentos distintos – histórias de escolaridades que se confundem com suas histórias de vidas e da educação. São registros que agora estão conservados pela escrita, tanto de fatos do cotidiano, como de significações sobre o momento político vivenciado no Brasil. São “escrituras ordinárias”, que desvelam práticas sociais partilhadas na constituição de um regime de sensibilidades e da construção de uma história de alunos que se inventam e se representam pela intimidade da escrita de si. É um fecundo recurso que permite pensar sua pluralidade e polifonia, evidenciadas em uma estrutura linguística formatada pela escrita narrativa, modo de contar e de eternizar as histórias de escola, de vida e de luta de todos e de cada um em especial. A partir do significado de suas memórias e de como as vivenciam, é possível também reconstruir elementos de uma cultura pautada pela linguagem polifônica conflitante, por vezes entediada pelo esforço da escola em torná-la homogênea.

Parafraseando Boaventura (1995), que viva a diferença quando a igualdade nos reprime e que viva a igualdade quando a diferença nos sucumbe!

2.2.3 Pesquisa nas escolas

Nesta etapa as narrativas e as escolas a serem pesquisadas já deveriam estar definidas pela etapa anterior, bem como as constatações dos professores autores dos textos discursivos acerca das implicações do processo de formação. Os dispositivos e instrumentos para a coleta de dados, além das histórias de vida contadas nas narrativas, seriam especialmente:

- A observação participante – nas “salas” de aulas dos professores selecionados e nos demais espaços da escola em que estes atores se encontrassem durante o tempo de observação desenvolvendo suas atividades, incluindo o tempo destinado às atividades sem os alunos.

- A “entre-vista” aberta – individualmente aos professores selecionados após análise das narrativas; aos demais participantes dos grupos focais; com 03 alunos de cada professor selecionado.
- O grupo focal – um grupo em cada escola (03), com aproximadamente 10 participantes: o/a diretor/a, 01 vice-diretor/a, 01 coordenador/a, os/as professores/as selecionados, 01 colega de escola dos professores-cursistas que fizeram o curso, 01 colega que não participou da formação e 01 funcionário/a da escola.
- A análise de documentos – nos momentos de visitas às escolas seriam coletados documentos e dados desses registros disponibilizados pelos professores, a exemplo de atas, planejamentos, projetos, cadernetas, regulamentos, atividades de alunos.

Entretanto, como a etapa anterior não se deu como planejado, decidi ir às escolas da Rede para ouvir os professores. Como forma de orientar as escolhas das escolas, procurei ler um livro produzido pelos professores-cursistas a partir da Atividade Temática EDC 304: *Uma viagem pelo conceito de emergência na formação de espaços de aprendizagem*, realizada no Ciclo Três. A proposta da escrita de um texto, uma apresentação da escola pelos cursistas de cada escola que participavam da atividade, derivou em uma coletânea intitulada: *Desvelando a Rede: Cenários das Escolas Municipais de Irecê*, composta de 23 histórias contemplando uma viagem por dezenove escolas da Rede.

Após leitura do texto sobre a escola visitada, realizava perguntas para deslanchar a conversa coletiva. Procurava inicialmente saber se a escola ainda é a mesma, o que foi alterado, o que continuava igual, o que não foi dito e que configura a época em que foi escrito etc. Foram rodas de conversas calorosas, em que houve uma acirrada disputa pelas falas, na maioria dos momentos.

A pretensão era visitar todas essas escolas, para assim proceder a seleção. No entanto, as várias atividades desenvolvidas pelas escolas, que nem sempre puderam agendar as visitas e confirmar as datas previamente agendadas, acabaram atrasando as visitas e comprometendo a realização de todas elas, como previ. Outro fator decisivo para não contemplar todas as visitas nessa etapa inicial foi a grande quantidade de informações coletadas nas visitas que já iam suscitando sistematizações, que implicavam desdobramentos e investigações que conduziam as visitas subsequentes. Ao todo foram visitadas oito escolas: Escola Ireni

Garofani, Escola Sinésia Caldeira Bela, Escola Padre Cícero, Escola Nossa Senhora Aparecida, Escola Batista Félix Escola Tenente Wilson Dourado Moitinho, Escola Duque de Caxias e Escola Marcionílio Rosa.

Foram realizados grupos focais em todas as escolas e algumas entrevistas. Enquanto os grupos focais possibilitam, segundo Macedo (2000), diluir defesas, expressar conflitos e afinidades e recusar realidade unívoca, exercitando a pluralidade no momento da coleta de dados, as entrevistas proporcionam verificar o porquê das pessoas agirem variadamente em determinadas situações, o que apontam as identidades construídas nas relações negociadas socialmente. Desse modo, esses dois dispositivos de coleta de dados foram importantes para a pesquisa, uma vez que possibilitaram a identificação e compreensão de processos singulares e plurais, além de serem recursos de coleta de dados adequados à abordagem qualitativa da investigação.

Para os grupos focais, o critério para participação era a vontade espontânea dos professores e da equipe pedagógica e administrativa de cada escola. Em todas elas, tivemos a presença de muitos professores que foram cursistas do curso de Pedagogia da UFBA em Irecê, que eram a maioria, e outros não cursistas, e também a participação de diretores, vices-diretores e coordenadores pedagógicos. Foram ricos e surpreendentes momentos de conversas. Em nenhuma escola houve a participação de alunos, como inicialmente pensado. Diante dos rumos que a pesquisa ia tomando, não senti necessidade de conversar com eles. Também, por falta de tempo e de necessidade, não foram utilizados os demais instrumentos de coletas de dados, como inicialmente intencionado: análise documental e observação participante.

Os encontros com as equipes técnica e pedagógica tinham sido muitíssimo envolventes e com uma gama muito ampla de informações que demandavam muito tempo de estudo. Desses encontros decorreram algumas entrevistas que possibilitaram as diversas justificativas e caracterizações de diferentes configurações de uma mesma realidade. Também contribuíram para que eles esboçassem suas percepções sobre a prática pedagógica, a gestão escolar e da educação, as decisões político-pedagógicas, o papel do professor, da escola, dos programas de formação.

Os dados ampliavam a pretensão inicial de compreender como as alterações das suas práticas, narradas por eles nos textos discursivos durante o curso, configuravam-se no cotidiano da escola. A pretendida dimensão micro foi visualizada nas escolas a partir de discursos e formas que desnudavam a dimensão macro gerada a partir desses processos. Os

fazer dos professores estavam alterados e alteravam também a configuração da rede ao longo dos anos – um emaranhado de discursos e posturas de ser e estar no mundo, implicados também pelas intervenções das políticas micro e macro, que advinham das decisões em nível de sala de aula, de turma, de turno, de escola, de rede, de estado, de nação de universo.

Nesse contexto é que se encontrava o curso e suas implicações em meio a esse bailar de afetamentos produzido pelos sujeitos formados e em formação que estão num determinado lugar, mas que sofrem “as vibrações” dos outros tantos lugares, pessoas, objetos, ideias, sentimentos – fios da teia que formam a Rede Municipal de Educação de Irecê – uma rede dentro de redes, que se altera infinitamente à medida que os seus fios também são tocados pela tessitura de outras teias.

Pensava em encontrar mostras mais claras do que o curso alterou no cotidiano das escolas. Porém, as falas dos sujeitos pesquisados conduziam para a compreensão do estado da arte da formação em meio às outras coisas que aconteciam além e apesar do curso. Acredito que ele tenha contribuído para que os professores e eu tivéssemos esta dimensão menos simplista do funcionamento da realidade. Ao invés de perceber uma única coisa ou de atribuímos a ela as mudanças sentidas e percebidas, foi-nos possível percebê-la no contexto em que essa intervenção acontecia. Acredito, diante do que ouvi e senti, que estejamos, todos os fazedores do curso, ao menos os envolvidos nessa pesquisa, sentindo a vida vivida com suas belezas, seus percalços, suas possibilidades e limitações, por estar imbricada de outras vidas... Tudo faz parte da “dança da vida” e traz implicações na maioria das vezes imperceptíveis aos resultados, que são por vezes surpreendentes.

Desse modo, posso destacar algumas elaborações presentes neste trabalho dissertativo, que foram surpreendentes no tocante à investigação, uma vez que em nenhum momento, antes de me deparar pessoalmente com os sujeitos da pesquisa, tinha sido intencionado e/ou percebido por mim. Como exemplo, cito a percepção dos momentos/movimentos da Rede, e a recriação do termo **Simbiose** pela ampliação da compreensão de formação tendo como aportes os seus aspectos: criatividade, ludicidade, reflexividade e flexibilidade.

A *criatividade* é a dimensão poética do aprender e diz respeito ao aprendizado humano a partir da experiência, como “[...] ciência do educar atenta ao próprio acontecimento da formação humana viva, engajada inevitavelmente no mundo dos afetos e disposições, atitudes e representações coletivas” (GALEFFI, 1999, p. 5). O caráter poético

do aprendizado diz respeito ao fazer inventivo, numa miríade de possibilidades. Nesse sentido, nenhuma produção criativa traz consigo a alienação, considerando-a somente o que se produz como realização da liberdade coletiva. Um aprendizado do *ser-social-sendo*. Não significa, assim, “[...] que exista uma entidade coletiva que transcenda os sujeitos/indivíduos singulares”. (GALEFFI, 1999, p. 6). Considera-se que o sujeito é o próprio âmbito do *coletivo-sendo*, uma condição imanente do *ser-no-mundo*. O aprendizado do fazer é capacidade essencial do humano. Isso circunscreve o sujeito inventivo – “[...] livremente determinado, mas em nenhum momento concluído ou concluível” (GALEFFI, 1999, p. 6).

Esse fazer inventivo é concernente à própria experiência que para Dewey (1985) é emoção; mas, para que seus eventos tornem-se emocionais, “[...] devem converter-se em partes de uma situação inclusiva e duradoura que implica conexão com objetos e seus resultados” (p. 252). Desse modo, não existe experiência sem incorporação externa e sem fechamento de ciclo – consumação de um movimento enquanto processo estético. Isso nos remete a pensar a experiência como um *continuum*⁷, termo utilizado pela professora Inez Carvalho (2008) para explicar as variantes na intensidade da experiência. Por um lado, levando em conta a qualidade estética da experiência, ela pode ser considerada mais ou menos plena; por outro, por ser a formação um processo em espiral, ela é crescente.

Esse estado de sentimento constitui a dimensão estética e pode ser considerada a dimensão lúdica da experiência. Contudo, isso não significa que o processo experienciado se constitua apenas de momentos felizes. Ele traz a sensação sentida apenas por quem viveu uma experiência. Seria, desse modo, a qualidade do efeito do vivido pelo fluxo que vai de algo a algo. O fazer e o sofrer em relação mútua e não apenas como alternância, ação e consequência juntas na percepção produzindo sentido. A percepção se constitui, assim, através de um mundo de ações do humano no processo de conservação de adaptação no domínio das perturbações que emanam das distinções advindas das interações dos indivíduos com o meio. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo de uma experiência” (DEWEY, 1985, p. 254), e a **ludicidade** resulta desse movimento do humano em direção a um resultado.

A consumação de um movimento requer do pensamento uma qualidade estética, ou seja, uma qualidade emocional satisfatória que combine integração interna e a realização de algo de enorme importância, possível somente pelo movimento simbiótico ordenado e

⁷ Termo debatido em encontros do Grupo de Pesquisa de Formação em Exercício de Professores (FEP/CNPQ), do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

organizado em resposta às perturbações próprias produzidas na relação do ser humano com o meio onde vive. O pensamento processa-se por fluxos de ideias inseparáveis e interdependentes, “[...] matizes sutis de uma tonalidade impregnante e em desenvolvimento” (DEWEY, 1995, p. 249) que, para terem maior qualidade estética, precisam de uma consumação consciente, ou seja, uma experiência consciente. Isso nos chama a atenção para as ações predominantemente práticas e/ou mecânicas, fruto de “motivações” externas. No caso das ações práticas, há o que podemos chamar de excesso de receptividade que incita a mente à deriva sem digressão entre o fazer e o receber. As ações mecânicas remetem às repetições comumente relacionadas às técnicas e modelos impostos e/ou à consecução de rotinas criadas pelo próprio autor ou adquirido pela cultura, que também se tornaram mecânicas. Uma relação estética que é emocional guiada por um propósito, e a busca da sua realização, exige inteligência, manifestada pelo pensamento estético, num exercício constante de *reflexividade*.

Considerando que o ser humano incorpora a si mesmo a atitude do que é percebido enquanto experiência, e que este movimento é permeado por constantes mudanças no curso do seu desenvolvimento, torna-se imprescindível o permanente estado de *flexibilidade*. Desse modo, a racionalidade técnica e instrumental caracteriza-se como um esforço antinatural, uma vez que reprime aspectos do humano em particular e da vida em sentido mais amplo, e que o processo simbiótico, também num sentido global, envolve todos os organismos vivos. Tal processo premente de adaptação e conservação representa a “cognição” da vida na Terra (CAPRA, 2004).

A perfeição perseguida por um exercício racional será mais provável de ser atingida por uma máquina. Outrossim, a perfeição é um termo que pode conter outros atributos quando elevados ao sentido poético, ganhando o sentido estético quando considerada a própria experiência dos que vivenciaram o processo e o seu resultado. “Poeticamente falando, o ser humano é uma força voraz do tempo incessante. [...] A base comum do limite poético, portanto, é a morada e a passagem do aprender a *ser-sendo*” (GALEFFI, 1999, p. 06, grifo nosso).

Isso nos remete a pensar a aprendizagem a partir da experiência, pela e na experiência. Para Dewey (1985), “[...] toda experiência é o resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual vive” (p. 253), e “[...] sem incorporação externa, uma experiência permanece incompleta: fisiológica e funcionalmente [...]” (p. 259). Esse processo que produz a percepção humana da realidade e que faz com que eles se afetem

mutuamente é potencializado a partir da *criatividade*, da *ludicidade*, da *reflexividade* e da *flexibilidade* – **simbiose** possível pela e na experiência.

A análise do perfil dos professores já era intenção da pesquisa; no entanto, isso foi significativamente alterado pelos aspectos simbióticos elaborados, visto que eles trazem ampliação da minha compreensão sobre o processo de formação proposto pelo curso e, especialmente, sobre o significado de formação. Diante disso e a partir da coleta dos dados nas escolas, fui categorizando as informações a partir do confronto entre os textos do livro e as informações que tinha dos memoriais, que versavam sobre o percurso de cada um na educação brasileira, regional, ireceense e na Rede, e sobre as falas obtidas nas visitas. Em seguida, também senti a necessidade de contrastá-las com a história da educação municipal na Rede a partir de 1996, escrita a partir de análise de documentos da Rede Municipal de Irecê, presente na próxima parte.

De maneira quase intuitiva, uma vez que já estava incorporado nas minhas intenções, desde o início, perceber aspectos das pretensões formativas do curso nas práticas dos professores, conduzia as discussões na busca dos aspectos da **simbiose** nas práticas docentes (porquanto este construto teórico – recriação do termo – na sua forma preliminar, já havia sido criado). Mas esse percurso sempre remetia à relação entre os memoriais, as histórias da escola e da Rede Municipal e do contexto atual para interpretar o movimento da Rede; e, à relação desse movimento com os dois momentos da Rede que se desnudava nas falas: entre 1996/1997 e 2004/2005, e entre 2004/2005 e os dias atuais, a partir das regularidades e singularidades do tempo, que produzem suas rupturas e permanências. De acordo com Guatarri (2006, p. 103), “após um tal processo de desqualificação e de homogeneização ontológica, nada mais será como antes. Mas o acontecimento é inseparável da textura do ser que emergiu”. Ainda, segundo ele, “é passando por esse fio-terra caótico, essa oscilação perigosa, que outra coisa se torna possível, que bifurcações ontológicas e a emergência de coeficientes de criatividade processual podem emergir” (p. 103-104).

2.2.4 Análise e interpretações dos dados

Um turbilhão de informações começava a ser sistematizada à medida que os dados iam sendo coletados. Contudo, ainda carecia de recortes mais pontuais para que a produção escrita fosse possível de ser finalizada em tempo hábil, definido também pela academia.

Desse modo, optei por selecionar algumas dentre as oito escolas e entre os mais de cem educadores ouvidos, especialmente nos dez grupos focais realizados (em duas escolas maiores foram realizados dois grupos focais) nos meses de agosto e setembro de 2008, para esta sistematização escrita. Isso pode ser melhor percebido nas partes quatro e cinco. Na quatro, selecionei três escolas para configurar o movimento da Rede nos seus dois momentos, de modo que as dimensões singulares e plurais pudessem vir à tona, como vieram nas discussões nas escolas. Na quinta escolhi quatro professoras para estudo do memorial a partir dos três níveis de análise biográfica: N1 – evidência do processo de formação; N2 – evidência do processo de conhecimento; N3 – evidência dos processos de aprendizagem. (JOSSO, 2004, p. 61); e das suas constatações. Já em tom conclusivo, trago alguns personagens da Rede Municipal, egressos do curso, para interpretação das perspectivas de mudanças do perfil dos professores, a partir de aspectos que nortearam os estudos a partir dos intencionados pelo programa de formação, ou seja, a potencialização de aspectos que fazem parte do *complexus* humano: *criatividade, ludicidade, reflexividade e flexibilidade*.

Como dito anteriormente, ao analisar e interpretar os dados da pesquisa, além de perceber o perfil dos egressos do curso de Pedagogia (a partir das intenções formativas do curso) e as implicações da formação nos processos pedagógicos e educativos da escola, foi possível ampliar compreensão sobre formação e as implicações do currículo nesse processo, bem como, e a partir dessa compreensão, interpretar a Rede de educação como um movimento formado de outros movimentos implicados e que também provoca implicação de/em outros movimentos, quer micro, quer macro, aos quais está conectado em maior ou menor dimensão.

Nessa etapa foram realizadas análise situacional dos acontecimentos narrados pelos professores-cursistas e análise contrastante entre os seus textos, os seus discursos e as suas práticas efetivadas nas escolas. Avançou-se além dos textos e fizeram-se inferências relativas ao contexto das práticas pedagógicas relatadas nos textos escolhidos, além de inferências relativas às implicações dessas práticas no cotidiano dessas escolas e da Rede Municipal de Educação.

Essa etapa de análise e interpretação dos dados, embora tenha vindo em quarto lugar, não ocorreu sozinha. Foi uma constante a retomada das orientações teóricas, promovendo certo distanciamento após imersão no campo de pesquisa para a coleta dos dados e a análise detalhada e bem cuidada das suas informações. Nesse momento, foi imprescindível também retomar as intenções elencadas no projeto de pesquisa, para proceder a interpretação da

experiência dos sujeitos pesquisados, de modo que as intenções iniciais não fossem abandonadas, embora tenham sido ressignificadas pelo andamento da pesquisa. A compreensão dessas experiências via conteúdos e discursos se daria pelo processo de classificação das ideias apresentadas nas informações coletadas através das suas significações, como um exercício posterior à sua coleta. Contudo, à medida que as respostas iam sendo dadas pelos sujeitos da pesquisa, as elaborações teóricas iam sendo tecidas, provocando a condução das perguntas e intervenções seguintes. O agrupamento dessas ideias, mais do que pensando anteriormente, requereu “um pensar que transcenda a ordem dos saberes constituídos e da trivialidade dos discursos acadêmicos. Uma escrita e um pensar que incorporem a errância e o risco da reflexão” (MORIN, 2003, p. 23), configurando-se num exercício exigente de intelectualidade, que pode demandar outros estudos, novas idas ao campo de pesquisa para coletar dados, novas interpretações, novas significações e novas categorizações. Na maioria das vezes, essas novas demandas foram atizadas por ideias e pensamentos ocorridos no acontecer da coleta e posteriormente ampliados e melhor sistematizados pelo exercício do distanciamento.

2.2.5 Elaboração do texto

Esta etapa estava prevista para iniciar no momento da classificação das ideias pelas suas significações, após a coleta de dados nos dois campos de pesquisa: Memoriais de Formação e Escolas. No entanto, a escrita solicitada pelos estudos nas disciplinas obrigatórias e optativas a partir do primeiro semestre do Mestrado, já suscitou elaborações que podem ser classificadas como primeiros ensaios do texto dissertativo. Desse modo, o texto foi sendo ampliado e as ideias reagrupadas quando submetidas à incorporação de novos elementos relacionados e muitas vezes contraditórios. Foi imprescindível que o texto produzido trouxesse, em várias partes, as vozes dos sujeitos envolvidos nas pesquisas como constituintes dos sentidos e das interpretações visando “[...] compreender/explicitar a realidade humana tal como está vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas” (MACEDO, 2006, p. 141).

Desde o início, sabia que o texto dissertativo também exigiria a narrativa da itinerância intelectual na produção da pesquisa – uma espécie de experiência do processo de ensaio e erro promovido pela mistura de jogo e arte, possibilitado pela investigação

realizada. “Por esta razão, o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (MORIN, 2003, p. 20). Desse modo, esta parte do texto dissertativo produzido também procura trazer um pouco dessa história. Ao longo de todo o texto dissertativo, o resultado da “viagem” também deverá ser mostrado; porém, revelará, certamente, as marcas da inconclusão, da incerteza e da abertura, apesar de ser produzido pelo e no exercício intelectual cuidadoso e responsável, que também deixará emergir as contradições próprias das condições e elaborações humanas. Tal resultado fechará um ciclo num determinado tempo dado. “Tempo, tempo, tempo... Nas rimas do meu estilo...”⁸, definido também pelos tempos previamente agendados pela academia. Outrossim, o fechamento de um ciclo conduzirá certamente à abertura de outro(s), posto que o conhecimento é infinito e, por vezes, fugaz. Assim, um novo ciclo sempre se abre sendo, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura.

De fato, à medida que os estudos iam se tornando mais complexos, novos estudos foram necessários e as ideias de formação como *simbiose* foram sendo ampliadas, do mesmo modo que a minha percepção da realidade a partir da coleta de dados. E, concomitantemente, essa imersão nos campos de pesquisa também ampliava a minha concepção de formação.

Desse modo, a escrita da dissertação que começou ainda no primeiro semestre do curso, como explicitado, também foi ressignificada, abrindo um novo ciclo interpretativo, a partir da recriação do conceito de simbiose. Esses estudos foram, então, contribuindo para a compreensão de que *formar para ser o que se é* é uma aceitação da condição natural do ser humano para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a **simbiose** pode ser apresentada também nas dimensões: biológica, geográfica, histórica e (inter)cultural. E embora estejam assim nomeadas, elas não podem ser apresentadas de forma absoluta. Em cada uma delas está contida a outra dimensão, como poderá ser conferido a seguir.

A formação como **simbiose** tem a sua dimensão *biológica*, porque diz de processo por que passa o *ser físico (e simbólico)*, ser 100% natural (e 100% cultural) como condição onto e filogenética (MORIN, 2002; VYGOTSKY, 2002). Considerando as ontogenias, temos nossa formação individual, enquanto as filogenias nos dizem das implicações que recebemos da história da nossa espécie, responsáveis pelas mudanças estruturais que nos levaram ao nosso tipo único de organização. *Estrutura* aqui é compreendida como os componentes de uma relação que constituem um todo, sendo este todo uma unidade particular que é a *organização*.

⁸ Oração ao Tempo, música de Caetano Veloso.

Ela pode ter estruturas diferentes sem perder o tipo particular de coerência. Desse modo, a espécie humana é uma unidade composta – uma *organização* fechada, estruturalmente aberta e cíclica, que compreende além das partes que a compõe; ou seja, as relações produzidas entre elas também implicam em sua composição. Assim, podemos considerar que o todo é maior que as suas partes. Em outras ocasiões, o todo pode ser menor que as partes, quando os componentes de suas partes produzem relações entre si mais ricas que entre as partes de uma totalidade maior.

Desse modo, essa “classificação” depende da contrastividade percebida entre uma determinada totalidade e outras totalidades as quais a compõem. Percepção aqui compreende as associações que o observador faz de um determinado fenômeno, considerando as regularidades que ele distingue no(s) organismo(s) ou totalidades observadas com as condições que o meio oferece, de forma a desencadear tais regularidades. Desse modo, dependemos das nossas percepções para acessar o mundo. E isso só é possível através da linguagem.

Outrossim, é imprescindível aceitarmos que a realidade existe independentemente do observador, mas a percepção “apreendida” pelo observador não é cópia da realidade. Uma vez produzidas as realidades, elas promovem implicações para o ser humano e para o meio em que foram produzidas, conduzindo a outras percepções e outras implicações imprevisíveis e recursivamente infinitas (MATURANA, 2002).

No entanto, é a dinâmica autopoietica que possibilita que a nossa condição humana enquanto espécie permaneça invariante – *organização*, embora em constantes mudanças – *estrutura*. Para explicar esses conceitos, Maturana (2002) elaborou o termo de autopoiese, que significa que os seres vivos são sistemas de organização circular que buscam a sua conservação. Desse modo, consideram os seres humanos como uma unidade fechada, mas estruturalmente aberta, fadados à condição concomitante de conservação e mudança. Em suas palavras, “[...] o organismo é um sistema fechado, como uma rede de produções de componentes no qual os componentes produzem o sistema circular que os produz” (MATURANA, 2002, p. 35). Para isso, é imprescindível admitir que o organismo mantenha uma relação de invariância com o meio. Isto é, o meio está em constante mudança e a coerência do ser vivo com o meio, no caso o ser humano, é mantida invariante – processo de adaptação. A condição adaptativa é a condição da sobrevivência da espécie. Caso isso cessasse, o organismo se desintegraria e morreria.

A constituição do ser humano como totalidade, portanto, está ligada ao fato de que a dinâmica biológica do ser vivo opera alterando a sua estrutura e mantendo a sua organização.

Contudo, à medida que a estrutura muda, também muda o seu operar como totalidade, e as interações desse ser se realizam por meios das suas próprias interações que vão desencadeando suas mudanças estruturais. Desse modo, qualquer mudança estrutural resulta em uma mudança na sua vida de relações. A condição de totalidade do ser humano dá origem, torna possível e limita a vida de relações, mas não a determina. Por outro lado, as suas relações ocorrem na operação do ser vivo como totalidade – organização; e não no operar dos seus componentes – estrutura.

Como seres (sistemas) vivos, nós existimos como animais, *Homo sapiens sapiens*, “[...] no domínio de nossa corporeidade molecular, e vivemos como tais no fluir de nossos processos fisiológicos”, concomitantemente, por pertencermos à classe animal de seres humanos, “[...] existimos no domínio de nossas interações e relações como tais” (MATURANA, 2002, p. 109). São dois domínios de existência distintos que se modulam de forma recursiva como uma rede entrelaçada, e não como uma sequência linear. Essa dinâmica gera as características operacionais de seus componentes e de suas relações, que formam a totalidade.

No caso dos seres humanos, o sistema nervoso como parte do organismo promove mudanças estruturais dos sensores do organismo, uma vez que amplia seu domínio de mudança como uma rede fechada de elementos neuronais (sensores e efetores) que operam como aspecto de sua própria dinâmica ou como resultado dessas mudanças estruturais. Os efetores têm tais mudanças desencadeadas nas suas dinâmicas que resultam em alterações contingentes do organismo no meio (MATURANA, 2002).

Podemos distinguir disjuntas dimensões relacionais a partir das diferentes maneiras de viver nossas experiências relacionais. Desse modo, para Maturana (2002, p. 119), o psíquico, o mental e o espiritual (apenas para citar alguns aspectos do humano)

[...] não estão em nossa corporeidade ainda que afetam, tampouco pertencem a um domínio transcendente, porque existe em nossa dinâmica de relação como sistemas moleculares discretos. Além disso, embora o psíquico, o mental e o espiritual sejam formas que o ser vivo tem de viver sua dinâmica relacional, são vividos na solidão individual, porque o viver individual de um ser vivo particular, como dinâmica fisiológica, se configura no viver desse ser vivo de um modo que apenas faz sentido no espaço relacional desse ser vivo.

Nossa vida mental seja a psíquica ou a espiritual afetam nosso viver. No entanto, o determinismo da estrutura que constitui nosso ser biológico nos incita a compreender como nossa vida de relações afeta nossa vida de relações, sem cessar esta condição humana dada a

priori. Em resumo, ainda segundo Maturana, “somos biologicamente o espaço psíquico e espiritual que vivemos, seja como membros de uma cultura ou como resultado de nosso viver individual na reflexão, que, inevitavelmente, nos transforma porque transforma nosso espaço relacional” (2002, p. 121).

Tais premissas se entrelaçam às perspectivas morinianas, no que se referem à sua proposição de que somos *Homo sapiens sapiens demens*, porque ao mesmo tempo racional e demente, como existência do *complexus* humano. *Ser onto-cosmo-lógico, besta, anjo – potência em ato*, o que nos torna seres biológicos naturais e culturais não como simples dualidades, mas como “lados de uma mesma moeda”.

A dimensão *geográfica* nos diz que a espacialidade delimita a ocupação dos entes, no meio dos quais” (GALEFFI, 1999, p.3) o ser humano existe, como *ser-sendo* na sua relação com o ambiente. Um ser que se constitui na otogenia de um sistema vivo em contínua mudança estrutural, que se adapta, se conserva e se constitui uma deriva estrutural contingentes na sua interação com o meio, como um sistema fechado autopoiético. Essa interação é recíproca: o que acontece ao sistema vivo é determinado por sua estrutura, e o que acontece ao meio também é determinado pela estrutura do meio; no entanto, o meio desencadeia mudanças no estado do sistema vivo, e este desencadeia mudanças no estado do meio do qual faz parte. É a coincidência da determinação das duas estruturas que seleciona que mudanças dos estados estruturais ocorrerão. As alterações que são ao mesmo tempo conservação, adaptação e mudança são determinadas pelas estruturas do ser e do meio de forma individual, ou seja, cada estrutura possui suas determinações – e de modo interdependente, já que elas precisam coincidir para se afetarem (MATURANA, 2002).

Portanto, o lugar em que o ser humano vive é uma expansão de seu ser corporal e do modo como ele vive a sua corporeidade. Isso implica na sua fisiologia e na sua vivência como ser social e, portanto, implicado pelas relações culturais. Também os *não-lugares* são implicados e implicantes de mudanças estruturais.

“Não-lugares” partilham certas características com nossa primeira categoria de lugares ostensivamente públicos mas enfaticamente não civis [...] O que quer que aconteça nesses “não-lugares”, todos devem *sentir-se* como se estivessem em casa, mas ninguém deve *se comportar* como se verdadeiramente em casa. Um “não-lugar” é um espaço destituído das expressões simbólicas de identidade, relações e história, exemplos incluem aeroportos, auto-estradas, anônimos quartos de hotel, transporte público... Jamais na história do mundo os “não-lugares” ocuparam tanto espaços... (BAUMAN, 2001, p 119-120).

Vivemos atualmente em um meio local e global, que inclui as implicações desses *não-lugares* e dos lugares virtualmente constituídos. São recentes condições geográficas, permeadas de novas configurações históricas e culturais, resultantes das mudanças estruturais vivenciadas pelos seres humanos e pelo meio, provocadas, especialmente pelos equipamentos tecnológicos e digitais. Isso tem implicado numa dinâmica mais veloz, que está incidindo e incidirá, certamente, cada vez mais, nas mudanças dos seres vivos e dos meios onde vivem. Estas alterações que combinam aspectos de conservação, adaptação e mudanças estão possibilitando mutações cada vez mais perceptíveis. No entanto, a rapidez com que os fenômenos ocorrem atualmente pode encobrir os velamentos e desvelamentos dos fenômenos humanos e naturais, levando-nos a percebê-los como espontâneos e/ou destituídos de padrões de *organização* e *estrutura*, que são condições *sine qua non* para que existam redes dentro de redes, ou seja, totalidades dentro de totalidades que, como tais, existem como realidades cíclicas e também podem produzir uma deformação “permanente”. No entanto, é possível que a *estrutura composta* se modifique, alterando os componentes e as suas relações de tal forma, que a *organização* seja destruída. Quando isso acontece, não temos mais a unidade anterior, e sim uma outra coisa.

Em síntese, a nossa ação no meio pode promover alterações, sem, no entanto, destruir as suas unidades e singularidades; ou destruí-las, dando lugar a uma outra unidade – nichos de relações. A realidade é caótica, mas produz ordenamentos e organizações. Contudo, não temos o controle da natureza e, por conseguinte do nosso destino, posto que não temos como prever as combinações que resultem nas mudanças estruturais dos seres e do meio onde vivem.

A dimensão *histórica* é condição existencial básica, “a condição humana apresenta-se no eixo gerador do tempo” (GALEFFI, 1999, p. 3). Nós estamos aqui como resultado das nossas histórias (individuais e da espécie) de interações em nosso meio. Como sistemas vivos determinados estruturalmente operamos sempre a partir de processo determinados localmente no presente. Desse modo, podemos considerar que a história é importante para explicar como um fenômeno vem a ser o que é, mas ela não participa da compreensão da operação do sistema vivo no presente. Contudo, o acoplamento estrutural que ocorre ao longo de uma certa história se torna incorporada à estrutura do ser vivo e à do meio onde se encontra; ou seja, é o resultado da história de suas interações mútuas, que embora sejam sistemas individuais, são interdependentes e determinados estruturalmente (MATURANA, 2002). A ontogenia é, portanto, a história das mudanças estruturais sem perda de identidade.

No entanto, é nesta dimensão que o *ser se encontra sendo*. Ao se desvelar no ente que ocupa uma certa delimitação do espaço-tempo, este ser é presente e é história; porém, considerando, que no instante em que o ser se mostra, também se esconde.

A dimensão *(Inter)cultural* nos mostra que o ser se encontra “*sendo com-os-outros: ek-sistindo*, ele já é sabido pelos outros – a sua identidade singular é modulada na ação coletiva [...] – a instância do *sendo-com* [...]”, ação instituída e instituinte do *querer-ser* de cada um (GALLEFI, 1999, p. 3).

No entanto, as singularidades podem estar mais presentes nas relações entre os componentes do que nos próprios componentes isolados. Assim como o cultural está incluído no humano, também o que é singular está integrado ao que é cultural. Há uma estreita conexão entre o humano, o cultural e o individual.

O *componente humano* é o domínio do universal, e o *componente cultural* é a parte do nosso comportamento que é similar a de um grupo social. Desse modo, ele pode ser comparado a uma gama de possibilidades que vão sendo definidas pelo *componente humano*, e por um elenco de restrições e exclusões que vão gerando uma multiplicidade de soluções, variadas visões de mundo, infinitas visões estéticas. Elas se entrelaçam numa plasticidade humana e cultural, que implicam nos *componentes singulares*, uma vez que cada ser humano incorpora a si estes recursos humanos e culturais de uma forma única e individual. Estes três componentes que, para Maquet (1998 apud RICHTER, 2005), pode ser aplicado tanto como análise antropológica quanto como análise do fenômeno estético, servem como inspiração para a compreensão da dimensão *(inter)cultural* do ser simbiótico.

Como indivíduos fisiológicos, trazemos conosco o resultado das modulações estruturais ocorridas nas interações ao longo da vida. Dessa forma, o modo de viver traz implicações estruturais para o sistema nervoso e para toda a corporeidade. À medida que cresce, o organismo incorpora a si o espaço psíquico, emocional e espiritual da sua espécie, o modo de relação do grupo ao qual pertence, da sua comunidade, do viver. O indivíduo e o social são mutuamente gerativos e, dessa forma, são interdependentes (MATURANA, 2002).

Desse modo, consideramos a constituição do ser humano como totalidade, compreendendo que: o lugar em que o ser humano vive é uma expansão de seu ser corporal; esse ser humano existe como resultado de suas histórias (individuais e da espécie) de interações em nosso meio; a identidade singular desse ser é modulada na ação coletiva.

As perspectivas apresentadas trouxeram implicações para a pesquisa e para a produção textual. Elas foram contribuindo para definir as novas leituras, a coleta e a interpretação dos dados, e modelar a elaboração e a organização do texto dissertativo.

3 O CENÁRIO – CONTEXTO DA INTERVENÇÃO PESQUISADA

O Programa de Formação Continuada de Professores UFBA/Irecê foi elaborado especialmente para a Rede Municipal de Irecê, a partir de um intenso contato entre a Faculdade de Educação da UFBA e a Prefeitura Municipal de Irecê.

O Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê é um programa que surgiu da demanda – por formação de professores existente no Município – formalmente encaminhada à FACED, em novembro de 2001. Um estudo detalhado desse encaminhamento, por parte da FACED, mostrou ser essa uma demanda de concretização possível, uma vez que a base da ação requerida pelo município – um programa elaborado em parceria e de acordo com as singularidades locais – se coadunava com as concepções pedagógicas defendidas pela FACED. Assume-se assim, a responsabilidade ante às demandas sociais expressas nas políticas públicas atuais de formação de professores.

Desencadeou-se, então, o processo de elaboração do Programa em parceria entre os professores da UFBA e da Rede Municipal de Ensino de Irecê, tendo sido desenvolvidas, a partir de dezembro de 2001, visitas e reuniões de trabalho acadêmicas e burocráticas, tanto na FACED quanto no município, assim como uma coleta de dados sobre os diversos aspectos educacionais e de outros setores de influência na educação do Município. Tais ações visaram uma interlocução, de caminho duplo, na qual os desejos, e necessidades do conjunto dos atores sociais envolvidos fossem compartilhados e viessem a embasar as condutas de elaboração do Programa (UFBA/FACED, p. 7-8, 2002).

A articulação com a FACED/UFBA que culminou com a elaboração desse programa de formação começou quando, mobilizados pelo desejo de realizar a formação superior dos professores municipais de Irecê (que já tinha uma história de formação desde 1997) e pelo aval do Poder Executivo municipal e da Secretaria de Educação Fundamental do MEC (final de 2001), esta faculdade foi consultada para propor a formação superior desses professores.

O Diretor era o Professor Nelson Pretto; a Universidade Federal estava em greve, ele apresentou as dificuldades, mas respondeu sim para a solicitação, aceitando o desafio de fazer a formação dos professores municipais. Diante dos processos de formação que os professores vinham passando e dos anseios dos educadores da Rede, foi solicitado, em nome do Município, um curso diferente, que acreditasse no respeito aos saberes dos professores, na coerência entre o que se falava sobre inclusão e diversidades para os alunos da Rede e o que seria proposto para os alunos-professores, e no respeito à cultura local. Ele assumiu a responsabilidade pelo “sim”, uma vez que dizia serem essas condições propícias à realização de um projeto-piloto inovador, desejado por vários educadores daquela casa.

Desse modo, a linguagem do sertão foi traduzida na linguagem beira-mar, a academia entendeu o nosso senso comum, e a ciência foi encharcada de arte, poeira e poesia. Desse encontro nasceu o Projeto Irecê, e com ele o curso de Pedagogia, com um currículo que está em processo permanente de (re)construção, o qual é denominado também de “currículo aberto”. Nele, os professores-cursistas e os demais envolvidos são os protagonistas da sua formação. Já iniciou a sua segunda turma no semestre 2008.2. Com ela a Rede Pública Municipal de Educação de Irecê terá todos os seus professores efetivos formados em nível superior.

Uma significativa intervenção na Rede Municipal de Educação que tem a sua história mais recente, a partir de 1997, marcada pelos investimentos na educação pública municipal em todos os setores e aspectos educacionais, com destaque para a formação de seus professores. Desse modo, os textos a seguir procuram apresentar esse contexto nacional e local (ver também Apêndice), com o propósito de promover a imersão do leitor nesse cenário educativo que continua sendo implicado pelos processos de formação, especialmente pelo Projeto UFBA/Irecê.

É importante ressaltar que essa parceria da FAGED/UFBA com a Prefeitura Municipal de Irecê, firmada em 2002, veio fortalecer o trabalho iniciado em 1997 por uma educação pública municipal de qualidade (ver Apêndice). Desde então, o Município não tem envidado esforços para garantir educação pública de qualidade para todos. Esse desafio continua mobilizando toda a sociedade ireceense e outros setores regionais, estaduais e federais. O Município tem buscado o apoio de outras instituições, especialmente das agências formadoras públicas, a exemplo da Universidade Federal da Bahia que, através da Faculdade de Educação, está garantindo essa formação de qualidade aos professores municipais. Cento e trinta e sete professores concluíram em 2006/2007 graduação em Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais (curso pesquisado), e sessenta estão cursando o seu segundo ciclo.

Por sua vez, a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que tem sua fundação no ano de 1969, desenvolve cursos de graduação em Pedagogia, Ciências Naturais e Educação Física e um Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação com cursos de Doutorado e Mestrado, além de outros cursos *lato sensu* – *especializações*. Isso vem permitindo que um número significativo de professores tenha oportunidade de continuar sua formação. Como política da universidade, a FAGED (Faculdade de Educação) também tem

expandido seus limites em um processo de interiorização tanto em projetos extensionistas como aos ligados ao ensino, a exemplo do Projeto Irecê (UFBA-FACED, 2008).

3.1 PANORAMA EDUCACIONAL

Durante os anos 1990, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, o Brasil deu passos significativos na universalização e acesso ao Ensino Fundamental obrigatório. Mais recentemente, soma-se a essa ação o aumento da oferta de Ensino Médio e de Educação Infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, e para a formação de professores, agregando característica do debate nacional, trazendo também contribuições das discussões em nível internacional. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do/no Campo, a Educação para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e demais modalidades educacionais.

Apesar dos avanços, a panorâmica da educação no Brasil ainda apresenta-se com muitas contradições. De um lado convivemos ainda com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e a pouca aprendizagem escolar; por outro lado, nunca foram tantas as políticas públicas educacionais voltadas para a universalização da escola e inclusão social. Assim, são criadas algumas leis voltadas para a melhoria das condições de oferta da educação. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de Nº. 9.424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, hoje substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – (FUNDEB), Lei Nº. 11.494/07, traz novas regras para o financiamento e o desenvolvimento da educação.

Desse modo, a partir de 1997, são desenvolvidas várias ações direcionadas para a formação dos profissionais da educação, para a valorização do magistério, para a ampliação do calendário letivo e aumento do período de escolaridade obrigatória, dentre outras estratégias administrativas e pedagógicas. Essas medidas começam a alterar o cenário da educação nacional, mesmo que as suas ressonâncias não tenham chegado na mesma velocidade e com o mesmo impacto em todo o território nacional.

O Ministério da Educação, a partir da elaboração e da divulgação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e dos RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais)

(1998/2000), mesmo sem a efetiva participação das universidades públicas, chega às várias partes do Brasil. Inicialmente os “pacotes” em forma de caixas invadem as prateleiras e os almoxarifados das escolas; depois, com o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – os Parâmetros em Ação, inicia a socialização dos conhecimentos teórico-metodológicos que compõem os PCNs e RCNs para a Educação Básica (1999/2002), bem como intenciona criar uma cultura local de estudo entre os educadores, especialmente dentro da escola, e mobilizar os poderes públicos e os professores para a elaboração de políticas de valorização do magistério. Para tanto, é criada uma rede nacional de formadores, que envolve professores de todos os níveis de ensino, sejam municipais, estaduais ou federais.

No entanto, de acordo com a LDB 9.394/96 que define, prioritariamente, as responsabilidades pelos níveis de ensino, coube às redes estaduais e municipais a montagem (ou não) das estruturas de estudo e valorização do magistério, política pretendida com os PCNs em Ação (1999/2002). A partir da LDB/96, os municípios (Art. 11 e 18) passaram a assumir a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (ênfase para os primeiros anos), os estados (Art. 10 e 17) também ficaram com o Ensino Fundamental (especialmente os últimos anos) e com o Ensino Médio, e à União (Art. 9 e 16) compete a Formação Superior. Como o financiamento da educação, inicialmente do Ensino Fundamental, passou a ser contabilizado pelo número de alunos, em várias partes do Brasil as escolas/redes de ensino estaduais e municipais passaram a disputá-los, como forma de ampliar o financiamento da educação, via FUNDEF.

Essa divisão de responsabilidades aliadas às demais normas, instrumentos e documentos, vai dar as bases para o funcionamento dos Sistemas de Ensino e para mudanças na educação, assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação, em Jomtien, na Tailândia, 1990. Esses compromissos apontaram a necessidade de ampliar a visão que se tem de Educação Básica e do que significa oferecimento de educação de qualidade para todos, ou seja, educação integral que garanta as necessidades básicas de aprendizagens de crianças, jovens e adultos. Isso dentro e fora da escola, com oferecimento de bibliotecas, centros culturais, meios de comunicação (acesso, produção e difusão) e outras políticas sociais envolvendo os alunos, as famílias e toda a comunidade. Tal fato implica uma atenção multissetorial em relação às políticas educativas, uma vez que a educação, embora seja estratégica, é incapaz de garantir sozinha as transformações sociais necessárias. Para isso é necessário integrar políticas econômicas e sociais às ações da escola, visando à inclusão social e ao bem-estar de toda a população brasileira.

É essa necessidade de ações sistêmicas que traz a urgência de políticas públicas também integradas entre nação, estados e municípios, entre os setores desses níveis federados e dentro do próprio sistema educacional. Os seus segmentos, modalidades, ciclos e ou séries, além de articulados, precisam se comprometer com planejamentos de longo, médio e pequeno prazo.

Esses desafios tornam-se ainda mais urgentes e necessários a partir da última década. Os anos noventa testemunharam mudanças profundas de paradigmas em diversas áreas e setores sociais. A ascensão do capitalismo, a queda da União Soviética, os avanços tecnológicos na área de informática e da robótica, a constituição de blocos políticos entre nações e continentes esboçaram um contexto altamente complexo. Assim, a educação passa a ocupar posição estratégica para as mudanças sociais que o tempo histórico exige. Passa a ser necessário atualizá-la para que, de fato, fortaleça e sirva de aporte para o aperfeiçoamento pessoal e desenvolvimento coletivo (IRECÊ, 2000).

Como agências formadoras, as escolas passam a ser ainda mais inspiradoras de espaço adequado para a educação do pensamento crítico que alimente outros modelos de produção, organização política, social e econômica, uma vez que a mobilidade social e os valores da vida em grupo, atualmente, passam a fomentar ainda mais a competitividade. As práticas cidadãs, a colaboração, a sustentabilidade ambiental e a solidariedade passam a compor o conjunto de ensinamentos que a escola precisa garantir para a construção de uma sociedade mais justa (IRECÊ, 2000). As dimensões individuais e coletivas precisam ser repensadas pela escola. Num tempo de globalização, as tensões entre a diversidade e igualdade passam a conviver *pari passu* com os propósitos de inclusão social.

A partir de 2002, com a eleição do novo Governo Federal, o Brasil muda a perspectiva para as políticas sociais, com uma maior distribuição de renda, e aponta para a efetivação da universalização do ensino iniciada nos anos anteriores e potencializada nos dias atuais com a criação do FUNDEB e, mais recentemente, pela Lei do Piso, Nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

Desse modo, a Nova Constituição Brasileira (1988) e, posteriormente, a Nova LDB que entrou em vigor em 1997, juntamente com outras normalizações apontaram, desde então, para um momento ímpar na educação nacional, o que significou maior investimento, abertura

e abrangência da educação básica, com vistas ao alargamento e maior qualidade da escolaridade da população, apesar dos péssimos resultados do Brasil, apontados pelos Institutos nacionais e internacionais de Pesquisa e Avaliação da educação. Há também ampliação de vagas nos cursos profissionalizantes e universitários. Mesmo ao que pesem as críticas às atuais políticas de expansão do Ensino Médio, Profissionalizante e Superior, o conjunto de medidas aponta para um tempo bem mais promissor para a educação, para o desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e social.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O indicador mede a qualidade da educação, foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir desse instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou, na primeira medição, dados que foram levantados em 2005. Dois anos mais tarde, em 2007, ficou provado que unir o País em torno da educação pode trazer resultados efetivos.

A média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022. É o mesmo que dizer que teremos uma educação compatível com países de primeiro mundo antes do previsto.

Com o Ideb, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep /MEC), mostra as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.

A partir da análise dos indicadores do Ideb, o MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) (MEC, 2008).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, proposta de 2007, procura convergir todos os programas e projetos da educação em todas as suas modalidades. A sua prioridade é investir na Educação Básica, o que significa, na sua concepção, investir na Educação Profissional e na Educação Superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa ainda envolver toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores e gestores em iniciativas que procurem garantir o sucesso e a permanência do aluno na escola.

O PDE traz uma concepção de educação que procura alinhar-se aos princípios constitucionais determinados desde 1988, para a República Federativa do Brasil. Esse alinhamento tem fortemente a intenção de construir uma unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional. Um conjunto de ações articuladas que não se reduzem a uma perspectiva de uniformidade; ao contrário, a proposta traz a ideia de multiplicidade, uma vez que pretende responder ao desafio das diversidades e desigualdades presentes no País, através do acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Com esse programa, o MEC pretende socializar amplamente tudo o que se passa dentro e fora da escola. A proposta é impulsionar uma ampla mobilização social em favor da educação, de forma que ele não seja apenas um projeto do governo federal. Tem de ser um projeto de todos os brasileiros. Além de um sistema de avaliação nacional para todos os níveis de ensino, o PDE inclui metas de qualidade para a Educação Básica, para tanto, também institui o Plano de Ações Articulados (PAR). Ele prevê a articulação entre o MEC, os estados e municípios, visando ao desenvolvimento dos planos de trabalho que coloquem em prática ações para melhoria da educação.

Ultimamente, um decreto presidencial institui o Sistema Nacional Público de Formação de Professores. Ele esteve aberto à consulta pública até novembro de 2008. Ele pretende superar o formato de “balcão” no repasse de recursos extras às instituições de Educação Superior. Os critérios de distribuição dos recursos às universidades que aderirem ao sistema serão baseados num regime de colaboração. O MEC espera que isso inaugure uma nova e promissora etapa de formação de professores no Brasil, com ressonâncias em todas as esperas da educação nacional (MEC, 2008).

3.2 CONTEXTO MUNICIPAL

Sintonizado com esse movimento de mudança nacional e mundial, o município de Irecê inicia a sua gestão política em 1997, priorizando a área de educação no conjunto das políticas municipais. A partir da eleição em outubro de 1996, há uma ebulição por mudanças em todos os setores sociais e, especialmente, na educação. Os fóruns de debates são uma constante no Município. Os educadores e demais atores sociais se organizam para a montagem das novas diretrizes municipais para a educação. O contexto político era muito

favorável, uma vez que se tratava de um governo “de esquerda”, primeiro da história de Irecê, e das possibilidades elencadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases que, com os seus desdobramentos, apontaram financiamentos, diretrizes, parâmetros e referências curriculares, favorecendo a criação de um cenário municipal de muita expectativa e confiança.

Dentre as ações do novo governo para a educação, está a elaboração do Plano Municipal (não oficializado através de Projeto de Lei), a partir do Projeto Escola e Crianças de Mãos Dadas (1997/2000), que passou a se chamar: De Mãos Dadas Construindo Cidadania, em 2004 (ver detalhamento dos projetos no Apêndice). Atualmente está sendo criada uma nova denominação, pelas discussões desse início de ano e de uma nova gestão municipal, ela aponta para o reconhecimento e valorização da diversidade como alternativa: “Somando Caminhos para Melhorar” (proposta em construção), iniciando o ano com atividades que tragam à escola “Um currículo Verde”, reportando às novas/velhas preocupações e alternativas para a melhoria da qualidade de vida.

Os títulos dos projetos traduzem a sintonia da relação entre a escola e a comunidade e seu sentido na prática, ao longo de mais de uma década. Isso foi possível a partir de um esforço conjunto empreendido nos últimos anos, que engloba ações de educação, arte, cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia para os seus alunos e para a comunidade, como forma de fortalecimento da inclusão social e da cidadania, e envolve outras secretarias municipais, além da Secretaria de Educação.

Configura-se um cenário bem diferente do início de 1997, em que as escolas da Rede Municipal foram encontradas na mais deplorável situação. Estavam todas depredadas, índices de evasão, repetência e defasagem idade-série altíssimos (ver Tabela 1 – Apêndice). Quase a metade de alunos em idade escolar estava fora da escola. Em 1996, as sucessivas greves de professores deixaram sem aula o maior colégio municipal a partir do mês de junho, na época com quase três mil alunos. As demais encerraram suas aulas em outubro logo depois das eleições. A maior parte dos professores não receberam salário nos últimos meses. Eles recebiam salários distintos, a partir da força do “pistolão” que os indicava. A maioria dos professores tinha entrado na última gestão municipal (1993/1996).

Em janeiro de 1997, uma comissão é designada pelo novo governo para visitar as escolas e levantar informações, documentos e equipamentos. Praticamente não existiam documentos comprobatórios da vida escolar dos alunos, nem tampouco da vida administrativa da escola e da secretaria. Nem mesmo o cargo de professor existia oficialmente na administração municipal.

Ao longo de mais de uma década (1997/2008), as escolas ampliaram o número de vagas e de anos de escolaridade dos seus alunos (ver índices nas tabelas do Apêndice). Isso foi possível com a mobilização pela matrícula no Ensino Fundamental, com o aumento para nove anos a partir de 2002, com a ampliação de oferta para a Educação Infantil (embora somente a partir de 2007 passasse a ter financiamento específico para tal), e também porque construiu, reformou e ampliou as escolas; articulou parcerias e firmou vários convênios com entidades locais, estaduais, nacionais e internacionais; elaborou normalizações e documentos curriculares para orientar as especificidades municipais, visando à garantia de ensino de qualidade.

Além disso, valorizou o magistério, através da formação dos professores, da criação do Estatuto e do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério e da realização de curso-concurso para os gestores escolares; aproximou a comunidade da escola, com ações artísticas, culturais e esportivas e através da participação da gestão da escola (embora, esta última ação ainda seja incipiente); criou eventos para socialização das práticas pedagógicas no município e microrregião, envolvendo as redes públicas e privadas; participou de eventos nacionais e internacionais e obteve reconhecimento em todo o território nacional, inclusive, através de prêmios como a Menção Honrosa do Prêmio Itaú/Unicef, em 1999, a Medalha Anísio Teixeira, em 2000 e o Selo Unicef em 2007.

Este último título é uma espécie de reconhecimento, porque elegeu a criança e o adolescente como prioridade no Município. As ações que foram avaliadas por esse concurso dão uma mostra do que está sendo desenvolvido no segmento educacional em parceria com outros setores sociais.

Nos últimos anos, procurou consolidar a política de educação municipal, elaborada até então, e a articulação com a sociedade, através de lançamento de editais públicos para financiamento de iniciativas nas áreas de educação artística e cultural e do fortalecimento das ações dos Conselhos: de Educação, Escolares, do FUNDEB, da Alimentação Escolar e dos demais conselhos afins, a exemplo dos Conselhos: da Criança e do Adolescente, do Tutelar, do Meio Ambiente, da Juventude, da Cultura e do Esporte.

O município de Irecê, embora a elaboração do seu primeiro Plano Municipal de Educação date do final de 1996, antes mesmo do início da nova gestão municipal para o exercício de 1997/2000, até o presente momento, não o transformou em lei. Isso também impede que o Sistema Municipal de Educação se efetive (ver Apêndice).

O Plano Diretor aprovado e sancionado em dezembro de 2008 congrega vários itens que há muito tempo vêm sendo “ventilados” e debatidos na Rede, significando avanços nos campos da educação, em meio a outras áreas imprescindíveis para propiciar uma ambiência saudável e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Dentre outras abrangências, ele aponta para a consolidação de Irecê como “Cidade que Educa”, por congregar um conjunto de ações integradas que caracterizem a zona urbana e, em instância mais ampla, todo o território do Município, pelas possibilidades de vivenciar situações educativas através das artes, da cultura, do esporte, do lazer, da ciência, da tecnologia, da cidadania etc. Também, direciona a legislação para tornar Irecê uma “Cidade Digital” - uma cidade que esteja a ser transformada ou reordenada com recurso à tecnologia e ao digital, utilizando-se, como política pública, os *softwares* livres.

A cidade está recortada por vias, locais para encontros, áreas verdes e de lazer, zonas comerciais e residenciais, zonas mistas, setores industriais, prédios públicos, equipamentos de serviços para o cidadão, hierarquias, burocracias, planejamento e gestão. Existe uma estrutura social embasada pela formação e administração de redes de serviços, bens, conhecimentos e informações diversas que precisam estar disponíveis para acesso e compartilhamento. Essa dinâmica social de uma rede coletiva permite ao cidadão circular e viver na cidade.

As novas Tecnologias da Informação e Comunicações (TICs) favorecem a formação de uma rede de cidadania digital, disponibilizando serviços e ações de interesse público na cidade, com o uso de *softwares* com código aberto passíveis de alterações e mudanças – os *softwares* livres, promovendo novas formas de cultura, a partir da cultura digital. A consolidação progressiva dessa cidadania digital livre se sobrepõe à rede física da cidade e, aos poucos, cria um sistema com múltiplas entradas e saídas – uma infovia compartilhada que permite o usufruto das oportunidades e benefícios da Sociedade da Informação local, ou o que denominamos Cidade Digital Livre.

Além de políticas públicas para o desenvolvimento de ambiências saudáveis por toda a cidade e da cultura digital livre, também está prevista a articulação de políticas públicas ambientais e cidadãs, dentre outras, que envolve a Rede Municipal de Educação e toda a população.

Estas e outras propostas presentes no Plano Diretor também conduzirão à elaboração da nova proposta educacional, para os próximos anos, conforme necessidades de regulamentação de vários itens presentes no Plano, que engloba, dentre outras coisas, a

criação de um Fundo Municipal da Educação, com administração descentralizada, através da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação.

Importante ressaltar ainda que o Município tem empreendido esforços no sentido de manutenção e ampliação das ações da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal da Bahia, inclusive liderando movimento do Território Regional para a criação de um Campus Universitário Federal no município de Irecê, uma vez que temos hoje convênio para o programa de Formação Continuada de Professores, o que não caracteriza ainda um Campus Pleno. No entanto, há intenções de trazer para a região uma nova Universidade Federal (da Chapada ou do Semiárido), num futuro próximo, além da criação do Pólo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil no ano de 2008 e de um campus do Instituto Federal da Bahia, para formação tecnológica, prevista para iniciar suas atividades neste ano de 2009.

É fato que o curso de Pedagogia UFBA/Irecê se atualizou nesse cenário da Rede Municipal de Irecê, em meio aos outros cenários macro e micro, a exemplo do que acontecia em cada escola e sala de aula, na Faculdade de Educação da UFBA, especialmente no seu programa de Pós-Graduação, na Linha de Currículo e (In)Formação, na educação nacional envolvendo a Educação Básica e Superior, em especial para a formação de professores, e na educação pelo resto do mundo. Desse modo, baseado em Guatarri (2006, p. 51), podemos dizer que “o que acontece em um nível particular-cósmico não deixa de estar relacionado ao que acontece com o *socius* ou com a alma humana”. Assim, é fato que esta atualização só foi possível aqui, nesse contexto indexalizado e apresentado em linhas gerais nesse texto.

O que precisa ser evidenciando, no entanto, é a predisposição do currículo para potencializar a condição natural para o “a-con-tecer” do curso e da formação dos professores-cursistas, em meio aos contextos apresentados. A Pedagogia do A-con-tecer, termo cunhado por Maria Inez Carvalho, coordenadora do curso,

É uma formulação baseada nos estudos prigoginianos (PRIGOGINE, 1996) da Teoria das Possibilidades/atualização na vertente defendida pelo prof. Felipe Serpa (SERPA, 1991) de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas.

Na Pedagogia do A-con-tecer, abandona-se, ao se abraçar o conceito de emergência (JOHNSON, 2003), a idéia de aplicação/execução de algo pré-pensado e passa-se a trabalhar com o conceito de imanência, entendido como central nos processos contemporâneos (CARVALHO, 2008, p. 163).

Esta pedagogia que também pode ser compreendida como uma filosofia de vida e de educação atualizou-se nesse cenário da Rede Municipal de Educação, através do curso de Pedagogia UFBA/Irecê – desencadeador da investigação em questão. Desse modo, passo em seguida a apresentar esse movimento da Rede na tentativa de registrar, especialmente pela percepção dos professores, a intervenção do curso nesse contexto municipal que, na sua singularidade, também atualiza aspectos do cenário da educação nacional e mundial.

4 O MOVIMENTO – “DESCRIÇÃO DE LÍQUIDOS”

Os memoriais de formação apontam para a existência de dois momentos distintos e articulados em nível macro considerando a Rede Municipal de Educação de Irecê, num primeiro estágio, como a instância global. É um emaranhado de fios que ligam as escolas entre si, entre a comunidade, entre outras escolas de Irecê e região, entre a Secretaria de Educação Municipal e os demais setores da Prefeitura Municipal, entre estas escolas e outros setores nacionais e internacionais.

Numa dimensão local estariam as escolas da Rede com as suas interseções entre as salas de aula, os turnos, os alunos, os pais, demais funcionários, os atores e setores ao seu entorno etc. Neste nível, há a existência de uma variedade de configurações, com identidades próprias, que juntas formam o que poderíamos considerar a identidade da Rede – sem, tampouco, desconsiderar que todo movimento é formado de tantos outros movimentos.

São Redes dentro de Redes que, ao serem tecidas, vão criando uma miríade de formas que se repetem e se diferenciam, por terem vida própria e darem forma a um todo maior que também tem vida própria. Desse modo, elas podem ser consideradas singulares e plurais, por conservarem características do coletivo, porém, de uma maneira única (JOSSO, 2004).

Essas configurações estão em permanentes mudanças, uma vez que a realidade é fluida e os elementos que compõem a fiação da Rede também estão em permanente estado de fluidez, implicando e sendo implicados por essa realidade “líquida”. A ideia de liquidez da realidade é descrita por Bauman (2001); ele afirma que “a descrição de líquidos são fotos instantâneas que precisam ser datadas” (p. 8). Na consideração do líquido, o tempo é o que importa (não significando, contudo, relegar o sólido em que é o espaço que importa), mas chamar à atenção para perceber a realidade como movimento, já que o espaço é preenchido apenas por um “momento”, estando em permanente mutação.

A “descrição de líquido”, no entanto, pode ser captado nas suas dimensões micro e macro. A depender do olhar, o micro é apenas um instante que pode ter um segundo ou um século, do mesmo modo o macro... A dimensão temporal/espacial dependerá sempre da invenção do autor e das intenções do leitor, que também produzem, na leitura, sua autoria. No caso da Rede, por exemplo, um momento pode ser considerado uma fração do dia, ou uns anos de um pouco mais de uma década. Contudo, são esses *flashes* de tempo no seu conjunto, que caracterizam os “macromomentos”.

Essa realidade caótica produz suas organizações, que se mostram e se escondem; porém foram possíveis de serem percebidas e descritas pelos cursistas nas suas produções individuais e coletivas do curso de Pedagogia do projeto UFBA – Irecê, especialmente nos seus Memoriais de Formação, produzidos durante o curso. E mesmo não tendo consciência de que estavam a descrevê-los, uma vez que não explicitam ao longo do texto, as escritas trazem duas configurações para a Rede. Podemos considerar como dois momentos e/ou como dois movimentos, dentro desse movimento macro, aqui considerado o movimento da Rede Municipal de Educação de Irecê, como explicitado.

As percepções dos professores-cursistas narradas nesses documentos podem ser acrescidas das suas percepções após aproximadamente um ano e meio da conclusão da primeira turma do curso, somando ainda às de outros professores das escolas onde trabalham que não participaram do curso, mas participaram dos grupos focais. Essas explicitações pós-curso ocorreram na etapa de visitas às escolas para a realização de grupos focais em algumas escolas da Rede Municipal.

As constatações relatadas nas duas situações descritas anteriormente: análise dos memoriais e realização de grupos focais foram consideradas imprescindíveis para a visualização desses dois momentos/movimentos distintos e articulados, embora os participantes e colaboradores dessas configurações não as tenham, em nenhum momento, apresentado assim como dois momentos/movimentos, e sim como um caminho progressista e linear.

Posso afirmar que, mesmo sem reconhecerem que esse percurso produziu rupturas formando um “divisor de águas” nessa história da educação municipal, os sujeitos da pesquisa contribuíram para modelar a forma dos dois momentos/movimentos que estão configurados a seguir. São duas descrições possíveis de serem feitas, apesar da impossibilidade de caracterizar um momento/movimento, sem, ao mesmo tempo, apresentá-lo na contradição com o outro. Desse modo, a existência de um depende da existência do outro, estando, assim, imbricados. É uma mostra do que para Morin (2002) seria a complexidade: não o complicado que pode ser reduzido, simplificado, desembaralhado... para ele a complexidade está na base, e o seu núcleo principal está na associação do que é considerado antagônico.

4.1 PRIMEIRO MOMENTO/MOVIMENTO

Esse movimento começa na campanha para as eleições de 1996, quando a sociedade

ireceense se mobiliza pela educação pública municipal, a partir das reivindicações dos professores municipais que lutavam por melhores salários e condições dignas de trabalho. As suas ações, que no início começaram tímidas e isoladas, logo ganharam as ruas e acordaram a sociedade para os problemas da educação municipal da época.

Com a vitória da oposição, toda a comunidade é convocada a participar da elaboração de um plano para a educação na nova gestão. Há uma efervescência no Município. Praticamente todos os setores da sociedade se fazem representados nas seções de elaboração do documento.

Com o início da nova gestão em 1997, procuram-se caminhos para que as metas elaboradas ganhem vida saindo do papel e significando, de fato, um novo momento para a educação pública municipal. As ações perpassam as principais metas elencadas no documento: a melhoria da qualidade do ensino; a valorização do profissional da educação; a democratização do ensino; a valorização da cultura.

De acordo com Carvalho (2008), no entanto, a realidade tecida de seres humanos, de objetos técnicos, da natureza, que faz atualizar/precipitar configurações, implicadas e implicantes de novas realidades, nem sempre coincide com as aspirações sonhadas ou com a forma idealizada.

Uma realidade que sempre mais *pobre* que o mundo virtual das possibilidades, é engendrada ao mesmo tempo em que engendra uma específica maneira de experienciar o tempo/espaço que molda esse momento único e passa a ser gerador de novas possibilidades, que por sua vez, permite novas atualizações e, assim, sucessivamente. O devir histórico... (CARVALHO, 2008, p. 163).

Nesse caso, as metas e os esforços empreendidos de forma individual e coletiva, ao mesmo tempo, fazem a realidade vivida no instante e, também, vão plantando sementes, qual descrito por Calvino (1990, p. 147), em “As cidades invisíveis”:

[...] na origem das cidades dos justos está oculta, por sua vez, uma semente maligna; a certeza e o orgulho de serem justos – e de sê-lo mais do que tantos outros que dizem ser mais justos –, fermentando rancores, rivalidades, teimosias, e o natural desejo de represália contar os injustos se contamina pelo anseio de estar em seu lugar e fazer o mesmo que eles. Uma outra cidade injusta, portanto, apesar de diferente da anterior, está cavando dentro do duplo invólucro das Berenices justa e injusta.

Assim, como cada idealizador as configura de forma única e de acordo com as suas construções anteriores, e ainda implicados pelas condições reais dos contextos em que agem,

essas idealizações ora são coletivas, ora se transformam em individuais e personalizadas. Desse modo, ganham formas distintas e muitas vezes disjuntas, com emergências imprevisíveis, contudo, resultado da “trama tramada”, com pitadas de obras também do acaso.

As mudanças empreendidas no Município diziam respeito às novas demandas para a educação do Município e também para a educação nacional: a gestão democrática da escola e da sala de aula, o respeito pelos alunos e pela diversidade, cumprimento da nova legislação em vigor e as novas formas de ensinar, a partir das premissas trazidas pelo “como o ser humano aprende”, que passa a considerar os dois processos distintos e complementares: o ensino e a aprendizagem.

Considera-se também que nem todos os fazedores da educação pública municipal tinham o mesmo sentimento pelo novo momento da educação ireceense e, por conseguinte, da nova gestão municipal, uma vez que, por vários motivos, não se sentiam implicados e, por isso, mobilizados pelas mudanças propostas. Tal fato desencadeava diferentes reações e relações com o momento vivido. Para muitos, as mudanças idealizadas não coincidiam com as mudanças que ganharam forma de texto e, muito menos, nas ações demandadas para torná-las realidade.

De fato, as ideias geradas nos momentos da sistematização das propostas – elaboração do Plano Municipal – podem não significar o que foi escrito pelos representantes da sociedade que se fizeram presentes no evento de elaboração das propostas para a educação no início da gestão em 1997. Tampouco, no que elas foram traduzidas ao serem destrinchadas, tornando-se projetos e propostas diversas pelas equipes técnicas (Secretaria Municipal, escolas) e pelos professores, de modo que pudessem se tornar ações.

O fato de as etapas de sistematização ficarem nas mãos de poucos, as ideias resultantes não eram do domínio de todos. A própria linguagem empregada pode ter afastado ainda mais os fazedores da Rede, das ideias que deveriam ser transformadas em ações por eles, nas diversas instâncias e atribuições que exerciam. Desse modo, esse momento de mudanças citado por todos os memoriais, pode ser sintetizado como importante, profundo, único, necessário, um marco, imposto, manipulador, transformador, desrespeitoso... um emaranhado de sentimentos e percepções, sem uma marcação delimitada entre o bem o mal... os dois lados da moeda tramados juntos, um dando vida ao outro. “Uma espécie de contradição permanente, um estado de equilíbrio instável”, como sugerido por Perrenoud (2001,

p. 64), ao explorar as diversas facetas da comunicação apresentando alguns dos seus dilemas nas dimensões da ação pedagógica, para enfrentamento da sua complexidade.

É importante considerar ainda que, pouco a pouco, outros tantos educadores iam sendo agregados à Rede por aprovação em concurso público, por serem agraciados com a contratação temporária, por assumirem cargos de confiança. Tudo isso contribuía para ampliar a complexidade e as distintas respostas entre o que foi idealizado num dado momento histórico (relativamente próximo), e o que estava em jogo naqueles momentos presentes, com aquelas pessoas e com aquelas condições dadas *a priori*, e o que disso tudo resultava nas condições atuais. Segundo relatos, muitos entraram anos depois e sentiram perderem o chão, ao encontrarem propostas e imposições tão distantes das que já tinham vivenciado, como pode ser percebido nesse diálogo realizado na Escola Duque de Caxias, quando da realização de grupo focal.

Sandra:

- Pra mim aqui na Duque de Caxias eu não tive problema, não. Tive em outras escolas da rede... Aqui sempre decidimos o que é bom pra o aluno, não sinto falta de autonomia... Estou aqui desde 2005. Eu me senti de outro planeta quando cheguei na rede. Aquela vigília, assim... O tempo todo. Meu Deus! O que é isto? Chegava com o alfabeto bonitinho, aí na sala no outro dia e estava tudo rasgado... O que foi isso? Foi a coordenadora que passou por aqui... As atividades quando a gente chegava para mimeografar eram abolidas na hora. Chegava e tava aquela tarefa no quadro... Já tranquei muito a sala para a coordenadora não entrar e não ver... - O que é isso, conta armada? Não é cálculo mental, não? Aí eu sempre pensava: isto é outro planeta, para mim meu aluno não aprendia assim... Mas, nunca respeitavam aquilo que a gente acreditava... Aqui na Duque eu me encontrei porque quando eu cheguei a coordenadora dava autonomia, dizia que poderia fazer o que a gente acreditasse... Mostrava sempre o planejamento e sempre dizia que estava legal que estava muito bom... Chegava na sala e nunca dizia: Tá fazendo isto? Cheguei na rede em 2001, mas foi no caso em 2005... Acho que foi uma mudança... Chegou uma coordenadora nova... Eu não estava na UFBA, mas acho que a partir daquele momento nós ganhamos autonomia... Antes eu fazia escondido... Fazia um planejamento e dava outro...

Enídia:

- Nós tivemos uma coordenadora que nos deu autonomia, nós já estávamos na

UFBA, mas casou... ela também nos ajudou muito... Ela nos deu autoridade... Para nós que estávamos na faculdade isto ajudou muito... clareou, mesmo...

Ambrósia:

- Mas acho que o que fez com que isso tudo acontecesse foi a mudança que ocorreu na Secretaria de Educação... A escola não tinha autonomia. Influenciava até na distribuição de material... era uma burocracia muito grande, tudo tinha que passar por “Ns” e “Ns” pessoas... para mim aquilo era uma redoma... hoje em dia, não. Mesmo o que vem de lá a gente dá opinião, às vezes a gente aceita, mas questiona, e às vezes a gente não aceita... A Secretaria é a base de tudo... Se lá as coisas estão dando certo, nas escolas também vai acontecer a mesma coisa... Mas se lá está desestruturado, desorganizado, uma coisa fechada, em que o poder fica ali apenas com um grupo, então as escolas também estão assim... fragmenta as escolas.

Sandra:

- A UFBA veio pra ajudar geral... A gente percebe isto... A UFBA não era só pra professor, tinha diretor, coordenador... Todo mundo estava ali adquirindo conhecimentos, estudando um outro projeto, não tinha como chegar na escola e fazer diferente.. Isto ajudou bastante. [...] Nós que não estávamos na UFBA fazíamos junto... Eu e as outras agregávamos aos cursistas.

Considerando as pessoas que participavam do processo, podemos afirmar que aquilo que parecia tão estranho para uns era, aos olhos de outros, tão familiar; o que para uns era quase incompreensivo, para outros era tão explícito. Para alguns era tão lógico e para muitos não fazia sentido algum... Considerando ainda as posições assumidas por alguns nas diferentes funções desempenhadas na educação municipal, podemos dizer que tudo isso perpassava as várias instâncias de poder e posição na organização hierárquica, em meio à complexidade da tessitura da realidade com elementos e seres humanos tão plurais e polifônicos.

É importante ressaltar que o que estamos considerando momento/movimento inicial, é nada mais que a continuidade da educação pública municipal, após décadas do início de sua existência nesse Município, embora fortemente cravada por esse momento único que produziu rupturas culturais, econômicas, sociais, políticas, epistemológicas. Contudo, por mais que estivesse, inegavelmente, num novo momento, havia encravado ou semeado, outras ideias lançadas em épocas anteriores, quer em tempos remotos, quer em tempos medianos,

ou recentes àquele vivido após 1997. São histórias de pessoas, objetos, ideias, lugares... que, embora não definam por si só o presente, estão ali contidas implicando e sendo implicadas. “A cristalização de uma tal constelação poderá ser ‘ultrapassada’ ao longo da discursividade histórica, mas jamais apagada enquanto ruptura irreversível da memória incorporal da subjetividade coletiva” (GUATTARI, 2006, p. 40).

Passado, presente e futuro se encontram, nesse contexto, num único momento. A pluralidade de tais encontros marca a complexidade dessa realidade, que se tornou singular. Se considerarmos os vários passados, presentes e futuros que se encontraram na experiência vivida pela aventura de fazer educação municipal em Irecê, não será difícil perceber quão imprevisível foi a trama desses diferentes tempos em que cada um se encontrava, nos momentos desses encontros.

Assim, nas visitas que fiz às escolas, este primeiro movimento é apresentado espontaneamente pelos professores da Rede ao perguntar pelas implicações do curso na escola e ou pelas mudanças ocorridas na Rede a partir de 2004, ano do início do curso. Nas escolas visitadas, praticamente as mesmas falas se repetiam e configuravam ainda melhor essa perspectiva de ruptura que produziu os dois momentos/movimentos, já descritos nas narrativas no período do curso de Pedagogia. Foram conversas muito fecundas, que possibilitaram a construção das características dos dois movimentos.

Desse modo, à medida que iam falando do primeiro momento/movimento que vai de 1997 a 2005, não precisamente, também vão configurando o segundo momento/movimento, mesmo sem se darem conta de que estavam falando de dois momentos distintos, e não apenas contando uma história linear. Segundo as falas dos professores, esse segundo momento ainda está sendo gestado, mas já é passivo de configuração, embora ainda o estejam produzindo no momento presente. Os dois momentos surgem nas falas (e escritas) a partir da interpretação e caracterização que fazem, apoiados pelos recursos de contraste e comparação que elaboravam entre o momento presente e o passado recente.

4.2 SEGUNDO MOMENTO/MOVIMENTO

Como dito anteriormente, acredita-se que este movimento tenha iniciado em 2005. De um lado, podemos considerar arbitrária a definição de uma data, mesmo que aproximada, uma vez que nenhuma emergência acontece sem ter sido “gestada”, mesmo quando isto

aparenta obra do acaso, por não percebermos as ligações de pontos aparentemente distintos e desconexos que produzem redes com seus pontos de fluxos – os nós que podem ser, então, configurados a partir da produção de suas *emergências* (JOHNSON, 2003). Esse conceito aglutina a ideia de precipitação da realidade, de forma imprevisível. Assim também em Guattari (2006), o caos, ao invés de ser um fator de dissolução absoluta da complexidade, torna-se o portador virtual de uma complexidade infinita.

Tal sistema caótico pode ser caracterizado também pelo Efeito Borboleta, descoberto pelo meteorologista Edward Lorenz na década de 1960, que demonstra que mudanças diminutas ocorridas num determinado momento, poderão trazer consequências em grande escala, ao longo do tempo. Nos dizeres de Guattari (2006, p. 88) a singularização “[...] implica a entrada de componentes heterogêneos, o surgimento de pontos de bifurcação, esses tipos de singularidades que fazem com que, de um só golpe, um micro-acontecimento abra campos de possível”. No entanto, a realidade também é cíclica e em espiral.

Assim, estamos sempre passando por um mesmo ponto, porém em ascensão. É o *eterno retorno* de inspiração dionisíaca e nietzscheniana. Desse modo, é compreensivo que esses marcos de ruptura existam (ou tenham existido) na Rede, uma vez que um ciclo se fecha em um certo momento dado, porém se completa e faz surgir o início do outro, assim sucessivamente.

É importante ressaltar que esse novo momento vivenciado é percebido pelos professores-cursistas a partir de suas narrativas, especialmente na versão final do Memorial de Formação, em 2006. No entanto, são percepções da alteração de suas práticas pedagógicas e da maneira de ser e estar no mundo. Entretanto, ainda não trazem mostras de mudanças significativas ocorridas na escola ou na Rede Municipal, de forma clara. Alguns chegam a falar de que essas mudanças estão fazendo a diferenças nas suas vidas pessoais e profissionais. Mas, qual é mesmo o sentido dessas mudanças? Qual é a cara delas? Foram questões que pontuei por várias vezes durante o curso, mas, para mim, ainda não tinham sido desveladas.

É a partir das conversas nas escolas com os grupos focais, que as explicitações aparecem. Vejamos este diálogo na Escola Marcionílio Rosa:

Pergunto: O que mudou na prática?

Euclébia:

– Eu vejo uma escola preocupada... Porque as crianças não estão aprendendo?! Mas, o forte é a união... Nós nos defendemos e nos apoiamos o tempo todo... Quando o resultado do Grupo 8 não foi bom, veio o colega e disse: Mas você trabalhou isso tão bem!

Em 1997 foi quando começou esta coisa de construtivismo e tradicionalismo, houve tempo de medo, de esconder... A partir de 2002 que a gente estudava já começamos a questionar, a ter mais segurança, de argumentar... Se eu trabalhei durante o ano e meu aluno não aprendeu tem coisa errada... Aí comecei a ter coragem de dizer, mas de início, não.

Pergunto: A fala de Euclébia é compartilhada pelo grupo, a temporalidade coincide com o início dos questionamentos?

Emerson:

– Eu entrei em 2006 como professor... A relação com a direção, coordenação e colegas sempre teve momentos de abertura.

Pergunto: Ele chegou em 2006, esta abertura que Euclébia fala é em 2002... Todo mundo assumiu esta postura de questionar nesse período?

Emerson:

– Não. Ela tem este jeito assim, mais questionador. A maioria começava a apoiar isso, mas ela sempre foi mais falante...

Euclébia:

– Eu penso que quem está á frente na direção e, na coordenação influencia... Eu acho que a entrada de Ozemar enquanto coordenação e de Cláudia, nos dão esta abertura. Porque você não vê esta crítica assim... Ele diz assim: Isto é a melhor forma de você trabalhar com seu aluno?

Raimunda:

– Eu vejo uma mudança de respeito pela coordenação que a gente não tinha se dado conta... Nós nunca tínhamos feito uma homenagem de coração como aquela que fizemos para ele. Ele nos deixou numa liberdade muito grande, para falar, para fazer...

Pergunto: Esta liberdade foi dada ou foi conquistada? Qual é a participação de vocês?

Raimunda:

– Não. É que mesmo quando a gente quis a gente foi podado, com ele não...

– O fato de ele ter saído da sala de aula é diferente. Ele sabe a dor da gente... Como coordenador ele sabe a realidade de cada sala. Ele tem preocupação com todos os alunos. Não passou um aluno que ele não tenha conhecido...

– *Eu não me sinto invadida quando ele entra na minha sala, porque eu não percebo aquele olhar de espionagem... Com Cláudia e Ozemar eu sinto a liberdade de pedir para ele ir e me ajudar.*

Euclébia:

– *Eu acho que a gente conquistou a nossa liberdade. É tanto que houve muitas confusões e conflitos com outra coordenadora... Não é Ozemar quem está dando esta liberdade ou Cláudia. É por isso que ele dirige a gente dessa forma... Eles já sabem que o grupo tem esta postura. Que o grupo é daquele jeito. Nós só conseguimos conquistar isso em 2006... Antes reagíamos...*

Ozemar:

– *Eu fico admirado com esta quantidade de professores (quase 50), e eu não tenho problemas com prazo... Isto é incrível! A responsabilidade do grupo... Pense num grupo fácil de trabalhar... é um grupo que contribui muito. Se fosse um grupo para eu bater de frente...?!*

Pergunto: Poderia ser outra pessoa, uma vez que já tem o jeito do grupo. Se fosse outro coordenador saído daqui também compreenderia esta lógica?

Euclébia:

– *Acho que sim. Não sei se igual. Cada um com seu jeito. Mas, o fato de ser daqui facilita muito. Um de fora, quando viesse descobrir o grupo já estava no meio do ano. E, olhe lá!*

Pergunto: Esta é para quem fez e quem não fez UFBA, como Ozemar: O que mudou a partir do curso?

Emerson:

– *A autonomia e a coragem também de fazer algo que antes não fazia. [...] No entanto, o que eu vejo que me chama atenção aqui é a relação humana... Seja quem esta fazendo UFBA, quem saiu da UNEB, ou está fazendo EADCON ou quem não tem uma certa formação, nunca ouvi algum colega falando mal, sempre preocupado com o aluno. A coordenação e a direção escutam a gente e a gente escuta também, mas eles dão espaço. [...] Esta relação que tem aqui não tem em outras escolas, não. Eu já trabalhei em outras escolas e tem gente aqui que ainda trabalha e também diz isto.*

Raimunda:

– Não acho que só aqui, não... Aqui é forte isso! Uma das coisas que eu mais percebo mudança e com relação a autoestima... Entre as mudanças maiores entre professor que fez e professor que não fez, foi a autoestima. Isto foi geral na escola e acho que pode se dizer na Rede.

Emerson:

– Eu vejo aqui maturidade, não tem muita “picuinha”, nunca um problema pessoal ficou sem ser resolvido, de forma que não atrapalhasse o pedagógico. E isto é formação pessoal. Não sei se da UFBA, já que a maioria cursou... da UNEB, ou de todos, mas é formação.

Desse modo, esse segundo movimento se caracteriza pela extrapolação do instituído, que se configurou no primeiro momento/movimento, em que houve para os professores um comando de cima para baixo, paradoxalmente necessário e arbitrário, uma vez que era imprescindível, para a transformação da realidade educacional, emplacar as mudanças na educação. No entanto, as propostas educacionais não eram compreendidas pelos fazedores do currículo das escolas, que tiveram que negar os seus saberes para sobreviver àquela realidade da época. Todavia, enquanto uns afirmam não saber o que fazer nas salas de aula, passando o tempo quase todo sem poder intervir nas aprendizagens dos alunos por não se sentirem autorizados, outros confessam, sem constrangimentos, que continuavam com as suas práticas anteriores e que faziam escondido as atividades “proibidas”.

Essa ideia de muitos professores que vivenciaram a educação nesse primeiro período, de que não era permitido ao professor intervir na aprendizagem dos alunos, diz respeito à compreensão que tinham na época, acerca das perspectivas advindas da corrente teórico-filosófica interacionista adotada na Rede, a partir dos documentos elaborados inicialmente e, posteriormente, transformados em ações pelos seus programas e projetos.

Comumente encontramos na literatura, especialmente em experiências relatadas, práticas muito próximas dessas de Irecê. Desse modo, num primeiro momento, é comum adotar uma posição mais racionalista, com práticas espontaneístas e do *laissez-faire*, em nome do que seria uma prática interacionista. Para alguns professores, esse entendimento fez com que muitos descuidassem das aprendizagens dos alunos, em nome de uma postura mais construtivista, enquanto outros reagiram negando as novas tendências, com as mesmas ações/atividades, mesmo que furtivamente.

A perspectiva verticalizada da escola empirista: do professor para o alunos e do ensinar para o aprender, é radicalizada numa perspectiva em que essa hierarquia é invertida: o aluno passa a ocupar a posição do topo, bem como o aprender, que passa a ser balizado pela maturação de cada ser humano, como condição dada *a priori* – racionalismo. Desse modo, acredita-se que ao professor e à escola não cabe intervenção alguma, apenas oferecer ambiência de liberdade para que o ser humano se desenvolva à medida que matura. Sobre isso, Freire (1987) tece o seguinte argumento, nos anos 1980, em que foi muito forte a premissa espontaneístas, como contraponto à Pedagogia Bancária – empirista. Mesmo sem utilizar os termos ditos interacionistas, ele mostra que suas ideias fazem parte dessa corrente:

Respeitar o aluno não significa deixá-lo na ingenuidade. Significa assumir a sua ingenuidade com ele, para ultrapassá-la. O educador revolucionário, não pode manipular os alunos, mas também não pode abandoná-los à própria sorte: o oposto da manipulação não é o *laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. [...] Chamo esta posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem a licenciosidade dos alunos. (FREIRE, 1987, p. 203-204).

Esta perspectiva, de certa forma, resume o que seriam as práticas interacionistas idealizadas nos documentos orientadores da Rede Municipal de Irecê e não compreendidas na época. Uma mudança de perspectiva em que deveria haver um certo rompimento com a verticalidade. Desse modo, as práticas se tornariam menos autoritárias, transformando-se numa prática mais horizontalizada, em que tanto os alunos quanto os professores tivessem a mesma importância, em que o ensinar e o aprender tivesse em pé de igualdade, ou seja, que isto devolvesse aos professores o papel da intervenção para os alunos avançarem. Estes por sua vez deveriam ser considerados nessa intervenção, uma vez que vão produzindo aprendizagens à medida que estabelecem relação entre o que sabem e a nova informação recebida, considerando ainda, que os seus conhecimentos não são cópias da realidade, e que as aprendizagens se dão por aproximações sucessivas e, por conexões muitas vezes inesperadas.

É, principalmente, com Vygotsky, que a importância da intervenção é trazida para os ambientes educativos, devolvendo ao professor, em se tratando de escola, o papel de informante privilegiado, uma vez que pode criar não apenas ambiências, mas, ações e atividades que façam com que os alunos, intencionalmente, aprendam o que está próximo de aprender, mas que não seria possível naquele momento se não houvesse a intervenção. A

Zona de Desenvolvimento Proximal é um termo cunhado por Vygotsky, presente no seu livro *Formação Social da Mente* (1998), e um importante conceito interacionista, que muito contribuiu para devolver ao professor este papel de interventor para que os alunos avancem.

No entanto, a nossa formação por demais empirista nos ensina a ser professores desde muito cedo, antes mesmo da entrada na escola, e é aperfeiçoada à medida que vivenciamos estas experiências, que, historicamente, prevaleceram nas instâncias escolares. Aproximarmo-nos das perspectivas interacionistas é um longo exercício de aprendizagens teórico-metodológicas. No entanto, diante dos relatos, as aprendizagens esperadas dos professores, especialmente, nos anos iniciais do primeiro momento/movimento, não coincidiam com as realidades formativas vivenciadas por eles e com os conhecimentos acerca do que lhes era cobrado, mesmo com os programas de formação que a Rede oferecia.

É importante destacar que nas narrativas dos professores-cursistas, especialmente, nas primeiras versões dos seus memoriais de formação, estas mudanças foram consideradas para a maioria que as vivenciou como desrespeitosas e agressivas, uma vez que lhes eram impostas novas práticas que não compreenderam, o que os levou a não fazê-las bem, prejudicando, de certa forma, os alunos, que deixaram de ser ensinados porque eles (os professores), por abandonarem a forma que sabiam fazer e não conseguirem, na sua maioria, realizar da forma diferente e preconizada nos documentos, nesta longa fase de transição. Para os professores da Rede, a perspectiva interacionista reivindicada nos programas e projetos educacionais foi negada para eles, uma vez que passaram a ser impostas. Desse modo, para os professores, as propostas da educação da época, ora são considerados inovadores e originais ora, e às vezes concomitantemente, repetitivos e reprodutores.

No entanto, nas visitas às escolas em 2008, eles reconhecem os erros cometidos nessa trajetória da Rede, demonstrando avanços significativos na compreensão do momento deles e da Rede naquele período, que configurou o primeiro movimento. Desse modo, eles reconhecem a importância dos programas de formação que participaram na Rede e suas contribuições para chegarem ao momento que estão vivenciando, incluído de forma especial o Projeto Irecê. Isso pode ser conferido nesse trecho do diálogo por ocasião da realização do grupo focal na Escola Duque de Caxias:

Pergunto: - Quanto ao cotidiano e a vida na escola o que tem alterado?
(Comparação a partir do texto que escreveram para o livro.)

Enídia:

- O espaço físico não mudou nada...O grupo é bem unido, procuramos fazer da melhor forma. Veja a prova Brasil e a Avaliação Institucional, a Duque tem sido uma das melhores. O espaço físico não está contando quase nada e mesmo este estado que está aí temos feito um bom trabalho. Acho que é a união dos professores. A parte pedagógica também. Acho que os diretores e coordenadores também têm contribuído nesta parte. Também depois que nós fizemos faculdade melhorou muito, na época da escrita do livro tinham apenas três professores que não estava estudando, hoje está diferente pois todos que estamos na sala de aula temos nível superior... quem não fez está fazendo. Acho que a gente não parou. Eu mesma continuo lendo... Quando a gente não tinha formação a gente ficava com medo. Ah! Não vamos fazer isso, fulano disse que não. Com esse curso a gente teve autonomia... Hoje o que é bom, o que funciona para o desenvolvimento do aluno a gente faz, independentemente... Antes a gente fazia o trabalho certo e vinha uma coordenadora, que tinha o mesmo nível que a gente e dizia pra não fazer e a gente seguia, prejudicando o aluno.

Ambrósia:

- Acho que dá certo porque a gente não adota uma linha, o que serve para o aluno aprender a gente faz. O que não funciona a gente descarta, mesmo que alguém diga que não. E ainda temos que adaptar tudo às condições físicas da escola. Primeiro porque não podemos desenvolver um projeto mirabolante, ostentoso, porque não temos nem onde apresentar. Aqui a gente se prende ao aprender mesmo, na sala de aula, na aprendizagem. Nós não temos outra coisa para oferecer...

Pergunto: - O que contribuiu para isso, para esta mudança de postura?

Ambrósia:

- Penso que foi muito tempo, muito curso que a gente tomou, a gente vai lendo... Também depois da faculdade vimos que muita coisa é modismo, que muita coisa vem de outros países, que é muito bonito, mas na nossa realidade não dá certo. Acho que vamos comparando uma coisa com outras, através dos meninos, estas avaliações que estão acontecendo: A prova Brasil e a Avaliação Institucional da Rede. Acho que tudo isso é parâmetro pra gente ver o que está acontecendo. E o dia a dia na escola, também. A gente tá vendo que tem aluno que está na 5ª série e só sabe escrever do modo bastão... Também a troca com outras escolas e com outros professores, para a gente ver que tem alunos na 8ª série que não sabe ler direito e nem mesmo escrever o nome completo.

Lídia:

- Pegando a fala de Ambrósia, eu acho o seguinte, no momento de planejamento, das trocas na escola... quando veio um coordenador pra gente... Mas, a UFBA nos abriu bem a mente, uma coisa mais pessoal, para cada um de nós. Nós tivemos muitas capacitações, mais nenhum curso de capacitação, foi assim tão claro e, aquela independência com a gente, quanto foi a UFBA . Porque nos outros cursos que a gente tomava não ficava bem claro quanto à nossa postura, quanto ao que podemos fazer. A UFBA, não. Depois que fizemos o curso de Pedagogia, digo por mim... mudou a nossa cultura na sala de aula. Não ficamos mas esperando que caísse de lá de cima já pronto... Com a coordenação a gente conversa, opina, traz, conversa com a coordenadora de igual pra igual... com segurança, sem medo. Melhorou bastante quanto à nossa postura e na relação com a sala de aula.

[...]

Enídia:

- Mas aqui não é só um mar de rosas, não (risos). A gente também briga... Num bom sentido... Eu também cheguei na Rede em 2001, nunca tinha sido professora, eu sempre fui bancária. Minha coordenadora na Padre Cícero era muito exigente. Ave Maria! Mas, o que eu aprendi de lá pra cá também foi por causa dela. Foi válido! Aí com os estudos dos PCN, do PROFA e da UFBA é que eu fui ficando assim, bem melhor.

Pergunto: - Como é conviver assim com esta união e os bons resultados em meio à precariedade do espaço físico? Céu e inferno como lados da mesma moeda...(Risos)

Sandra:

- O pior é a doença, quando abrimos a porta de manhã o cheiro da madeira... A gente adoce muito, eu mesmo ando com rinite...

Enídia:

- Esta escola ampliando seria o ideal, um muro, um pátio coberto, é o mínimo do mínimo... Na hora da merenda, no intervalo, o vento joga terra na comida, vem sacola plástica e cai no prato. Temos que dividir a atenção dos alunos com os mendigos da rodoviária, com os carros de som, com quem passa na rua... É a parte do inferno... (Risos) Mas, apesar disso aqui é muito bom. Eu adoro trabalhar aqui. Quando melhorar a estrutura física nem sei como vai ser... Se a nossa união é por isso, pela dificuldade? (Risos).

Recorrentemente, podemos perceber nas falas trazidas nessa parte três do texto dissertativo, a percepção que os professores/diretores/coordenadores têm acerca da importância da horizontalidade do curso, no sentido de possibilitarem que não apenas professores, mas diretores e coordenadores pudessem estudar juntos. O que favoreceu novas posturas nas relações na escola, favorecendo o trabalho coletivizado, e evidenciando a importância desse trabalho conjunto dentro da escola e nas relações com outros setores, a exemplo da Secretaria de Educação que também mudou nesse período do curso. A concretização das melhorias apresentadas foi, especialmente, possibilitada pela implantação de políticas para a valorização do magistério, para a gestão democrática e para a qualidade da educação oferecida (ver parte 3 e Apêndice), ocorridas após 2005. Porém, é importante destacar nessa nova realidade que emergiu a partir desse período, as contribuições do curso de Pedagogia UFBA/Irecê para as novas configurações da Rede, especialmente, no que tange às perspectivas de horizontalidade presentes nos seus princípios e concretizados nas suas ações e nas ressonâncias dos aprendizados vivenciados a partir do curso. Assim, podemos aprender com essa experiência o sentido dos vários discursos educacionais que reivindicam que a melhoria do trabalho na escola passa pela implantação de políticas públicas que favoreçam às mudanças e a qualidade educacional em suas várias nuances e pelo trabalho coletivo; e não apenas pelo professor, via formação.

4.3 PLURALIDADES E SINGULARIDADES

O panorama educacional brasileiro, como apresentado anteriormente, evidencia as bases nacionais para as mudanças na educação, em acordo e sintonia com as demandas do resto do mundo motivadas inicialmente pela globalização da economia, e especialmente possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação digitais e em Redes.

As mudanças da educação pública Municipal de Irecê a partir de 1997 estão intimamente implicadas pelo cenário nacional pela educação. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em dezembro de 1996, traz muitas possibilidades de mudanças, tanto pelos novos conceitos e concepções referentes à gestão pedagógica e administrativa das escolas, quanto das suas práticas didáticas, quanto da organização da escola, do currículo e dos tempos escolares, quanto do financiamento da educação. A LDB é o resultado de uma longa

mobilização nacional pela educação pública e de qualidade para todos, permeada pelas várias lutas de poder das diversas esferas nacionais e internacionais, no que diz respeito à defesa de seus interesses ideológicos, econômicos, sociais e políticos.

Contudo, em Irecê o contexto também esboçou as possibilidades da LDB florescer com vigor a partir do seu primeiro ano. Isto parece o obvio uma vez promulgada a lei passa a regulamentar as ações daí decorrentes. Em tese é assim. Mas, na prática, a legislação se configura de maneiras singulares e em tempos distintos. Mesmo em Irecê que se tornou referências em vários aspectos da educação, especialmente para os municípios do seu entorno, nem tudo o que era Lei foi posto em prática e ao mesmo tempo.

Obviamente, que o fato da LDB ser considerada para balizar as ações educacionais da Rede Municipal trouxe um sentido totalmente novo para vários aspectos, muitas possibilidades de realização e muitas dúvidas e desafios. Alguns dos seus princípios como a educação para todos e o financiamento do ensino fundamental, possibilitou a ampliação das vagas. O limite foi a procura da população. Todas as pessoas a partir dos sete anos poderiam se matricular nas escolas ou nos centros de matrículas mais próximo de suas residências. Do mesmo modo, isto também trouxe inúmeros problemas, como: o atraso do início das aulas pela falta de espaço físico, equipamentos, materiais e profissionais habilitados. As propostas pedagógicas, didáticas e de gestão escolar nos anos seguintes à 1997, início da nova gestão Municipal, também trouxeram muitos transtornos e sofrimentos, como anteriormente explicitados. No entanto, em meio aos problemas, também, significaram marcos de crescimentos pessoais e profissionais.

Contudo, tudo isso também não ocorreu da mesma forma, ao mesmo tempo e na mesma intensidade para todos os participantes e nem para todas as escolas. Os dois momentos/movimentos caracterizados anteriormente trazem configurações para a educação de Irecê como uma totalidade, que também coincide com outras totalidades macro, a exemplo da educação no Brasil, na América do Sul, no mundo... Embora estas totalidades apresentem características que coincidem, cada uma tem suas características próprias e singulares. O mesmo pode ser dito para cada totalidade que são as escolas da Rede, as suas salas de aula cada uma em separado e na sua coletividade, seja por turno, por série, por ciclo, por idade, etc. São totalidades também cada uma das pessoas que fazem parte delas.

Mandelbrot cria a geometria fractal que elucida este fenômeno e traz uma “linguagem” explicativa para isto: a organização, ou seja, o padrão que caracteriza determinada forma é encontrado em suas partes, independente da escala. (CAPRA, 2004).

Essa compreensão só é possível se tomarmos como referência a realidade tecida qual uma Rede, que traz uma imensidão de formas que se repetem em distintas matrizes, qual um fractal, qual um espiral... Um emaranhado caótico, e, como tal, possui ordem e organização.

A imagem/imaginação da realidade em forma de caos nos liberta da contemplação de um mundo tal uma máquina em constante funcionamento – engendramento em partes que formam o todo. Outrossim, também se afasta da realidade caracterizada por um mundo desordenado e desconexo. Existe ordem no caos! A perspectiva de miríades de formas quais fractais e/em espirais, nos incita a pensar uma realidade não apenas plural, mas polifônica. Utilizando a metáfora da Rede podemos considerar seus pontos de confluências e fluxos, que criam e recriam infinitas configurações e possibilidades, possíveis e passíveis de produzirem regularidades ativas de dimensões estéticas.

As regularidades que caracterizam a Rede Municipal de educação de Irecê foram configuradas nos dois momentos/movimentos apresentados anteriormente: Um primeiro considerado impositivo e um segundo visto como “de abertura”. Porém, e como mostra das singularidades de cada escola, a seguir apresentarei três escolas da Rede Municipal que contribuíram para estas configurações. Ao mesmo tempo, ao falar da Rede e da escola, apresentaram suas características próprias, que mostram que o que se atualizava em cada uma delas fazia precipitar implicações para o movimento de toda a Rede e, ao mesmo tempo, ia sendo implicadas por elas. Segue, portanto, uma sistematização das suas e das minhas percepções dessas três escolas, com suas histórias distintas e que, ao mesmo tempo, traduzem a história da Rede. A escolha para essa sistematização se deu a partir da análise dos dados coletados na realização dos grupos focais e entrevistas. A escolha das escolas foi feita considerando as suas distinções enquanto localização no município, espaço físico, tempo de existência, atendimento à população, dentre outros que poderão ser percebidos a seguir. .

A primeira existe desde 1986, fica nas margens da rodovia e Avenida 1º de Janeiro, que já faz parte do perímetro urbano, localizando-se na parte mais ao leste da cidade, bem próxima da rodoviária, funcionando parte num pavilhão de salas construídas em 2003 e, parte na Antiga Companhia de Polícia, uma construção velha e em madeira. A escola apresenta-se com vários problemas de estrutura física e de segurança, especialmente pela sua localização. No entanto, a maioria dos seus alunos vem de famílias com uma escolaridade maior que a da maioria das escolas da Rede. A segunda foi fundada em 2008, num bairro muito pobre da periferia, que se localiza na extremidade da zona urbana mais ao sudoeste da cidade. A terceira escola é uma das maiores da Rede e se localiza bem ao oeste da cidade,

fundada em 1982, atualmente recebe muitos alunos dos bairros vizinhos, mas, durante anos, recebeu uma maioria de alunos de famílias do bairro, que tinham uma maior escolaridade que as das escolas do seu entorno.

A Escola Duque de Caxias

Essa foi a primeira escola piloto do Programa *Todos pela Educação do Município*, desenvolvido em parceria com o UNICEF (Agência das Nações Unidas pela defesa dos direitos das crianças) e da Organização Não Governamental (ONG) a AVANTE – Educação, Qualidade e Vida, em 1997 (ver Apêndice). Dela saíram as primeiras “mostras” de novas práticas pedagógicas a serem socializadas e tematizadas em seções de estudo com professores de toda a Rede.

Desse modo, ela sofreu uma intervenção intensiva nos primeiros anos da mudança educacional, com reflexos em toda a Rede. Os relatos dos que estavam na escola nesse período demonstram as dificuldades, os avanços, as vantagens e desvantagens de ser foco das mudanças empreendidas. As pressões sofridas pelos fazedores da Rede, de um lado, parecem ter pesado mais nessa escola que nas demais, no entanto, também é corrente os relatos de que, inegavelmente, ela recebia mais material didático, mais atenção dos formadores e de toda a gestão educacional. As professoras das salas laboratórios tinham o turno oposto para estudo planejamento e avaliação, especialmente, por estarem produzindo material para as seções de estudo na Rede, como registros, filmagens, atividades com suporte de papel, projetos, etc. Isto nem sempre era compreendido pelos demais, que justificavam as suas dificuldades em implantar tais práticas, pela falta de tempo para este estudo e produção acompanhado por formadores e gestores, como os destinados às professoras de salas laboratório.

É importante ressaltar que nesse mesmo programa havia o projeto de formação dos gestores escolares, com seções de estudo para tematização da prática e produção de documentos, que mobilizava todos os gestores escolares. Este programa ganhou a Mensão Honrosa do Prêmio Itaú/UNICEF em 1999.

Nos últimos anos, a escola sofreu muitas mudanças de professores e de gestores pedagógicos e administrativos, especialmente, a partir de 2000, o que a fez perder as características de escola piloto. No entanto, ainda ostenta o título de “melhor da Rede” por ter conseguido os melhores resultados na Prova Brasil e na Avaliação Institucional da Rede, que mede a aprendizagem dos alunos.

Para os professores, isto é fruto de muito compromisso da equipe, que se modificou ao longo dos anos sem perder a qualidade, e do esforço conjunto para oferecer o melhor que podem aos alunos, no que diz respeito ao ensino, uma vez que a escola não tem outra coisa para oferecer com a sua estrutura física e localização inadequadas. Também trazem a participação das famílias na escola, que têm contribuído muito para o sucesso das aprendizagens dos alunos, uma vez que participam ativamente, na sua maioria, das atividades propostas pela escola.

Os professores que estão lá há mais tempo falam com facilidade das mudanças sofridas pela escola nesses anos e destacam que a coordenação pedagógica a partir de 2005, em especial, contribuiu para que os professores conquistassem mais confiança e autonomia na sua prática pedagógica. Algumas práticas “proibidas” anteriormente passaram a ser permitidas pelos novos gestores, para os professores, a partir desse período deixaram de se sentir vigiados e passaram a perceber os gestores como parceiros. Alguns professores que também lecionam em outras escolas da Rede trazem as singularidades dessa escola em relação às demais, principalmente, pela parceria que foram construindo entre os professores e os gestores. Quando questionadas sobre o porquê dessa parceria ter-se formado, eles não relutaram em dizer que foi pelas dificuldades que vivenciaram. Era difícil para quem já estava e era também para quem chegava, daí a união (ver trechos do diálogo no item 4.2).

Quando perguntados por que isto está mais localizado a partir de 2005 se as primeiras mudanças das gestoras, especialmente, ocorreram a partir de 2000, elas fizeram um intervalo nas falas e disseram que coincidia com as mudanças nas políticas de gestão da escola, empreendidas pela Secretaria de Educação. Foi a partir daí que os gestores passaram por um curso-concurso que tinha por objetivo avaliar os gestores da Rede e promover a partir de diagnósticos e elaborações coletivas nas escolas, projetos de gestão a serem apresentados perante uma banca de especialistas. Logo em seguida, de forma concomitante, também trouxeram a maior autonomia dos educadores, como reflexos da formação em pedagogia, que trouxe para todos mais inquietação com as prescrições e com a falta de autoria nas atividades pedagógicas.

Embora a gestão democrática das instâncias da gestão pública Municipal e, em especial das escolas, faça parte da LDBEN atual desde a sua promulgação, em Irecê, de fato, ela ainda não aconteceu. Essas mudanças a partir de 2005 fazem avançar as perspectivas democráticas, mas ainda falta muito para sua concretude (ver parte 2 e Apêndice).

Ao falarem nos grupos focais dos aspectos das mudanças na gestão educacional do município, os sujeitos da pesquisa ajudaram a construir as configurações não apenas da

escola como questionado, mas de toda a Rede Municipal, principalmente, para caracterizar o segundo momento/movimento. Foram apresentadas singularidades que tinham aspectos das regularidades, ambos implicados pelas mudanças propostas em nível macro, como ebulição do cotidiano das escolas.

No entanto, não trazem as mudanças da educação nacional como, também implicantes das mudanças locais. O PDE lançado pelo Governo Federal em 2007 e a sua visão sistêmica propõe uma reviravolta nas prioridades educacionais, uma vez que as perspectivas fragmentárias anteriores produziram falsas oposições que, historicamente, contribuíram para que a educação pública chegasse aos índices atuais: Educação Básica e Educação Superior; Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio; Ensino Médio e Educação Profissional; Educação Regular e Educação Especial; e, a Alfabetização dissociada da Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, não podemos esquecer que todas estas mudanças anunciadas é o resultado das diversas mobilizações que aconteceram/acontecem no país e fora dele. Desse modo, elas implicam e também são implicadas por estes movimentos micros e macro. Novamente, é importante ressaltar que estas implicações são diferentes em cada contexto. As diversidades produzem singularidades que também vão gerar regularidades. Estas, na maioria das vezes, não coincidem com as formulações anteriores que as produziram, no caso, as medidas educacionais adotadas; mas, certamente, caso elas não existissem não seriam aquelas as configurações das totalidades produzidas, num dado momento, como os dois movimentos da Rede em questão.

A Escola Félix

Esta foi a primeira escola construída a partir de 1997. A realidade degradante do bairro em que está focalizado passou a ser alterada pouco a pouco. A construção da escola, neste ano, por exemplo, marca o início da sua mudança. Em meio às suas casas pobres e pequenas, o prédio escolar fica suntuoso, destacando-se no local. Há uma mobilização para que as pessoas matriculem-se. Por conta da sua distância das demais escolas, esta foi a área do município em que nem todas as crianças a partir dos sete anos e nem todos os adolescentes e jovens se matricularam. Também, mesmo com a sua inauguração, a escola não conseguiu a mobilização esperada da população para a matrícula. Com a continuidade, várias

ações da educação, e em especial da escola, e de outros setores públicos foram alterando esta realidade. As suas crianças e adolescentes, bem como, seus familiares, passaram a participar de outros programas públicos, que visavam a inclusão social.

No entanto, em 2007, diante da necessidade de atendimentos às crianças menores, em idade para pré-escola, esta instituição escolar passa a atender apenas esta fase da escolaridade básica. Para surpresa dos educadores, a história se repete, as vagas não foram preenchidas, embora, várias crianças em idade de 4 e 5 anos estavam fora da escola. Os alunos em idade de cursar o ensino fundamental foram matriculados nas três escolas vizinhas mais próximas: Paraíso, Marcionílio Rosa e São Pedro.

É importante salientar, que as escolas da Rede iniciaram, em 1997, as matrículas de todos a partir dos sete anos. No ano seguinte, abriu vaga também para as crianças de seis anos, e, anos mais tarde, ampliou para todas as crianças de cinco anos e ainda está ampliando para as de quatro anos. A universalização da educação infantil, como primeira etapa da educação básica ainda não se concretizou no município, especialmente, em se tratando de 0 a 3 anos, o que corresponde à creche.

No primeiro ano da mudança apenas uma escolas de educação infantil e uma creche existiam, e com um número bem menor de alunos se comparado à atualidade. Hoje existem 04 creches e 04 pré-escolas, com um total de 1.542 alunos. Porém, mesmo sem escolas específicas dessa modalidade, todas as escolas da Rede têm atendido à segunda etapa da educação infantil, mesmo sem as adaptações necessárias.

Vale ressaltar que a Escola Félix têm procurado adequar seu espaço físico para a educação infantil, mesmo assim, ainda carece de reformas, especialmente, na sua parte externa. Hoje ela é referência em educação nessa modalidade, ganhadora de vários prêmios no Concurso Literário da Rede, criado em 2007.

No quadro atual tem apenas a secretária que acompanhou as mudanças ocorridas ao longo dos anos, desde a sua criação. As demais entraram depois e em tempos distintos. A diretora vivenciou a metamorfose da escola, que se transformou, na sua gestão, em escola de educação infantil. Ela também está na Rede Municipal desde 1997 e foi professora de uma sala laboratório do Programa de formação Avante e UNICEF, em 1998 e coordenadora pedagógica da Rede. A coordenadora atual também vem da coordenação pedagógica de outra escola.

Diante da distância do centro da cidade e das dificuldades econômicas e sociais que as crianças vivenciam no bairro, não era uma tarefa fácil encontrar professores dispostos a

irem lecionar na escola. Por isso, durante muitos anos a sua equipe era formada por maioria de professores contratados. Isto gerava uma certa rotatividade, dificultando, ainda mais, o desenvolvimento do trabalho pelas freqüentes rupturas e as instabilidades delas decorrentes. É tanto, que no livro das histórias das escolas, elaborado durante o curso, não tinha a história dessa escola, uma vez que não tinha nenhum professor da escola cursando Pedagogia na UFBA. Desse modo, e apesar do “entra-e-sai” ao longo dos anos, é possível perceber que a escola vivenciou momentos diversos, lembrando que ela também foi, durante o ano de 1999, uma escola piloto do referido Programa. No entanto, apesar dessa diversidade, a escola pode ser dividida em dois momentos distintos, em menor escala, podemos perceber também dois movimentos com características próprias, obviamente marcados pela mudança da oferta de ensino fundamental para a educação infantil.

São movimentos que também coincidem com as mudanças na gestão Municipal. Isto aparece nas falas de alguns educadores da escola, incluindo a mais antiga. Para elas, a escola e a comunidade foi ouvida, já havia esta demanda e um movimento por mudanças mais radicais na escola. Quase todos que por ali passaram sentiam esta necessidade, porém, somente naquele ano “caíram as fichas” do que deveria ser feito.

Embora isto não tenha aparecido nas falas dos professores durante as entrevistas, não foi difícil compreender que esta decisão também tinha sido motivada pelos resultados da Prova Brasil 2005, divulgada em 2006. Os péssimos resultados da escola ajudaram a puxar para baixo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Irecê. Tudo isto aliado aos problemas existentes fez com que optassem pelo atendimento mais cedo às crianças. Desse modo, aos alunos de ensino fundamental foram garantidas vagas nas escolas do seu entorno, como explicitado anteriormente. Não foi uma medida fácil, uma vez que nem todas as escolas estiveram dispostas a promover esta intervenção, apesar de terem capacidade de recebê-los. Os argumentos e contra argumentos giraram em torno do impacto que os alunos que chegavam e que recebiam iriam sofrer, especialmente, pelas dificuldades dos professores em administrarem tamanha diversidade, além das que já existiam na escola. Os contrapontos a estes argumentos giravam em torno da perspectiva de Rede e da política de inclusão.

Assim, apesar do pouco tempo de existência da escola de educação infantil do Félix, foi possível ver, ouvir e perceber que ela deu certo. Este ano ela atingiu a sua capacidade quanto a quantidade de alunos. A equipe está bem animada e bem comprometida com o desenvolvimento das crianças. Há um clima de alegria e envolvimento também das crianças

nas atividades. Todos os professores trabalham na escola quarenta horas, uma solicitação da escola que foi atendida pela secretaria e que tem possibilitado mais tempo para estudo, uma vez que todas têm um dia inteiro para estudo e planejamento. A escola, diferentemente de outras escolas de educação infantil da Rede, assume-se como muito preocupada com o desenvolvimento integral das crianças, mas (e por isso) não tem o ensino da língua escrita como o seu ponto central. Segundo elas, embora esta não seja a linguagem mais importante, ela é utilizada de forma intertextual, na trama com outras tantas linguagens. E enfatizam que esse modo de trabalhar não tem deixado as crianças aquém do mundo da escrita e dos conhecimentos necessários à aquisição dessa importante linguagem. A prova disso é que muitas crianças de cinco anos alcançam a hipótese alfabética antes de sair de lá e muitas outras saem silábicas alfabéticas, especialmente, por estarem vivenciando o mundo da escrita de uma forma contextualizada e bem mais cedo. Essa comunidade faz parte de uma tradição de não escolarizados ou com baixa escolaridade, o que tem dificultado o contato das crianças com a escrita de forma mais frequente fora da escola, especialmente nos primeiros anos de vida.

A coordenadora pedagógica, a diretora e a professora que foram cursistas do Projeto Irecê atribuem que os fundamentos e princípios que embasam as ações da escola têm aportes na formação recebida por eles, uma vez que lideraram este processo de fazerem uma educação infantil que respeitasse as concepções de infância e, especialmente, desta fase da vida. Que a crença na formação pela intertextualidade possibilitada pelas diversas linguagens era advinda de muito estudo e da vivência deles no curso.

Cida:

- A gente não prioriza as atividades de suporte de papel e estas a gente considera que são as mais tranqüilas de serem realizadas...

Leila:

- Aqui ninguém reclama de estar só na hora dessas atividades... Eles conseguem sozinhos, controlam, dão conta... Aqui a gente acompanha as atividades como escovação, ida ao parque... É o mais importante para a ajuda para elas.

Cida:

- Acho que isto é de projeto político pedagógico da escola... [...] Priorizam muito a aprendizagem da linguagem escrita e a leitura. Para eles, eles deram certo se os alunos conseguirem estas competências no Grupo 5. Ficam frustrados se não conseguirem... A gente

prioriza outros lados da infância, outras competências, outras coisas... Nosso projeto está definido assim... o que a gente puder fazer para oferecer de mais movimento, de mais alegria, de mais escola viva, () respeito e valorização, o brincar porque a gente sabe que através do brincar a criança aprende, () do faz de conta, isto pra nós é o ponto forte.

Leila:

- É o desenvolvimento da linguagem e do desenho... É tanto que já vem dois anos aqui O Marcondes Félix, né?! Ganhando no concurso literário da Rede com a leitura de Imagem. Foi o ano passado, ganhou, e este ano novamente... porque a gente segue esta linha de trabalho, a gente pensa mais nisso... E quando chega no final do grupo 5, os meninos estão lendo ou quase lendo...

Pergunto: *- Esta é uma perspectiva diferente e nem por isso a leitura e a escrita são relegados, mas são tratadas num lugar que não é aquele lugar enfadonho, em que isto é prioridade... Certo?*

Cida:

- Na prática a gente não consegue... (pelo menos por muito tempo...). A gente não consegue com suporte de papel, pelo menos com prazer, não consegue muito tempo. Só consegue se a gente impor autoridade sobre eles. Com prazer é muito pouco tempo. Nós temos estratégias para inserir a leitura e a escrita na rotina diária...

Gilvane:

- Mas não é o carro forte como em outras escolas da Rede...

Cida:

- Nós também não temos ainda parâmetros de como as crianças do grupo 5 vão para as outras escolas, este foi o primeiro ano que a gente mandou uma turma para outras escolas. Mesmo assim eles não passaram Grupo 4 e 5 na escola, só foi o Grupo 5. Mas a gente teve alunos que saíram lendo, a gente teve alunos alfabéticos na sua hipótese, muitos mesmo... Também temos aqueles que, infelizmente, não conseguiram... Até porque a gente não fica preocupada, porque não há nenhum teórico que diga que eles tenham que aprender a ler e a escrever nesta idade. Pelo contrário! Aí não temos porque massificar isto durante quatro horas com crianças tão pequenas... Sem saber se eles vão conseguir... Já brincar é todo mundo, faz de conta é para todos desta idade...

Gilvane:

- Acredito que a formação da UFBA deixou os professores mais humildes, hoje todo mundo divide, ajuda, não esconde. Se permite errar...

Cida:

- Antes recebíamos modelos para serem adaptados ou copiados. Hoje eles servem para mim como instrumentos de pesquisa... Para balizar o que e como estamos fazendo... Dá gente está vendo outros e refletindo sobre o que a gente faz. Se ali tem alguma coisa, algum item para a gente usar também... Antes virava modelo e todo mundo aplicava. Hoje nós nos baseamos nos projetos para criar atividades, temos mais criatividade e segurança para elaborar nossas atividades. [...] A gente está numa fase de pesquisa a partir também do estudo que a gente está desenvolvendo neste ano, do Livro As Cem linguagens da Criança⁹. Por acreditar nessa infância e nesse desenvolvimento da criança, a gente buscou este estudo juntamente com a Creche do Lions e com a Escola Nossa Infância, todas da Rede. Esta dificuldade que temos de sair da sala é algo novo, é algo novo pra gente, estamos tentando ouvir as crianças e a partir daí saírem os projetos, não dessa mesa, mas de lá... Como algo que surgiu lá com as crianças...

Outrossim, também, explicitaram que era mais fácil desenvolver este trabalho naquela escola que em outras escolas da Rede, uma vez que as famílias não intervêm nas práticas didáticas e pedagógicas da escola. Atitude bem diferente de outras realidades em que há muita cobrança com as atividades voltadas para a leitura e a escrita, chegando a desacreditarem nas demais atividades como educativas e promotoras de aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças.

Esses são aspectos que dizem das escolas como um todo. É comum as famílias idealizarem as escolas como as que vivenciaram quando alunos. Há também, de forma generalizada, uma pressa para que as crianças leiam e escrevam, mesmo que seja de forma mecânica e desprovida de sentido. Isto também se aplica ao ensino de outras áreas de conhecimento a exemplo da matemática, em que se deseja que as crianças dominem os conhecimentos sociais, em especial as técnicas, sem a preocupação de que elas compreendam as operações que realizam.

⁹ As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

Entre (e em meio) a este extremo e ao outro que é a negação do ensino aos alunos, pela “paralisia” dos professores provocada pelo medo de errar, pelos não saberes dos professores, provocados pelas novas demandas do como ensinar, como explicitados anteriormente, já existia, desde então, muita coisa interessante acontecendo na Escola Félix e nas demais escolas da Rede.

A Escola Marcionílio Rosa

Criada em 1982, essa é uma típica “escola de bairro”. A comunidade participa ativamente do cotidiano da escola, especialmente por se localizar no seu centro, em meio a uma grande praça que comporta há muito tempo uma quadra poliesportiva comunitária, além de uma mais recente escolar, que também é disponibilizada a todos. Conta também com um Infocentro aberto à comunidade e atende alunos com necessidades especiais, ligadas à visão, de todas as escolas do município e da região para o ensino do *Braille* e de outras técnicas e tecnologias para a mobilidade das pessoas cegas e ou com baixa visão.

Tudo isso tem contribuído para que as famílias participem das atividades desenvolvidas, o que contribuiu para que ela tenha sido durante anos uma escola referência. Por isso, quando o ensino fundamental do Felix fechou não foi difícil transferir os alunos para lá, pela aceitação dessas famílias e dos alunos. No entanto, a escola se viu desestabilizada com a entrada de um número expressivo de alunos do bairro vizinho, de uma única vez.

Os resultados não tanto satisfatórios, especialmente da Avaliação Institucional da Rede, têm deixado a sua equipe de educadores insatisfeita. Eles afirmam que é uma escola grande, com um número significativo de professores, mas que não tem impedido, ao longo dos anos, a sua união. Para eles, o companheirismo é o ponto forte da escola. Eles destacam a importância de terem atualmente uma equipe de coordenação pedagógica que confia e acredita neles, que apóia e que acompanha, diferentemente de outros momentos em que se sentiam cobrados e vigiados, recebendo imposições e pouco apoio para resolução dos problemas de ensino, de aprendizagem e de indisciplina.

No entanto, quando questionados acerca do motivo das mudanças terem acontecido, eles dizem que foi resultado da resistência deles às pressões e às imposições que, para eles, vinham da Secretaria de Educação, da AVANTE, da gestão e coordenação da escola e da

Rede, da pressão internacional... Mas, logo desmontam os argumentos dizendo que todos faziam parte de um contexto de mudanças e que tudo isto que trouxe sofrimento e constrangimento, especialmente, para os professores, também foi responsável por tudo que aconteceu de bom para a educação Municipal, para os alunos, para a comunidade e para eles que afirmam os seus crescimentos pessoais e profissionais.

No entanto, são enfáticos ao afirmar que as mudanças que também aconteceram na gestão da educação Municipal foram motivadas também por eles. Segundo disseram, antes mesmo das mudanças anunciadas, especialmente nos processos de gestão da escola, por mobilização interna, escolheram dentre os professores da escola, quem seria o novo coordenador, e que esse tem sido um articulador importantíssimo. Quando perguntados acerca das implicações da formação em pedagogia para o momento que estão vivenciando atualmente, eles trazem a segurança e a autonomia para decidirem o que fazer na sala de aula, numa perspectiva bem distinta da anterior quando ficavam confusos entre o que era certo e o que era errado, e que agora eles decidem pelo que pode resolver os problemas identificados, sem se preocupar se é construtivista ou não. Também dizem que isto não é questionado pelo coordenador atual, que ele apóia as decisões e empenha para que sejam realizadas. Uma vez que o coordenador citado e sua equipe de apoio não foram cursistas do programa, eu questiono onde ele aprendeu a ser assim, uma vez que trazem as contribuições do curso para saberem que eles devem ser autores de suas práticas pedagógicas. Eles não relutam em dizer que aprenderam isto juntos naquela escola, com a realidade e as reações coletivas que ela provoca, e pelos afetamentos dos estudos que ambos, cursistas ou não do Projeto Irecê, estavam fazendo nos últimos anos, na escola e fora dela. E que ele foi escolhido por ter a postura da escuta, do apoio, da acolhida. Características imprescindíveis para ocupar aquela posição. Quando questiono se são estas posturas também necessárias para com os alunos enquanto professores, eles dizem que sim e que agora podem contar com a complacência do coordenador e seus auxiliares (ver trecho do diálogo no item 4.2).

No entanto, eles voltam a falar dos resultados que não refletem o compromisso do grupo, numa mostra clara, do incômodo que estão vivenciando, especialmente, porque a escola está ameaçada do posto de escola referência, por não ter obtido um melhor resultado nos aspectos da aprendizagem avaliados, relacionados à leitura, escrita e às operações matemáticas. Ao mesmo tempo, argumentam as suas singularidades como escola da Rede, com os seus programas e projetos, como a inclusão dos cegos, como a inclusão digital e a participação da comunidade na escola. Toda a complexidade da realidade é posta em

evidência, uma vez que ao mesmo tempo que apontam o crescimento de todos os envolvidos ao longo dos anos, que falam de tudo que hoje a escola oferece, que trazem as relações de companheirismo e compromisso da equipe. também trazem as dificuldades de aprendizagens dos alunos nos aspectos avaliados. Por outro lado, eles assumem que as mudanças já haviam começado na escola quando chegaram para toda a Rede, assumindo uma postura de responsabilidade pelos rumos da escola e, de certa forma, pelos resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, usam argumentos que demonstram que ao mesmo tempo que aceitam os resultados da avaliação, também os questionam e atribuem a co-responsabilidade por isso ao contexto da educação, da sociedade e da realidade em que eles e os alunos estão vivendo, por conta das mudanças globais e locais, que afetam a todos.

Há, sobretudo uma mudança de discurso atualmente na Rede Municipal de Irecê, trazido nos fragmentos das narrativas e discursos dos professores que foram cursistas do projeto Irecê e dos demais que compõem a equipe pedagógica e administrativa das escolas, incluindo a Marcionílio.

As primeiras versões dos Memoriais de Formação traziam, quanto às propostas da Rede de educação e suas mudanças empreendidas a partir de 1997, um misto de veneração e denunciamento. Uma espécie de deflagrador de acusações e vitimização pelas imposições e desrespeito sofridos pelos professores. As narrativas foram uma forma de catarse para os momentos de dor e de glória dos sujeitos autores, especialmente, no que se refere ao momento de transição da Rede, que caracterizou o primeiro momento/movimento.

A última versão, de uma maneira geral, traz estas memórias de modo tematizado e, por isso, compreendida de forma mais complexa, sem mocinhos nem bandidos, mas, com as suas dimensões macro e micro e com as implicações que cada um desses universos traz. Compreendendo como um todo, cada setor, cada ambiente, cada pessoas envolvida... Contudo, é em meados de 2008, quase dois anos depois do encerramento do curso, que é possível perceber que ampliaram ainda mais a sua visão de Rede, de Rede dentro de Rede, de singularidades e pluralidades. Atualmente, o que mais foi dito acerca desses mais de 10 anos de mudanças da educação pública Municipal foi a compreensão de que a realidade da comunidade, da escola, da sala de aula e dos alunos é o ponto central do trabalho na escola, que o que está em jogo é o desenvolvimento dos envolvidos, indistintamente, sem esquecer da função social da escola que é ensinar comprometendo-se com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos alunos e, por conseguinte, da comunidade. E de que tudo que aconteceu, incluindo os erros e os acertos, foi responsável por este momento que é bem

melhor que os anteriores em relação ao trabalho que desenvolvem, às aprendizagens dos alunos, à valorização, ao respeito... E que tudo valeu a pena, como forma de aprendizagem e crescimento de todos os envolvidos e da comunidade ireceense.

No entanto, as nuances dessas mudanças são objetos desse processo investigativo, como anunciado anteriormente. Desse modo, na parte seguinte, procuro explicitar, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, nas suas narrativas orais e escritas, o sentido da intervenção provocada pelo curso e da configuração dessas ressonâncias no cotidiano das escolas municipais.

5 AS FOTOS – “CAPTURANDO” AS MUDANÇAS

O processo histórico e formativo vivenciado pelos professores-cursistas do Projeto Irecê é compreendido por eles através da interpretação das suas experiências ao longo da vida, através dos seus textos narrativos e através da análise das suas práticas pedagógicas na Rede. As fotos representam algumas "paradas" no movimento com o objetivo de estudá-lo. A ideia de capturá-los não traz a intenção de congelamento do ato, mas da tentativa de interpretá-los em meio ao movimento. Inicialmente, convém elaborar algumas considerações sobre a produção das Histórias de Vida nos processos de formação de professores, a partir de alguns dos seus significados formativos. Em seguida, vale ilustrar, a partir da feitura de Diários da Prática Pedagógica desses professores, algumas das suas constatações de que o curso alterou as dimensões pessoais e profissionais, e o significado dessas implicações no cotidiano das escolas.

Este texto traz uma mostra das suas interpretações sobre essas experiências, a partir do sentido contemporâneo trazido por Josso (2004) do *aprender consigo a aprender* como categoria de análise das histórias de vida. A partir de três níveis de análises propostos pela pesquisadora, serão apresentadas as narrativas de quatro professoras da Rede Municipal de Irecê formadas pelo curso. No entanto, enquanto ela propõe estes níveis de análise no decorrer dos processos de formação através de *bioquestionamentos*, neste trabalho, eles serão buscados nas versões finais dos textos discursivos elaborados durante o processo de formação desses professores, procurando identificar os níveis de reflexão nas suas escritas autobiográficas em que as suas memórias foram circunscritas. Com isso, não tenho a pretensão de dissecar os textos, apenas de explicitar algumas faces da reflexão possibilitada pela formação através das histórias de vida, nem sempre percebidas pelas leituras menos comprometidas com esta perspectiva. A minha intenção é apenas trazê-las à tona.

Foram escolhidos os Memoriais de Formação de quatro professoras, especialmente, por trabalharem na mesma escola – Escola Ireni Garofani¹⁰, por terem percorrido distintos

¹⁰ A Escola Ireni Garofani é uma escola, exclusivamente, de Educação Infantil. Ela foi inaugurada em 1991, possuindo, apenas, duas salas de aula de alfabetização e era mantida pela Loja Maçônica Luz, Trabalho e Fraternidade e pelo Grupo Esperança, grupo de serviço que também construiu o prédio que continua sendo de sua propriedade. No ano seguinte, a Prefeitura Municipal assumiu a escola, cujo convênio se mantém até os dias atuais. A partir de 1997, passou a atender alunos de educação infantil – grupos 3, 4, e 5 (ver Apêndice – organização por ciclos) tornando-se Escola Referência (1999/2000) para a elaboração do Currículo Unificado da Rede – Educação Infantil (PMI/Fundação Banco do Brasil/ UNICEF/AVANTE – ONG), por ser a única escola municipal de Educação Infantil e por ser reconhecida pela qualidade dos serviços prestados. A escola também era disputada por famílias com padrão econômico e social mais elevado que o público que normalmente

caminhos pessoais – e alguns “universais” – no que se refere, primeiramente, às suas histórias de vida e à história da Rede Municipal de Educação que podem denotar instâncias ainda mais macro, como, por exemplo, as condições de vida e estudo na região de Irecê ao longo do tempo.

É importante lembrar que o curso de formação em questão é o Curso de Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais, uma parceria entre a FAGED/UFBA e a Prefeitura Municipal de Irecê. E, embora o título confira esta especificação, ele foi destinado a todos os professores que tinham habilitação apenas para ensinarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a EJA, e na Educação Infantil. Durante a itinerância desses professores, podemos perceber que também estiveram no Ensino Fundamental, embora, ao longo do tempo e do curso, eles pudessem descobrir suas vocações e tendência, optando, inclusive, por ensinar na Educação Infantil. Embora não tenha sido o foco da formação, esta modalidade de ensino foi coberta pelo curso nos seus fundamentos e nas atividades específicas (ver relação de atividades do curso no Anexo C), muitas solicitadas pelos próprios cursistas que puderam tecer a sua formação no curso. Vale ressaltar, também, que ele permitiu e proporcionou aos cursistas o trânsito por uma diversidade de possibilidades de fazer educação pública, compreendendo a gestão escolar (quer a direção, quer a vice-direção, quer a coordenação pedagógica) como uma “docência ampliada”. Toda essa riqueza de experiências pedagógicas como cursistas e professores poderá ser encontrada nas suas narrativas, mesmo que em alguns dos seus fragmentos.

Os processos de “caminhar para si” (JOSSO, 2004), no nível de análise dessas histórias de vida, são constituídos de quatro aspectos – quatro tomadas de consciência¹¹:

- das suas estratégias de aprendizagens;
- das suas posturas como “aprendente”;

procurava as escolas públicas do município. Atualmente, isso ainda ocorre, porém, agora também é uma realidade comum a outras escolas públicas da rede municipal. Hoje possui 6 turmas por turno, sendo 3 Grupos 4 e 3 Grupos 5. O espaço físico que foi ampliado ao longo dos últimos anos para atender à demanda da população, acabou reduzindo a sua área livre. E embora tenha uma boa estrutura física, também carece de uma estrutura adequada para atendimento à essa faixa etária.

¹¹ O termo *consciência*, como apresentado aqui, não o traz de maneira absoluta. Não se trata de ser a fonte de todo o conhecimento, de toda ação e de toda a verdade, posto que toda consciência é consciência de alguma coisa, em meio a outras tantas possibilidades de existirem outras consciências distintas dela mesma. Desse modo, a consciência é importante, mas ao mesmo tempo é impotente para *conhecer-se a si mesmo*, ela apenas pode revelar alguma(s) de sua(s) face(s). A *consciência* é, pois, um ato intelectual do ser, que se apodera de um dado da experiência ou de seu próprio conteúdo, logo, está imbricado de emoções e sentimentos, por ser uma produção humana e, por isso, passivo de seleções, idealizações e invenções (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006).

- dos recursos afetivos, motivacionais e cognitivos que devemos mobilizar para efetuar uma aprendizagem e das competências genéricas transversais a mobilizar;

- das escolhas de níveis de mestria visados e das etapas do processo de aprendizagem que lhes correspondem.

E, em se tratando de um trabalho memorialístico, é importante ressaltar que a memória atua sempre como evocações do presente, a partir de lapsos de lembranças e esquecimentos, que também não se dão de forma linear. Para Bastos (2005, p. 420),

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços, lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções, sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer [...].

Esses seus aspectos característicos apoiam e comprometem as ações reflexivas e retroativas para a tomada de consciência ou o “conhecimento de si”, como uma atividade meramente cognitiva. No entanto, nela estão contidas e ressignificadas as nossas experiências de onde podemos tirar lições e aprender coisas, inclusive sobre nós mesmos, transformando-as numa obra inédita ainda a construir, uma vez que a continuidade das nossas histórias de vida ainda está a se desenrolar. Como propõe Josso (2004, p. 9):

A 'Metodologia das Histórias de Vida em Formação' é a narrativa, pois ela permite explicitar singularidades, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

Desse modo, as memórias narradas tomam a forma de uma “[...] espiral retroativa do caminho para si” – um movimento reflexivo a partir de três níveis de análise biográfica, propostos por Josso (2004, p. 61), embora, como dito anteriormente, a análise na sua dimensão metodológica não é a intenção deste trabalho.

Os níveis:

- N1 – evidência do processo de formação;
- N2 – evidência do processo de conhecimento;
- N3 – evidência dos processos de aprendizagem.

5.1 EVIDÊNCIAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A identificação de momentos e acontecimentos que caracterizam a passagem entre duas etapas de vida – “os divisores de águas” – faz parte do *primeiro nível*. Em relação ao que compreende Dewey (1985, p. 247, grifo nosso), estes ciclos caracterizariam uma experiência, pois “[...] o material experienciado seguir seu curso até sua realização”. Ela “[...] é tão íntegra que seu fim é uma consumação, e não uma cessação”.

As narrativas em questão foram elaboradas a partir da realização de oficinas no final de 2003, como “passaporte” de entrada para o curso de Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais, do Projeto UFBA/Irecê. Elas foram divididas em três momentos, que já traziam três fases de vida: “O eu estudante”, “O eu professor” e “O eu cursista de Pedagogia”. Ou seja, essa organização já propõe três “divisores de água”.

Com o decorrer do tempo, tais narrativas foram sendo alteradas até a sua última versão; contudo, essa estrutura não se perdeu, mas ganhou de uma maneira geral, nos quatro memoriais selecionados, aspectos da dinâmica do funcionamento da memória. Os textos estão permeados de idas e vindas, do passado próximo, mediano e longínquo ao presente instante em que foram escritas. No entanto, este aspecto se apresenta de maneira singular, de acordo com o estilo de cada autora e com a percepção que elaboraram das implicações do vivido nos momentos posteriores. Também, das relações que estabeleceram entre fatos vivenciados em algum momento da vida com as compreensões que têm agora de determinados aspectos da realidade. Assim, a seleção que fiz seguiu a ordem da escrita e, desse modo, contemplou a estrutura linear a partir dos três momentos de vida propostos pela escrita inicial dos memoriais. A minha síntese acabou por fazer a assepsia dessas várias temporalidades que aparecem tecidas juntas na maioria dos textos. Apenas a narrativa da Professora Maura traz um pouco dessa mistura, por ser uma marca muito forte do seu memorial.

Desse modo, as autoras serão apresentadas por elas mesmas, a partir de fragmentos dos seus Memoriais de Formação (2006). Poderão ser vistas na tessitura dos quatro aspectos anteriormente mencionados: das suas estratégias de aprendizagens; das suas posturas como “aprendente”; dos recursos afetivos, motivacionais e cognitivos que devemos mobilizar para efetuar uma aprendizagem; das competências genéricas transversais a mobilizar; das escolhas de níveis de mestria visados e das etapas do processo de aprendizagem que lhes correspondem.

Esses aspectos estão presentes nos três níveis e, embora sejam comum aos três, são eles que contribuem para caracterizá-las nessas três dimensões que se ampliam em ascensão em forma de espiral, ou seja, um processo retroativo do *caminho para si*.

Com as autoras, vamos aos “divisores de águas”, apenas alguns dentre outros que elas mencionaram. Certamente, a forma que escolheram para contá-los também influenciou nas minhas escolhas... Selecionei os seguintes, mas poderiam ter sido outros ou os ter tecido com outra combinação.

Poliana

Chamo-me Poliana, tenho 27 anos, sou filha única de pais separados. Moro com a minha mãe desde o meu nascimento, no ano de 1979. [...] Nasci na cidade de Irecê, interior da Bahia, estou terminando o curso de Pedagogia da UFBA, Universidade Federal da Bahia. Sou professora da Educação Infantil desde 2001, sou concursada e gosto da minha profissão. EDUCAÇÃO, essa palavrinha mágica perpetua em minha vida desde a infância, lembranças distantes que me recordam os conselhos que tive quando criança, de uma mãe corajosa e que se preocupou que eu tivesse base sólida, alicerçando meu caráter para a vida.

[...]

Lembro-me que onde morava [...] Eram várias casinhas pequenas, umas coladas nas outras, o chão era de terra vermelha que se perdia de vista. [...] tinha um pé de Juá enorme, eu saboreava aquelas frutinha e ainda levava pra casa. [...] Tinha um cercado próximo com vacas, bois e até um peru. Eu corria por aqueles lugares com meus colegas, brincava de pique-esconde, pega-pega, mas tudo isso só depois do dever de casa pronto, pois minha mãe não me deixava brincar sem cumprir as minhas obrigações escolares.

[...]

Lembro-me de um cenário que me marcou muito... O cenário que estou me referindo é de uma escola estadual por nome Teotônio Marques Dourado Filho, em que estudei cinco anos da minha vida. Foi nessa escola que cursei as primeiras séries do Ensino Fundamental. Tinha acabado de sair da alfabetização tradicional aos seis anos, quando fui matriculada aos sete no Teotônio, isto em 1987. No ano seguinte tive que repetir a primeira série...

[...] Minha passagem pelo Ensino Médio foi marcada por grandes mudanças. Passei a estudar em um colégio chamado Polivalente, com espaços bastante amplos, para atender a

uma grande quantidade de alunos. Nesse colégio cursei desde a 5ª série até o 3º ano do Magistério.

Durante as aulas específicas para o Magistério fui percebendo a importância da educação para a sociedade e a sua contribuição para a formação cidadã... O que me motivou a aprender mais sobre a educação e o papel do professor. É claro que, a experiência em sala de aula é o que nos confirma enquanto professores.

[...]

O período de estágio em minha vida merece ser destacado. O mesmo aconteceu ao final do ensino médio, em 1997. Partira para a escola Teotônio, na qual cursei parte da vida escolar. Foi maravilhoso poder voltar para a escola que tanto estimava... Estava tão cheia de expectativa no meu primeiro dia de estágio, tendo consciência da responsabilidade a qual me foi confiada, a sala de aula... Fui bem recebida pelas crianças da 4ª série do ensino fundamental, a classe era composta por 25 alunos... Foi na sala de aula onde realmente pude crescer, não iniciando apenas a minha carreira profissional, mas, convivendo com diversas pessoas, inclusive com “os meus alunos”, todos com as suas características próprias os quais me ensinaram muita coisa.

[...]

Após a formatura em Magistério fui trabalhar em estabelecimentos comerciais. Precisava trabalhar, mas, queria mesmo era seguir a profissão que havia escolhido.

[...]

Foi com muita alegria que fui aprovada no ano de 2000 no concurso, podendo fazer parte, enfim, da educação municipal de Irecê... Em 2001 passei a trabalhar na escola municipal de Educação Infantil Irene Garofani, na qual estou até hoje, tendo a oportunidade de conhecer pessoas que, com suas experiências, ensinaram-me muito... Nos três primeiros anos de trabalho participei de vários cursos de capacitação. O Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) do MEC foi um curso que me possibilitou um entendimento de que é preciso usar estratégias para as crianças superarem dificuldades, proporcionando melhorias nas aprendizagens. [...] É apaixonante o momento em que meu aluno está identificando as letras, sabendo que eles podem escrever mundo afora, com palavras que denotam vários sentidos para várias coisas.

[...]

Rememoro o dia em que recebemos a notícia que [...] assinaram o convênio com a Faculdade de Educação da UFBA, para o Programa de Formação Continuada de Professores para este município. A idéia principal investia em uma experiência de prática pedagógica com fundamentos voltados para o respeito aos processos educativos cotidianos e a valorização plena do sujeito.

A partir de dezembro de 2001 teve início um processo de elaboração do programa em parceria entre os professores da UFBA e a rede municipal de Irecê.

[...] Lembro-me a ansiedade ao escrever o meu primeiro memorial com o desejo de entrar na Faculdade de Educação... Após a aprovação, passamos a participar, agora, como alunos e alunas da UFBA.

[...]

É maravilhosa a sensação de amadurecimento e crescimento... De olhar pra trás e ver o quanto aprendi durante a caminhada, foram tantas as descobertas e interações... As aulas da faculdade tiveram papel relevante no meu fazer pedagógico de sala de aula, que foi o de ressignificar o meu planejamento tornando-me inovadora perante a práxis cotidiana.

Terezinha

Sou filha de uma família de quatorze irmãos vivos. Meu pai era agricultor, dono de uma personalidade muito forte, que apesar de ter pouca escolaridade educou os filhos mostrando a importância do conhecimento escolar.. Minha mãe, uma senhora digna de ser chamada Rainha do Lar. meiga, carismática e de um amor para com o próximo, que fez dela uma das mulheres mais amadas da família [...] moradora de Presidente Dutra-BA, cidade interiorana, situada no semi-árido nordestino, a 18 km de Irecê.

Em doze de novembro de 1966 eu nasci cercada por irmãos de ambos os sexos e de variadas idades. Todos os filhos nasceram na mesma casa.[...] Fui sempre uma criança calma e obediente, pois tinha medo de apanhar... Nunca apanhei do meu pai, e da minha mãe levei apenas umas palmadas. [...] Quanto à minha infância, foi comum como a de todas as crianças nascidas no interior, e que tiveram o privilégio de terem espaço suficiente para praticar todo o tipo de travessuras e brincadeiras possíveis.

[...] Comecei a freqüentar a escola em 1972 aproximadamente, movida por uma grande euforia, apesar de que o espaço escolar, no qual aprendi as primeiras letras, sílabas e palavras, era muito diferente do espaço escolar infantil dos tempos atuais. [...] Era apenas um quadro improvisado, o ABC e a Cartilha que o aluno levava, além de um banquinho de madeira para sentar, todos enfileirados na mais perfeita ordem. [...] dividia a classe com colegas das mais variadas idades e níveis de aprendizagem. A exemplo, minhas duas irmãs mais velhas, Isabel e Argelina, freqüentavam a mesma classe que eu.

[...] Na adolescência dediquei-me sete anos fazendo Lapinha, na contemporaneidade, conhecida como presépio [...] O dia de maior emoção junto á lapinha, era seis de janeiro, quando à noite, seguindo todo um ritual, recebia-se os cantadores de Reis. [...] Nesta época estudava no turno matutino da Escola Estadual Dr. Luiz Viana Filho, próximo ao açougue do meu pai. A escola não tinha cantina própria e a merenda vinha de uma cantina central. [...] A máquina fotográfica LOVE, a primeira que ganhei na adolescência, pôde registrar quase todos os momentos e etapas da minha vida. [...] A minha potente máquina LOVE só não registrava os desfiles de Sete de Setembro, porque estes momentos, meu pai sempre se encarregava de contratar fotógrafo... Eu participei de todos. Fantasiei-me de índia por vários anos, fui sertaneja, marinheira, estudante.

[...]

Toda a minha trajetória estudantil aconteceu em minha terra natal, Presidente Dutra, finalizando em 1986, quando concluí o curso de Magistério no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães e o de Técnico em Agricultura no Colégio Cenecista de Presidente Dutra. Este ano foi muito significativo para mim, pois, era a primeira filha da família Reis a concluir ensino médio.

[...] O ano de 1986 marcou minha vida em vários aspectos: já me considerava pronta para experimentar uma profissão, e era a primeira vez que exercia a condição de cidadã, ajudando a eleger através do voto, o Governador da Bahia.

[...] No ano de 1987, mudei-me para Irecê. Dez anos se passaram e eu me mantinha afastada da profissão que escolhi, optando por trabalhar em escritório, distante da sala de aula, mas mantendo um contato direto com a educação. Nesse período exerci o trabalho de Auxiliar da Diretoria Regional de Educação (DIREC – 21).

[...] Movida pela necessidade de trabalho, visto que já estava desempregada desde o final de 1996, tive a oportunidade de fazer em 1997 um concurso público municipal para

professor nível I, que acontecia na cidade... Passei, mas os anos também haviam passado, as mudanças educacionais estavam acontecendo no Brasil, e em Irecê. [...] Assim, retomei à sala de aula, dessa vez em outro papel, não mais o de estudante, mas, professora, transmitindo conhecimento de modo tradicional, assim como fui educada.

[...] No ano de 1986 passei trinta dias letivos estagiando numa classe de 1ª série do ensino fundamental, na escola Estadual Dr. Manoel Novaes em Presidente Dutra, aprendendo a ser professora. Doze anos mais tarde eu estou em Irecê numa classe de Educação Infantil, tendo de me adaptar a uma nova concepção de ensino adotada pelo município, cheia de lembrança do meu período de estágio e sem poder fazer quase nada daquilo que aprendi. [...] Ensinar o alfabeto, expor sua seqüência no quadro, era um erro terrível para uma educadora construtivista. Memorizar, copiar, eram outros pecados para o professor que seguia esta concepção. Quantos erros cometi...

[...] Participei de outros cursos de formação, mas, nenhum teve uma ressonância sobre minha prática como o Programa de Formação de professores Alfabetizadores (PROFA), até então. Tudo o que eu já havia escutado em relação a atividades desafiadoras, em que os alunos teriam de utilizar todo o seu conhecimento para tentar resolvê-las, só ficou por mim compreendido depois do PROFA.

[...] Foi uma longa caminhada que se iniciou em novembro de 2003 quando elaborei a primeira versão do memorial de seleção, ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/Irecê. No decorrer do curso, mais especificamente dos ciclos pares, procurei sempre trazer da memória e colocar em forma de escrita as minhas histórias pessoais e profissionais [...] Ao final desse trabalho memorialístico percebo o quanto aprendi. [...] O curso de Pedagogia com a proposta de formação bastante peculiar, proporcionou-me aprendizado teórico-prático.

Maria Angélica

Em uma manhã de agosto de 1959 nasce uma menina, a primeira dos oito filhos de Dona Eulília e Seu José Antônio Dourado Primo.[...] Fui registrada aos oito anos quando precisei do registro de nascimento para ser matriculada na escola. Em 1967, freqüentei pela primeira vez a escola que funcionava na residência de Abnaide, minha primeira professora. [...] A escola onde eu estudava fica localizada no povoado de queimada do Floriano, a qual tem o nome do meu avô paterno, Floriano Dourado, um dos fundadores do lugar. [...] Fica

distante de Irecê 12 quilômetros. [...] Eu e meus colegas levávamos um tamborete de casa para sentarmos na sala de aula, pois as cadeiras eram poucas. A mochila era um saco plástico conseguido com muita dificuldade quando comprávamos uma sandália havaiana.

[...] Quando era criança com sete ou oito anos, brincava de faz-de-conta, mas nunca imaginei coisas fora do cotidiano, as minhas histórias não tinham reis, rainhas e príncipes, pois estas histórias não faziam parte do meu mundo...

[...] Em 1979, vi meu pai caído no chão de um curral, vítima de um enfarte, enquanto tirava leite... Minha mãe estava grávida do oitavo filho. No dia seguinte, houve uma grande reunião em família. Resolveram que eu deveria ficar com minha tia Olga, que morava em Irecê, para continuar os estudos que mal tinha começado. [...] Aqui achava tudo diferente, foi difícil adaptar-me à escola. [...] Lembro-me quando estudava a 2ª série na Escola Joel Americano Lopes, com a professora Marly Barbosa que sempre me convidava para homenagear as mães. [...] O que mais chamou minha atenção naquela época, foram as datas comemorativas que marcaram muito quando estudei o primário.

[...] chegou o tão esperado ano de 1974, fui estudar no Colégio Polivalente. Era tudo novo. Recém inaugurado, bons professores, e muitas perspectivas para o futuro que estava começando. Estudei quatro anos de 5ª à 8ª série, depois de concluir a 8ª série comecei outra preocupação, pois não sabia onde iria estudar o 1º ano. Foi quando minha tia Olga decidiu que eu iria estudar no Colégio Cláudio Abílio Aragão.

[...] Numa festa de debutantes encontrei meu grande amor, Cícero. É com ele que posso contar desde 1976, quando nos conhecemos. Fomos morar em Jacobina, onde continuei os estudos no 2º ano, já no Colégio Diocleciano Barbosa de Castro. Não foi fácil conciliar o casamento e o estudo. Precisei voltar para morar em Irecê. Foi quando concluí o curso de Magistério no Centro Educacional Luiz Viana Filho, e comecei os preparativos para o estagio que foi minha primeira experiência como professora. A formatura do Magistério aconteceu em dezembro de 1982. [...] optei por fazer o curso de magistério porque aqui em Irecê só tinha os cursos de Contabilidade e Magistério, mas como era muito difícil para as pessoas formadas em contabilidade conseguirem emprego, resolvi, então, seguir a carreira de professora. Gosto muito de minha profissão, porque me identifico muito bem com crianças, principalmente, as crianças de quatro e cinco anos que é a faixa etária dos meus alunos, pois, trabalho na Escola Irene Garofani desde 1994, quando a escola era do ensino fundamental e os alunos eram maiores.

Iniciei como professora da rede municipal em 1983, contratada pela Prefeitura para ensinar na Escola Odete Nunes Dourado, com alunos de 2ª série... Pedi transferência para a escola Tenente Wilson... Queria trabalhar com educação infantil... Trabalhei na Escola Tenente Wilson por vários anos, depois, resolvi pedir demissão em 1989, com o intuito de montar minha própria escola de educação Infantil... A escola funcionou dois anos e não deu certo. [...] fiquei em casa uns três anos. Foi quando fui novamente contratada pela prefeitura para trabalhar na Irene Garofani, onde estou até hoje, desde 1994.

[...] Em 1997, aconteceu a grande transformação da educação nacional e mudou a educação de Irecê, com a proposta de um novo modelo de ensinar com a proposta construtivista. Foi preciso começar praticamente do zero, pois a educação não funcionava. As escolas eram um verdadeiro caos, a maioria depredada... Lembro-me que os professores da rede municipal ficaram sete meses sem receber salários...

[...] Tive o privilégio de participar de diversos cursos... Participei da elaboração do Currículo unificado da rede... Tive a oportunidade de participar de todos os seminários realizados pela Secretaria de educação, desde 1997, quando mudou a educação de Irecê.

[...] Em 2001, fui aprovada por concurso público realizado pela Secretaria de Educação do município de Irecê. Em 2004, tive o privilégio de fazer pela segunda vez um concurso para o segmento de Educação Infantil, passei...

[...] Em 2003, tive a oportunidade de passar por um processo de seleção e concorrer a vaga para fazer o curso de pedagogia do Programa de Formação Continuada de Professores do Município de Irecê. [...] sei o quanto foi relevante o curso de formação para os professores efetivos da rede municipal de Irecê. Tenho refletido sobre minha formação acadêmica e percebo o quanto aprendi durante estes três anos que passei na faculdade. [...] Tenho aprendido através de novas experiências, novas estratégias e também através de pesquisas, das leituras dos textos oferecidos em cada atividade.

Maura

Sou filha de agricultor, faço parte de uma das famílias tradicionais de Irecê: Família Dourado. Um dos pontos positivos nesta família é o de valorizar ao máximo a educação. Minha mãe sempre nos incentivou a estudar, com seu jeitinho simples orientando as nossas atividades, procurando saber como nós estávamos nos estudos da escola. Meus pais

respeitavam muito todos nós, porque criança para eles é coisa séria. Sempre ouvi isso do meu pai: não precisava bater para ser respeitado. Coisa que não se via em outras famílias.

A oportunidade de estudo, de fazer um curso superior foi dada a todos os sete filhos, mas nem todos souberam aproveitá-la, inclusive eu. [...] Apesar dos estímulos dos meus pais e dos meus irmãos, não me dispus a continuar os estudos naquele período. [...] Depois de fazer opção pelo matrimônio e posteriormente pela carreira docente, como detalhado a seguir, regresso à casa dos meus pais em 2003, em decorrência de situação de estudo, embora em outras circunstâncias: minha filha passa no vestibular na Universidade Federal em Aracaju e eu, na seleção para o curso de Licenciatura da UFBA; ficou difícil custear esses estudos com o meu salário de professora municipal de 20 horas e com o que meu esposo ganha como pequeno agricultor [...].

[...] Do meu tempo de infância tenho belas recordações. Uma delas é a preocupação de do meu pai em levar os filhos para o cinema, circo, comícios, igreja, praças, festas juninas, carnaval, banhos em rios e cachoeiras da região, dentro da sua sabedoria de homem simples, ele dizia que nós tínhamos de conhecer as coisas do mundo. [...]

[...] Deste período de 1970 em que eu fazia a alfabetização, lembro-me muito bem das sextas-feiras, quando a avó da professora contava histórias e encantava a todos.

[...]

Um fato marcante do meu tempo de estudante, durante o período da minha terceira série primária, foi a forma como a professora trabalhava leitura. Eram momentos tensos, quando era feita a leitura em voz alta e todos tinham que acompanhar. Até aí tudo bem, mas o problema era quando a professora pedia para um continuar e se algum dos alunos não soubesse onde estava, era castigo na certa. [...] Desse tempo não me lembro de nenhuma professora incentivando a leitura, questão que acabou marcando negativamente a minha vida de leitora.

[...] Fiz o ensino médio em duas etapas aqui em Irecê. Primeiro, antes de me casar em 1980, nesse período a maioria dos cursos profissionalizantes era particular. Exceto de Técnico Agrícola. Como não tinha muita opção acabei escolhendo este... foi um tempo bom, mas não era o que eu queria.

[...] Os anos se passaram, já em 1984 conheci aquele que viria a ser meu esposo... casamos e tivemos duas lindas filhas. Patrícia estava com poucos anos de vida e eu sem experiência nenhuma com crianças, percebi que precisava entender melhor da psicologia

para cuidar dela e foi aí que voltei a estudar, buscando o meu desejo de garota: passei a estudar assim o magistério No Centro Educacional Luiz Viana Filho, em 1988.

Ainda no terceiro ano de Magistério fui convidada para trabalhar em uma escola de pequeno porte Chamada Lápis de Cor que hoje não existe mais, como auxiliar de Prontidão... Confesso que foi aí que descobri o meu interesse pela Educação Infantil.

[...] Em 1997 inicia-se uma transformação na educação municipal de Irecê.... Novos cursos e vários concursos públicos municipais para professores foram realizados durante esse período e foi através do concurso de 1997 que entrei na Rede Municipal de Educação de Irecê.

Logo no início de 1998 comecei a lecionar no município em turma de aceleração. Nada fácil! Sentia-me angustiada, impotente, estava completamente perdida. Foi um ano bastante difícil para mim, pois não tinha nenhuma experiência com adolescentes.

[...] Iniciei o trabalho de Educação Infantil na Rede Municipal em 1999, na Escola Irene Garofani... O trabalho que desenvolvo na escola me encanta...

[...] Mesmo depois de ter participado de tantos cursos de capacitação que a secretaria de Educação Municipal de Irecê vinha oferecendo aos professores desde 1997... que, sem dúvida me ajudaram bastante a refletir minha prática pedagógica, percebi que não eram suficientes para minha formação. Confesso que não estava mais acreditando que poderia vir o curso de pedagogia para os professores da rede municipal. Neste período comecei a fazer cursinho pré-vestibular junto com minha filha mais velha, mas não deu certo devido às condições financeiras...

Devido a estas circunstâncias, ter participado do Curso de Pedagogia da UFBA teve um significado extremamente importante para minha vida profissional... Depois que participei das atividades percebi a importância do meu trabalho e passei a valorizar mais a minha prática pedagógica...

[...] No início de 2006, ao assumir o cargo de diretora na Escola Ireni Garofani, percebi que era preciso ter um conhecimento mais direto da realidade... Sem dúvida foi uma experiência enriquecedora para a minha formação acadêmica, porque durante esse período pude ter uma visão mais ampla da escola, com os trabalhos burocráticos, com as relações interpessoais e com os trabalhos pedagógicos que um diretor(a) precisa estar atento.

[...] Apesar das minhas aprendizagens nesse processo como gestora escolar e

assumindo uma posição crítica dessa minha vivência, percebo que a minha paixão mesmo é pela sala de aula, no segmento de educação Infantil, porque é com esse público que eu mais me identifico.

Tecer comentário acerca dessas narrativas pode parecer arbitrário diante das várias possibilidades de fazê-lo. Trarei apenas alguns olhares possíveis. Outros tantos poderão ser tecidos por outros leitores que, como eu, queiram combiná-los também. Embora esse ato esteja permeado de possibilidades, também estará limitado pela minha escolha inicial de costurar estes e não outros fragmentos... Assim como foram limitadas as minhas possibilidades de tecer as histórias de vida desses professores que, nos seus memoriais de formação, apenas trouxeram alguns lapsos de memórias...

Assim, destaco a implicação desses sujeitos com a sua família, com aspectos da sua cultura sertaneja, da ligação com as coisas simples da vida e da terra onde moram. Os divisores de águas estão quase todos encarnados do pessoal e do profissional. E mesmo quando elas trazem a infância, já denotam a relação das suas vivências anteriores e dos seus aprendizados com as etapas posteriores. Do mesmo modo, também trazem esses aspectos como demonstração de suas aprendizagens posteriores que implicam na valorização da sua história de vida como fator essencial para a sua posição de sujeito nos diversos espaços que ocupam cotidianamente. Isso amplia significativamente o empoderamento dessas professoras como sujeitos de desejos, de decisões e de ações em meio à dança da vida totalmente imbricada com o lugar onde vivem, que vai configurando os movimentos que as movem e, concomitantemente, são alterados por elas e pelos demais sujeitos e aspectos, fios da teia da vida.

As suas narrativas, portanto, trazem mostras dos processos de formação que vivenciaram, evidenciando as contribuições dessa tomada de consciência possibilitada pela (re)construção de suas histórias de vidas.

5.2 EVIDÊNCIA DO PROCESSO DE CONHECIMENTO

A interioridade e a exterioridade tornam-se decisivas na observação fenomenológica das histórias de vida. O micro e o macro processos remetem-se aos dois níveis lógicos: “[...] a maneira de contar cada experiência pode ser considerada exemplar do que está em jogo nos processos de formação (N1) e de conhecimento (N2)”. (JOSSO, 2004, p. 70, grifo nosso).

Nesse *segundo nível*, ao conceito de experiência, pode ser acrescida a ideia de “[...] como a *associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva*, permite compreender sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento num círculo retroativo (JOSSO, 2004, p. 73-64). Assim, o processo formativo, utilizando-se das experiências de vida, vai promovendo

[...] um empenho pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida, entre a vida cotidiana e os problemas internacionais, com a possibilidade de escolher e buscar conhecimentos nos livros, independentemente daqueles selecionados pelos professores (JOSSO, 2004, p. 8).

No entanto, isso não significa dizer que com esse dispositivo formativo se aprende sozinho. Para Josso (2004, p. 8-9), trabalhar com a perspectiva do “sujeito aprendente” é explicitar a importância do formador “caminhar com o aprendente”, ajudando-o a “reconhecer a sua humanidade singular”. Esse reconhecimento evidencia o processo de conhecimento.

Desse modo, as narradoras vão demonstrando o processo de consciência sobre si e sobre o outro, sobre o seu meio humano e natural, a autointerpretação e autocompreensão da sua formação através da experiência, possível nesse segundo nível de intervenção que se constitui o *segundo nível* de análise. Ou seja, os textos demonstram que a forma de contar suas histórias vão desvelando o que foi sendo considerado no processo de formação pelos “divisores de águas”, e de conhecimento pela tomada de consciência dessa sua formação pela e na experiência. Esses momentos ímpares que promoveram fechamento e abertura de novos ciclos foram (re)construídos à medida que tal compreensão da realidade vivida vinha à tona possibilitada pela memória e, ao mesmo tempo, trazia as implicações das percepções atuais para essas experiências vivenciadas. A formação e o conhecimento produzem um caminho retroativo da pessoa para si, um movimento circular que promove o crescimento infinito da dimensão pessoal e profissional do professor.

5.3 EVIDÊNCIA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O *terceiro nível* traz o mais complexo e difícil exercício de reflexão. Caracteriza-se pela descrição de etapas transversais que representam um processo de integração de uma nova

aprendizagem a um novo processo de formação e de conhecimento. As experiências de vida revelando as aprendizagens elaboradas no processo dinâmico de transferência, caracterizado pelo processo de integração entre as diversas dimensões que envolvem o ser humano na produção da formação, do conhecimento e da aprendizagem.

É nesse nível que podemos identificar mais claramente as estratégias de aprendizagens e as posturas dos narradores como “aprendentes”, na mobilização dos recursos afetivos, motivacionais e cognitivos para efetuar aprendizagem, das competências genéricas e pontuais a mobilizar, das escolhas visadas ou não por eles e das etapas do processo de aprendizagem que lhes correspondem. Os textos discursivos, sem dúvida, trazem essa transversalidade, especialmente quando a leitura é tomada pelo discurso das autoras que explicitam a importância de tais experiências e/ou aprendizagens conquistadas em etapas anteriores para aquele dado momento vivido. O uso da palavra transversalidade traz, pelo menos, dois sentidos nesse texto. Um primeiro nas palavras de Silvio Galo (1995, *não paginado*): “Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que desenvolvemos sua equação fractal”. Um outro seria de inspiração dos estudos espanhóis contemporâneos de currículo, que remontam a temas e temáticas que perpassam as várias áreas do saber compartimentadas e hierarquizadas, avançando também, e de outro modo, o paradigma arborescente.

No entanto, um exercício mais acurado na leitura das narrativas, mesmo que nos fragmentos apresentados dos “divisores de água”, pode demonstrar algumas dificuldades que são devidas às lógicas da posição dos sujeitos a partir dos seus diversos papéis: crianças, adultos, alunos, professores, professores-cursistas, filhas, mães etc. Daí decorrem alguns obstáculos para o encontro aparente (ou não) das aprendizagens ocorridas nas várias temporalidades vividas e apresentadas pelas autoras.

Contudo, são dificuldades que não podem ser reduzidas ao discurso simplista que conduz à descrença na possibilidade de diálogo entre os diferentes, mesmo que leve à direção de uma unidade a partir da articulação de distintas temporalidades e papéis, que mobilizam diferentes recursos afetivos, motivacionais e cognitivos. Pela falta de termos mais adequados, utilizei a palavra *transversalidade* para trazer a ligação entre as passagens temporais e entre os papéis desenvolvidos pelas professoras. Do mesmo modo, utilizarei o termo transdisciplinaridade para ilustrar a elaboração que fazem desses tempos e papéis distintos, transitando a partir e acima deles.

A transdisciplinaridade pode ser considerada em duas perspectivas: segundo Burnham e Fagundes (2001), em situações práticas, tem sido empregado para designar projetos dos quais participam mais de uma disciplina, no sentido de um trabalho comum para se buscar respostas para determinados problema; segundo os estudos de inspiração piagetiana, apontam para uma etapa superior/posterior de interdisciplinaridade (este termo, nessa segunda perspectiva, corresponde ao que trazem as autoras para a transdisciplinaridade). Seria a produção de conhecimento que não pertenceria a nenhum campo específico do saber, mas conteria aspectos de todos ou de diversos desses campos. Muitas vezes, essa produção pode remeter à produção de um novo campo ou área de conhecimento.

Transdisciplinaridade e transversalidade, portanto, embora sejam originalmente criados, nos seus diversos sentidos, para falar do tratamento dos saberes e campos do conhecimento, aqui os utilizo para ilustrar as produções reflexivas dos professores acerca de suas experiências formativas ao longo da vida, produzindo saberes que estão acima da compartimentalização.

Vale explicitar, usando Ardoino (1998), quando ele chama a atenção ao fazer consideração sobre a transdisciplinaridade, de que esse não deve ser um exercício de tentar homogeneizar o que é heterogêneo, mas de assumir o plural que é constituído de heterogeneidades. Elas se manifestam, portanto, enquanto constitutivos da própria realidade encarada na sua complexidade, religando dialeticamente a permanência do sujeito e a sua alteração. Ainda para o autor, é a articulação desses heterogêneos irreduzíveis que permitirá a elaboração de novos significados. Tal perspectiva convida-nos, então, a vislumbrar essas significações articulando-as, e não tentando homogeneizá-las. Ainda nesse âmbito, para Castoriadis (1998), tudo que existe é ao mesmo tempo indissociável e irreduzível, autorizando-nos, com isso, a tentar tornar coerente tudo o que pudermos elucidar e tornar coerente. Reconhece-se, portanto, que a realidade não é coerente, é fragmentada, mas que isso não nos exime da exigência de elaborar, apesar disso, essa coerência, sem ser, nos seus dizeres, “coleccionador”, nem “eclectico”.

Por isso, acredito que as narrativas nos conduzem a uma leitura transversal e transdisciplinar porque remetem às transferências de aprendizagens através de um processo dinâmico e retroativo, fruto dessa reflexão das autoras, que se caracteriza pela descrição de etapas que representam um processo de integração de uma nova aprendizagem a um novo processo de formação e de conhecimento. Esse difícil exercício de reflexão estaria posto nesse processo formativo que se utilizou das histórias de vida, como dispositivo privilegiado de

aprendizagens. A elaboração de conhecimentos sobre si num nível de articulação superior que reúne as diferenças sem tentar excluí-las, mas que reconhece os seus pontos de *tradução*¹², está presente no trabalho das autoras.

5.4 CONSTATAÇÕES DOS PROFESSORES

Os Diários de Ciclo, assim como os Memoriais de Formação, fazem parte do Eixo de Atividade de Registro e Produção. Em cada ciclo foi realizada uma produção desse dispositivo formativo que faz parte do contexto dos documentos pessoais e dos materiais autobiográficos que têm ganhado importância nas práticas formativas, especialmente de professores.

No curso, este recurso metodológico está *pari passo* com as Atividades em Exercício, que é o tipo de atividade que foi concebida com a intenção de criar uma dinâmica de acompanhamento da prática dos professores-cursistas. Nessa perspectiva, pensava-se em tematizar a prática pedagógica, tornando-a objeto de estudo, garantindo espaço propício para a reflexão e a análise da docência em meio aos estudos promovidos no dia-a-dia do curso, através dos demais tipos de atividades. No entanto, esse espaço que inicialmente se pretendia de forma mais delimitada, foi ganhando espaço em todas as atividades desenvolvidas, tecendo teoria e prática no cotidiano dos ritos do estudo formal e no cotidiano das escolas.

Embora as narrativas pedagógicas não estivessem apenas escritas nesses documentos semestrais, o Diário de Ciclo é o instrumento privilegiado no curso para que os professores-cursistas pudessem refletir sobre o objeto narrado e sobre si mesmos. Vale ressaltar que tal instrumento permite escrever os fatos e as suas ressonâncias por um dado período de atividades, permitindo perceber como eles evoluem. Esta perspectiva longitudinal traz uma nuance bem diferente dos Memoriais, uma vez que a história nesse instrumento é produzida a partir da memória de um passado mais distante, mas com as percepções do presente, enquanto que os Diários permitem que as experiências sejam escritas à medida que vão acontecendo. A rememoração no acontecer, não significando que tenha que ser escrito todos os dias, mas durante todo o Ciclo, traz muitas das circunstâncias que caracterizam a dinâmica do ensinar e

¹² Uso a palavra “tradução”, reportando-me a Boaventura [19--], Professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra com importantes obras publicadas sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Ele aborda a necessidade de reconhecermos os pontos de confluência entre as diferenças, sem tentar aniquilá-las, como possibilidade de produzirmos novas significações e, em decorrências, novas formas de socializações e convivências.

das aprendizagens possibilitadas pelo curso. É uma segmentação do período a qual evita o viés da homogeneização típica do momento em que se escreve depois de longos períodos vividos, já que os micro momentos permitem os hiatos temporais da narração no transcorrer da ação por conservar a sequência, a evolução e a atualidade dos fatos, por conter as considerações do momento em que foram escritos. A “evolução do pensamento” do professor pode ser percebida pela forma com que escreve, pelo que seleciona e argumenta.

Contudo, é importante lembrar que esses micro momentos/relatos, se de um lado trazem a heterogeneidade do cotidiano do professor, contado por ele mesmo, por outro são eles também que produzem configurações mais homogêneas dessa etapa experienciada. Assim, é possível percebê-los também como um todo, por produzirem regularidades que podem ser representadas. Desse modo, a partir da análise dos Diários pelos próprios autores, procurarei demarcar aspectos comuns de cada ciclo, considerando que os contornos possíveis estão nos seus próprios textos – nos Apêndices dos Memoriais.

No curso (Ciclo Seis), foi solicitada a análise dos Diários dos semestres anteriores pelos próprios cursistas, como mais uma estratégia formativa. O documento compôs o Memorial de Formação no seu Apêndice. Ele aborda a articulação entre o processo de formação proporcionado pelo curso e a prática pedagógica na Rede Municipal de Educação de Irecê. Nele, de modo geral, os professores-cursistas percebem essas alterações da prática pedagógica, nas formas de contar, nos recortes e na trama que tecerem nas narrativas dos ciclos anteriores. Ainda, de modo geral, eles encontraram características nos seus Diários, que podem ser sistematizadas assim:

- O primeiro traz descrições das Atividades Temáticas cursadas, num nível incipiente de reflexão, em que apenas foi registrado o que aconteceu em cada aula/atividade da qual participaram; uma perspectiva inicial de reflexão que, segundo Zabalza (2004), existe mesmo quando apenas no nível da rememoração.
- Timidamente, o segundo apresenta a tentativa de teorizar as atividades cursadas, trazendo alguns autores para embasar as descrições. Isso ocorreu no relato das atividades que proporcionaram aplicabilidade. No entanto, a relação entre teoria e prática, de maneira geral, ainda não aparece.
- No terceiro há uma mudança na orientação da elaboração dos Diários, de forma mais propositiva, uma vez que as abordagens, especialmente nos encontros de orientação (ver Anexo D) para que a relação entre a teoria e a prática ocorresse nos textos, não tinham surtido

o efeito desejado até o ciclo anterior. Para tanto, foi solicitado que os cursistas escolhessem alguma prática deles na escola para narrar no Diário, de modo que ela fosse tematizada, trazendo marcas das aprendizagens ocorridas no curso, especialmente naquele ciclo. Tal mudança de orientação também promove mudança significativa das narrativas. A partir desse ciclo, a prática a ser narrada deixou de ser a dos seus professores no curso e passou a ser a sua na escola, balizada pelos seus estudos, saberes e não-saberes, dilemas, sentimentos e emoções. No entanto, praticamente todos os cursistas planejaram e realizaram um projeto, especialmente para ser objeto de estudo/narrativa. Sem dúvida, foi um momento marcante no curso e na Rede, uma vez que ficaram evidenciadas algumas práticas e discursos massificados. Os moldes dos projetos e os termos utilizados foram praticamente repetidos pela maioria dos professores-cursistas, seguindo um padrão em voga na Rede. No entanto, estava claro nas narrativas e nas conversas a partir da análise dessas escritas pela equipe de orientação e coordenação do curso, a falta de domínio sobre o que planejaram e sobre os termos técnicos utilizados nos discursos escritos e orais.

- O Ciclo Quatro foi marcado pelo início das “permissividades” pelos professores e pelas equipes técnicas pedagógicas das escolas da Rede, ressaltando que muitos diretores, vice-diretores e coordenadores também eram cursistas. As narrativas já apareceram mais soltas, com teorizações que traziam as suas críticas às práticas “engessadas”, que ensaiavam renunciar. Porém, a relação com as Atividades Cursadas nesse Diário apareceu basicamente na narração de atividades que exigiram aplicabilidade nas suas salas de aula, para suas produções avaliativas. O que faziam além delas na escola, foi uma questão debatida nos encontros de orientação.

- O Quinto Ciclo potencializa os aspectos de análise presentes no ciclo anterior e amplia a autoria dos professores-cursistas na suas práticas nas escolas. Além disso, embora ainda optassem por narrar as práticas desenvolvidas na sala de aula a partir das demandas solicitadas pelas Atividades Temáticas, a capacidade de teorização é notoriamente ampliada, especialmente porque traz aspectos e compreensões proporcionadas por outros estudos promovidos no curso, além das atividades que demandaram aquelas experiências.

- No entanto, é no Ciclo Seis, especialmente com a escrita do Apêndice, que podemos perceber um nível mais elaborado de compreensão. As práticas narradas e os argumentos utilizados apresentam, em muitos casos, características mais globalizadas do conhecimento e menos marcadas pelos estudos de uma dada atividade e/ou temática estudada. No entanto, o diálogo com os autores ainda não parece tão bem articulado. As citações, com algumas exceções, não estão bem tramadas no texto.

É importante ressaltar que nem todos os cursistas concluíram o curso no ciclo Seis. Alguns cursaram também o Ciclo Sete, sendo que estes, na sua maioria, só atingiram as características das narrativas do ciclo Seis nesse sétimo ciclo, enquanto uns poucos talvez não tenham atingido este nível de narração nem ao final do Ciclo Sete. Contudo, em se tratando de um processo formativo inclusivo, não podemos balizar o desenvolvimento dos cursistas de forma homogeneizadora. Embora nem todos tenham chegado ao final do ciclo com essas aprendizagens consolidadas, sabemos que conquistaram avanços inquestionáveis se comparado ao nível em que se encontravam no ponto de partida, na etapa seletiva – produção dos Memoriais. Outrossim, também sabemos que as aprendizagens se dão por aproximações sucessivas e por infinitas possibilidades de conexões, que não ocorrem somente nesse período do curso. E, diante das aprendizagens conquistadas por eles, terão subsídios suficientes para avançarem a partir do trabalho na escola, dos processos de formação continuada que a Rede continua a ofertar, das vivências nos demais espaços sociais.

As constatações de que o curso alterava suas práticas pedagógicas puderam ser melhor percebidos por eles e por mim a partir do Ciclo Quatro. Todos os Diários que li a partir desse ciclo trouxeram isso (foram cerca de 20 Diários por ciclo), e todos os Apêndices que li no período da pesquisa também mencionam esta constatação. Alguns recortes dos Apêndices das professoras-cursistas ilustram estas passagens:

Poliana

[...]

As aulas na faculdade tiveram o papel relevante no meu fazer pedagógico que foi o de ressignificar o meu planejamento e tornar-me inovadora perante a práxis cotidiana.

[...]

... Procurei me informar e ampliar os meus conhecimentos enquanto educadora, podendo renovar a minha sala de aula e incentivando os meus alunos a quererem aprender.

[...]

Todo esse ‘novo pensar’ pode interferir em minha sala de aula, trazendo-me uma nova perspectiva do ‘saber fazer’.

[...]

Penso na importância grandiosa de outras atividades acadêmicas que não interferiram diretamente em minha sala de aula, porém, contribuíram significativamente em minha vida enquanto profissional da educação.

[...]

Foi fazendo um paralelo de quando iniciei o curso até o presente momento que percebi quanta coisa mudou. Essas mudanças dizem respeito a mim enquanto estudante, pois passei a questionar e a inteirar-me de assuntos ainda incompreensíveis, por meio de reflexões contínuas diante das temáticas levantadas, ou melhor, trabalhadas na faculdade.

[...]

Teresinha

[...]

A minha prática em sala de aula também mudou para melhor. Estou mais atenta ao que os alunos falam e aprendem, vejo com mais clareza a necessidade de cada um e busco atendê-los da melhor forma possível, para que eles avancem nas suas aprendizagem.

[...]

Aprendi na prática que as crianças pequenas estão sempre dispostas a aprender sobre o mundo que as cerca. São por excelências curiosas e têm suas próprias ideias a respeito do mundo em que vivem. [...] Vejo que para aprender não é necessário estabelecer idade certa. Cada um vai aprendendo tudo o que lhe é possível e oportunizado dentro e fora do contexto escolar. O curso de pedagogia com sua proposta de formação bastante peculiar proporcionou-me este aprendizado teórico e prático.

[...] Estou crescendo pessoal e profissionalmente e, na medida do possível, transpondo esse crescimento para melhor exercer a minha prática docente. No processo em que estamos inseridos, não podemos negar a proposta de construção de conhecimentos em rede, pautada na ação cotidiana e nos fazeres pedagógicos.

[...]

Maria Angélica

[...]

Tenho aprendido muito através de novas experiências, novas estratégias e também através da pesquisa, das leituras dos textos oferecidos em cada atividade. Com esse curso de Pedagogia posso dizer que aprendi muito e agora tenho um comportamento docente inspirado em professores que irão marcar para sempre em minha vida. Em minha história e em minha trajetória educacional, mostrando que a relação professor e aluno é fundamental e capaz de deixar marcas no educando.

[...] Sabia do grande desafio que iria enfrentar, pois é um curso que realmente tem o potencial de formar professores críticos e reflexivos, ou formar para transformar a prática pedagógica, organizado através de articulações de diferentes espaços de aprendizagens, fazendo sempre relações entre o saber construído com sobre o ser e o fazer docente. Todo professor precisa sonhar e acreditar no seu potencial, buscar formas de viabilizar os seus sonhos para a construção de uma nova prática pedagógica que esteja ligada à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que fundamentam as relações cotidianas.

[...]

Maura

[...]

[...] O objetivo principal desse curso se sustenta na formação em exercício e, nesse sentido, o eixo norteador do programa é a práxis pedagógica, como espaço-tempo no qual ocorrem as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano de cada escola, ao trabalho de cada professor e de cada professora, que repercutem no processo de formação e produção de conhecimento desenvolvido pelo conjunto da comunidade escolar.

[...]

[...] Durante este período de análise fui refletindo sobre minha trajetória no Curso de Pedagogia UFBA/Irecê e descobri que serviu como instrumento de desenvolvimento e melhoria da minha vida, tanto no campo profissional como no pessoal. Sem dúvida, as narrativas foram fundamentais para minha formação acadêmica, porque foi com elas que percebi a evolução da minha prática pedagógica, com as reflexões que eram realizadas, onde fazia uma ligação entre teoria e prática, melhorando assim minha docência. [...]

5.5 CONFIGURAÇÕES NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

Diante de constatações como essas pelos professores-cursistas, nasce o desejo de compreender como estas mudanças se configuram na prática. Desse modo, ainda no Ciclo Cinco realizamos visitas às escolas para conversarmos com os alunos acerca das práticas dos seus professores e o dia-a-dia na escola. Foi um momento ímpar, em que ouvimos desses alunos as suas percepções acerca da escola e dos professores. De uma maneira geral, eles gostavam muito da escola, das coisas que os professores faziam, destacando as atividades que necessitavam das saídas da escola para pesquisa e observação e das que culminavam em apresentações. Também foi recorrente por onde passávamos os destaques que deram para as atividades de leitura e escrita e de matemática dentre as preferidas – coisa não muito comum na educação... Quando questionados, eles respondiam que elas eram alegres, que com elas eles “viajavam” por outros lugares, também assistiam a filmes e faziam peças teatrais. Para a matemática, destacaram a realização de jogos e brincadeiras, além do desenvolvimento de atividades de medição, especialmente a feitura de receitas e a distribuição das guloseimas. Em algumas escolas também disseram das atividades com o computador, embora a maioria não tivesse laboratório de informática. As queixas quase sempre passavam pela obrigatoriedade de fazerem tarefas grandes e que algumas eram copiadas do quadro. Também reclamaram das aulas explicativas muito demoradas, durante as quais não podiam conversar porque a professora brigava e ficava gritando...

Um ponto relevante foi a desenvoltura dos alunos para se expressarem. Foi empregada uma linguagem fluida e adequada por todos eles, embora alguns alunos tenham se destacado mais. Outro aspecto importante é que pensávamos em apenas questionar e ouvir os alunos, no entanto, quase todas as conversas foram mediadas também pelos questionamentos deles. Queriam saber, principalmente, acerca do comportamento dos seus professores como alunos (uma esperteza, já que estavam com os professores dos seus professores), do que faziam no curso, suas notas e comportamento, o que estudavam e como eram as aulas. Estas foram apenas algumas das suas intervenções. Em alguns grupos também, puxaram conversa acerca dos livros que as professoras estavam lendo e dos projetos de leitura que também estão realizando na escola a partir deles. Um exemplo foi quando descobriram que ali tinha a professora do Grupo de Leitura Dom Quixote; logo quiseram saber mais sobre o personagem

e sobre os livros *Dom Quixote para Crianças*¹³ que ainda não tinham chegado à escola, aproveitando para reivindicá-los.

De certo modo, os destaques feitos pelos alunos, com exceção dos trabalhos com computadores, não significava uma novidade na Rede. Desde 1997, a Pedagogia por Projetos já ocorria nas escolas, como os projetos de leitura, de brinquedos e brincadeiras. No entanto, sentia que a escola como um todo, os professores e os alunos estavam mais soltos e compenetrados, no bom sentido da palavra. Tinha algo de diferente no ar... Desse modo, a curiosidade em adentrar mais nas configurações dessas mudanças na escola foi aguçada nessa etapa e, diante da realização de todas as atividades necessárias na reta final do curso, especialmente, como professora-orientadora e coordenadora, este desejo ficou sufocado, mas continuou latente.

Com o final do curso, no Ciclo Sete, ele se transformou no projeto de pesquisa que me levou novamente às escolas. Dessa vez, não ouvi os alunos, mas os egressos do curso, juntamente com outros educadores das oito escolas visitadas. Ao serem questionados, a partir da estratégia da leitura de textos escritos por eles sobre a escola durante o curso, foram apresentando o cotidiano da escola, suas características, suas fragilidades, seus destaques, suas relações – uma riqueza interpretativa das mudanças que estavam a empreender no seu dia-a-dia. Nada grandioso em termos de novidades espetaculares. O que ouvi e vi foram práticas simples, mas que tinham um sentido, especialmente porque os professores demonstraram uma apropriação nas suas escolhas e/ou produções, no desenvolvimento das atividades e nos procedimentos avaliativos, que envolviam a prática e as aprendizagens dos alunos.

Embora eu estivesse envolvida com a educação municipal desde o final de 1996, fiquei muito surpresa com o que presenciei. Confesso que esperava encontrar atividades novas e diferentes. Num primeiro momento, fui surpreendida com as falas dos professores, por trazerem como mudança a realização de atividades há muito “proibidas” na Rede, a exemplo de cópias, do uso da silabação. Com essa conversa, muito próxima da realizada em outras escolas posteriormente, pude perceber o real sentido da formação para a autoria e a autonomia, que muitas vezes perpassam pela retomada, pela valorização do “fora de moda”, porém, numa ressignificação do sentido, que transforma “o velho” em coisa “nova”. Para caracterizar esse aspecto de mudança ocorrida nas escolas, apresentarei um trecho de um diálogo provocado por mim num dos grupos focais realizados na Escola Irene Garofani, onde

¹³ Livros solicitados pelos professores-cursistas à Secretaria de Educação, como necessário à realização do Projeto Dom Quixote Caiu na Rede, elaborado por eles a partir do GELIT Dom Quixote, como uma atividade avaliativa parcial.

as quatro professoras trabalham. Acredito que ela ajude a revelar o sentido da formação desses professores e o momento atual que a Rede Municipal de Educação está vivenciando.

Maura:

- A gente ficava solta. Vai trabalhar o que, como? Antes a gente ia trabalhar uma coisa e, ah! Não pode. Não pode isso... Agora não, agora a gente está mais segura... A questão do alfabeto... Ah! Não pode expor na parede. Porque não pode? Como é que a criança vai saber o que é um “A”, como ela vai aprender? Pensava pra mim... O alfabeto existe, ele tá aí, porque não trabalhar o alfabeto? Antes Ave Maria! era um crime... antes ficava insegura... e não sabíamos o “porque não”. As sílabas mesmo, nós não falávamos em sílaba... Mas, se vamos trabalhar um texto lacunado, por exemplo: Quer ver a foca ficar feliz é por uma _____ no seu nariz... Aí está faltando a palavra bola... Aí pergunto: “Qual é a palavra que está faltando? Como é que escreve bola? Como é que escreve o BO de bola? Ave Maria! Se entrassem na sala e tivéssemos falando BO... era um crime... uma confusão... Hoje a gente já sabe que isto é necessário... através dos estudos... A atividade com Mary Arapiraca casou com o PROFA porque veio esclarecer muita coisa... não da sílaba... Mas, que para ensinar palavra é preciso saber também o som... Uma coisa óbvia, mas que não sabíamos defender antes. Antes nos perguntavam: - Você vê “A” solto na rua? Meu Deus! Mas como é que se ensina sem saber as letras? Nem sei o que era que a gente pensava... Não tínhamos coragem de enfrentar isso... A atividade de Mary nos ajudou na compreensão da alfabetização, mas o curso como um todo nos trouxe argumentos para defender o que vamos fazer na sala de aula

- Aí quando me perguntavam por que isto? Eu não sabia... Hoje eu sei. Eu tenho argumento... Se vai dar certo ou não, mas eu sei defender o porquê... O curso me deu esta autonomia... Assim, também é com os jogos, com os filmes... Temos outra visão sobre as atividades... Antes passava o filme... agora a gente trabalha com ele... Nas brincadeiras, hoje trabalhamos também com o respeito às regras e com as tantas aprendizagens que eles trazem... Vemos de forma mais geral... Mais ampla... Sem perder de vista, também, as menores.

Ainda na Escola Irene Garofani, um problema relatado num texto do livro que produziram (e que estava deslançando as discussões nas minhas visitas) vem à tona na

discussão: os Professores Auxiliares. Por dois motivos: primeiro porque não tem mais uma auxiliar para cada sala de aula, como anteriormente (embora tenha diminuído o número de alunos por sala), o que dificultou o atendimento individualizado aos alunos e aos grupos; segundo porque a prática conferida a esses professores é uma contradição ao que acreditam. Eles assumem a sala de aula uma vez na semana para as os professores titulares participarem de estudos e elaborar planejamentos na escola. No entanto, não são aqueles quem planeja a aula desse dia. Leve-se em conta também que, nos outros dias, devem apoiar as atividades em desenvolvimento, sem participar do seu planejamento e, às vezes, sem ao menos saberem o que está sendo desenvolvido. Desse modo, a autoria desses professores está comprometida e, por conseguinte, a sua possibilidade de colaboração. Esses dois pontos trazem certo desconforto aos professores, mas é, especialmente a dificuldade de atendimento aos alunos que é questionada por eles.

É nesse dilema que a Professora Teresinha, procurando explicitar as suas mudanças a partir do curso, apresenta uma prática que tem dado certo, mas que anos atrás seria proibida na Rede: a cópia. Diante da realidade em que ela tem que dar conta de 20 crianças na realização de uma atividade, opta por fazê-la coletivamente, de modo que a participação das crianças, a partir de sua estratégia, vai promovendo aprendizagens para todos, no entanto respeitando as diferenças, as limitações e possibilidades de cada uma. Ou seja, as crianças trabalham individualmente com a sua folha de tarefa, embora normalmente estejam em grupos de quatro, no total de cinco grupos. À medida que ela problematiza, as crianças vão respondendo, errando, acertando... E ela vai considerando o que eles dizem e, a partir disso, questionando-os até que chegam a uma resposta final. Depois ela a escreve no quadro, e todos devem colocar esta resposta no lugar solicitado. Mesmo que não seja a resposta dada por eles individualmente, eles participam dessa construção, pela contribuição dos demais, que muitas vezes têm respostas e explicações diferentes. Essa etapa de negociação das diferenças, utilizando as contribuições individuais, mesmo que pareçam totalmente absurdas e deslocadas, tem trazido ensinamentos além do conteúdo específico em questão (leitura, escrita, resolução de problemas etc). É um exercício às vezes longo e cansativo para a professora, que tem de negociar as falas e as ideias até chegar a uma resposta final.

Como dito pela professora, há um tempo atrás isso era considerado uma cópia... E o é hoje também. No entanto, a prática da cópia, mesmo que a resposta copiada ainda não tenha feito sentido para algumas crianças, é o resultado de uma produção deles, elaborada com a sua mediação. Para muitas crianças, o exercício da cópia pode não trazer um sentido direto entre a

questão e a resposta; mas, de posse da resposta, e o exercício de tentar relaciona-la àqueles símbolos, produz avanços em vários aspectos, especialmente nas práticas entre leitura e escrita. A cópia da resposta torna-se uma estratégia para exigir que eles venham adequando a leitura à sua forma escrita. Ou seja, mesmo utilizando a escrita, no caso a cópia, a atividade é de leitura. Não há a intenção ingênua de, simplesmente copiando, aprender a escrever melhor.

Dessa forma, além das outras possibilidades de aprendizagens como explicitado, ainda é possível provocar os alunos ao copiar a resposta já gravada de memória, pela sua repetição pelos professores e alunos, de modo que, adequando-a aos símbolos utilizados pela professora e copiado por eles, os alunos vão pouco a pouco ajustando as suas compreensões e leituras, estabelecendo, por exemplo, relação entre o início da frase e o seu final, entre o início de uma palavra e o seu final, entre o símbolo e o número ou o nome etc.

Esse exemplo, aparentemente, não parece trazer nenhuma novidade em termos de intervenção do professor ou forma de dar aula. Nem mesmo revela-se de antemão que é fruto de um processo de formação. No entanto, ele está implicado de criatividade, uma vez que passou a ser produzido pela experiência da professora e em meio a uma necessidade real, que é fazer os alunos avançarem apesar de não poder atendê-los individualmente nas suas necessidades, um a um, como gostaria. Anteriormente era possível fazê-lo com certa frequência, uma vez que tinha uma outra professora na sala, com conhecimento e propriedade do planejamento, já que a sua feitura era compartilhada.

É também uma prática lúdica, para ela que a realiza, pelo fato de produzi-la e executá-la, e para os alunos que, criativamente, vão produzindo com ela. A professora vivencia uma experiência mais plena, que vai do planejado ao resultado da ação, mesmo que este não tenha sido de todo favorável. E os alunos também, por participarem de uma prática negociada o tempo todo. Ela denota ainda reflexividade, por ser uma alternativa criada para resolução de um problema, de modo que o exercício reflexivo permeou a tomada de decisão de como desenvolvê-la na sala de aula e a acompanhou durante toda a sua execução, uma vez que ela teve que tomar microdecisões e encaminhamentos durante a realização da atividade. Da mesma forma foram os alunos que “se arriscaram” nessa aventura pelo conhecimento.

Esse exercício de realização demonstrou flexibilidade da professora. Tal flexibilidade se inicia no momento em que a professora decide achar alternativas às estratégias criadas, e segue na execução desse “jogo” que transita pelo esperado e pelo inusitado, que é a própria ação de dar aula nesta perspectiva, uma vez que dependerá das respostas que as crianças darão para ir produzindo a nova jogada. Desse modo, a professora permitir-se a um “retroceder” ao

recuperar práticas pedagógicas ultrapassadas, presentes no seu repertório e no repertório da educação, para traduzi-la em uma prática possível e renovada, com vistas ao alcance dos seus objetivos.

Desse modo, a professora, enquanto jogadora, não pode fazê-la sozinha, necessitou que os seus alunos, especialmente, jogassem com ela, uma prática que se dá no exercício de flexibilidade, também dos alunos. Isso traz uma mudança de ânimo para todos os envolvidos. A prática pedagógica foi encarnada de sedução, como é a partida de um jogo qualquer. No entanto, não se trata de um jogo qualquer. Nem diz respeito às práticas que colocam, num determinado jogo conhecido socialmente, os seus conteúdos, muitas vezes camuflando-os de ludicidade. Mas diz da prática de ensinar e aprender nesse jogo jogado cotidianamente na escola. Isso não significa o *laissez-faire* próprio das práticas espontaneístas; o planejamento é imprescindível. No entanto, passa a ser considerado como regras do jogo e nunca como jogadas; estas, por sua vez, vão sendo construídas no acontecer da aula.

No caso da rede, atualmente, as regras são comumente elaboradas pelos professores (individual e/ou coletivamente considerando a escola como um todo, o turno, o grupo), mas ainda são poucas são as estratégias didáticas que conferem aos alunos montarem, juntamente com seus professores, as regras do jogo. Uma exceção é a realização dos Projetos, que exigem a coautoria e a corresponsabilidade de todos os envolvidos. No entanto, não podemos esquecer que, mesmo nesse caso, cabe aos professores elaborarem regras para conduzirem um trabalho em que os alunos são coelaboradores das regras.

Desse modo, fica explicitada ainda mais a necessidade do trabalho didático dos professores, que não podem se eximir de sua responsabilidade pela docência. Só para constar, segundo os professores, essa dimensão participativa na elaboração dos projetos, desde 1997, sempre existiu; a diferença é que antes esse aparato didático já era prescrito. Eles recebiam a receita do como fazer para produzirem as regras com os alunos. Para eles, isso trazia de um lado certo conforto porque tinha a descrição do como fazer; mas, de outro, um grande incômodo, principalmente quando na prática eles não conseguiam realizar como prescrito, geralmente, pela reação das crianças, pela falta de material, pela falta de tempo. Sempre surgia algo que não estava no *script* e bagunçava tudo. Tal fato ilustra bem o que para Perrenoud (2001) é a sala de aula e/ou a prática pedagógica: uma areia movediça ou um barco à deriva. Uma vez que se trata de uma ação comunicacional, a negociação das falas, das vozes, das ideias... está totalmente comprometida pelas variantes que envolvem as práticas sociais com essas características. Desse modo, eles transformam-se sempre em eventos

inusitados que demandam muita generosidade, especialmente dos professores que coordenam esse exercício coletivo e caótico na sala de aula, por considerar tal polifonia na transmissão de informações e produção de conhecimentos.

Do contrário, o esforço para voltar ao “normal” e continuar a seguir os passos previstos, transformava-se numa labuta insuportável que deixava a todos sem estímulo para prosseguir. Acerca disso e de acordo com a minha indagação nos grupos focais sobre a fala dos alunos nas visitas realizadas durante o curso, segundo os professores, ainda hoje nem sempre são as atividades expositivas que demandam gritos dos professores pelo controle da classe. Muitas vezes ainda se pegam na tentativa de seguir passos previamente pensados, ou renegando a contribuição dos alunos. A diferença é que agora eles se dão conta e mudam de estratégia sem constrangimento, considerando uma atitude inerente da ação docente. Nessa perspectiva, “*ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza*”, como sugere Perrenoud (2001), no seu livro que traz essa afirmativa como título. Assim, um bom planejamento é o que se assemelha mais às regras do jogo que às jogadas, pois desejamos que elas sejam produzidas pelos protagonistas da aprendizagem, um vir a ser na tessitura das aulas entre professores e alunos e demais sujeitos dos processos pedagógicos.

Enquanto, anteriormente, os professores sentiam-se incompetentes e impotentes, tornando-se mais solitários para (e por) esconderem os seus fracassos, hoje, para eles, há mais união, o trabalho está mais coletivo, os colegas, a direção e a coordenação são parceiros. As dificuldades são muitas, mas eles se sentem mais fortalecidos. Para eles isso aconteceu também porque, além de entenderem melhor o papel dos professores e dos alunos, também entendem melhor da gestão pedagógica e administrativa e da função social da escola.

Desse modo, considerando a prática pedagógica como jogo, é fácil perceber a mudança de perspectiva nas escolas da Rede. Antes, os planejamentos eram as jogadas, com passos prontos e delimitados a serem seguidos. O professor “conhecedor” dos passos ia imprimindo-os sem que os as ações dos demais jogadores pudessem implicar nos passos seguintes. Assim, os demais jogadores tinham que fazer a jogada da forma que o outro jogador tinha anteriormente delimitado, roubando toda a sedução própria dos jogos. Sem contar que “o dono” do jogo, nessa perspectiva, sempre vence. Que motivação pode trazer um jogo em que um mesmo jogador sempre ganha? Certamente, um tédio para quem sempre ganha e para quem sempre perde. É entrar “em campo” sabendo o resultado do jogo, um esvaziamento das perspectivas criativas, lúdicas, reflexivas e flexivas. Considera-se que muitas vezes o próprio professor realizava as jogadas que não eram preparadas de antemão

por eles, e sim pelos seus coordenadores e/ou dirigente escolar, que definiam o que deveria ser realizado e de qual forma (muitas vezes a partir de modelos prontos aos quais tinham acesso). Eram práticas mescladas de boas intenções, mas que não conferiam aos envolvidos a compreensão do que faziam, quer alunos ou professores. Também, muitos dos educadores que já assumiram essas funções de gestão, foram tomados por esse espírito de fazer o novo sem propriedade do que estavam fazendo e sentem que foram tolhidos na sua autonomia.

No entanto, ao mesmo tempo em que os professores desvelam tais compreensões sobre o vivido ao longo dos últimos anos na Rede, também demonstram que tudo o que ocorreu foi válido e que contribuiu para que eles chegassem neste momento que estão vivenciando. Para eles, somente agora faz sentido muito do que “aprenderam” na Rede nas etapas posteriores ao curso, e mesmo durante ele. As receitas, que tanto os incomodaram, agora são bem melhor compreendidas. Alguns questionamentos durante a conversa deixam claro que elas foram importantes. O que seria deles, naquele momento que exigiam mudanças, se não fossem os “cardápios” que recebiam com as receitas prontas? Como inventariam uma outra forma de fazer de uma hora para outra?

Desse modo, para os professores, até mesmo as receitas contribuíram para ampliar o repertório do “como fazer”, porém também demonstram compreender que o uso desses “recursos didáticos”, como anteriormente desenvolvido na Rede, desconsidera aspectos imprescindíveis à prática docente que vão congregam em autoria.

Um planejamento como regras do jogo, diferentemente, vai potencializado aspectos do humano, uma vez que exige “respostas” de todos os envolvidos diretamente na ação. A ação seguinte é sempre mediada pela ação do jogador anterior, que pode formar ou não parcerias, a depender das regras que estão sendo usadas. Também, é possível que estas regras sejam criadas e/ou modificadas em parceria, e não apenas por um dos jogadores, ou seguidas da forma que chegaram às novas gerações.

É certo que um planejamento nesse estilo, assim como em qualquer outro jogo, possibilita que os jogadores reflitam no “aqui e agora” – durante a jogada, diante da resposta inusitada ou inesperada do outro. Também possibilita reflexão antes e depois de cada jogada, numa dimensão que engloba passado, presente e futuro de forma concomitante. Considera-se ainda que a experiência também vai modelando formas que se repetem, convidando os jogadores a tirarem “as cartas das mangas”. É comum configurarem jogadas tais e quais outras anteriores, em que se torna possível aos jogadores repetirem estratégias e jogadas. Para os professores, em especial, esse aspecto é responsável pela produção dos saberes didáticos

que elaboram através da docência. No entanto, é a dança do jogo que as rerepresentam, igual e ao mesmo tempo diferente pelo novo contexto. Mesmo quando os jogadores armam ciladas para os adversários, estes ativos nos jogos muitas vezes as percebem e desmontam, assegurando-lhes o direito de assumir a posição de centro quando executam suas jogadas. Leve-se em conta ainda que, mesmo quando não percebem as tais ciladas armadas, também estão a armar as suas, os jogadores não permanecem apenas na posição de defesa.

Isso transforma o jogo numa prática social horizontalizada. A cada resposta dos demais jogadores, outra estratégia vai sendo montada até o desfecho final. Um fechamento de ciclo que abrirá outro, e outro... E a cada fechamento, uma nova etapa de reflexão, rememoração das jogadas e começo de outras... um exercício intelectual balizado pela mobilização de sentimentos, emoções e percepções. Por isso, ao final de cada jogada, os jogadores vão ficando melhores, mais rápidos, mais astutos, mais perspicazes e desejosos de aprender.

Importante ressaltar que os termos adversários, ganhadores e mesmo competição, por exemplo, não têm a conotação nas práticas pedagógicas como pode ter em outros espaços de jogo. Na perspectiva aqui apresentada, “adversário” é quem provoca o outro a pensar e a tomar decisão, tirando-o da posição de um mero assistir ou de apenas comandar. E “ganhador” é quem chegou ao “ponto final”, quem chegou à conclusão ou resposta, porém um arremate tecido com a contribuição de todos que participaram do processo, configurando-se como resultado do jogo e de todos que jogaram, e não de uma pessoa ou de um grupo apenas. Vale lembrar também que, ainda nessa perspectiva, a resposta, mesmo sendo “a final”, pode não ser a mesma para todos os envolvidos. Cada conquista é única, por isso particular, para quem aprendeu e avançou nas suas especificidades, porém promovida pelas jogadas, pelos jogadores e por todo o conjunto de aspectos que compõem um jogo na sua inteireza. A “competição” nessa lógica não acontece no sentido de vencer o outro, mas de apresentar-se a partir (e apesar) do outro e das suas jogadas.

Desse modo, posso afirmar que há uma mudança radical nas práticas pedagógicas da Rede. E é isso certamente o que “ficou no ar” nas visitas que fizemos. Há, de fato, uma energia transbordando nas escolas, provocada pela sedução dos jogos que estão sendo praticados no seu dia-a-dia. No entanto, ainda nas visitas anteriores como atividade do curso, ficaram evidentes outras permanências. A exemplo, estão as aulas expositivas e enfadonhas que os alunos citaram... Quando questionados sobre isso, os professores dizem que têm de dar conta de alguns conteúdos que levariam muito tempo para serem dados e as exposições condensam uma quantidade maior de informações que precisam ser passadas para eles.

Isso não foi ouvido pelos professores de Educação Infantil, que se permitem menos conteudistas, embora também, em algumas escolas, desenvolvam algumas atividades mais maçantes para estes pequenos, como atividades de leitura e escrita que, em muitos momentos, tomam a maior parte do tempo deles na escola. No entanto, ao mesmo tempo em que os professores, de uma maneira geral, dizem que as crianças não aprendem certas coisas que são ensinadas, teimam em insistir com práticas a que os alunos reagem negativamente, dando sinais claros de que são inócuas na sua maioria. Também, a forma de organização da escola, com seus rituais, não tem sido muito alterada. Outro aspecto é que as suas paredes, como apenas um exemplo, estão cobertas de atividades elaboradas pelos alunos, numa mostra clara da valorização das suas marcas na realização das atividades; no entanto, a maioria não apresenta uma preocupação estética, contendo, inclusive, erros gramaticais. Os murais clássicos das escolas também continuam lá com a mesma forma de antes. A estrutura das escolas, embora bem mais cuidada, também não parece que sofreu alterações significativas.

Por mais que isso pareça falta de mudança, as justificativas dos professores, na medida em que vão sendo solicitadas por mim, denotam uma mudança de postura diante da escolha das atividades e da organização da escola/sala de aula. Segundo eles, por exemplo, às vezes as aulas expositivas dão certo, mesmo quando longas. E que a escolha dessas e de outras atividades consideradas enfadonhas têm hoje um porquê, que é dado por eles e, mesmo quando não dão certo, eles assumem que partiram deles, que foram cuidadosamente selecionadas, que tinha um motivo para isso.

Bem assim são as atividades mais atrativas citadas pelos alunos. Segundo os professores, às vezes o desenvolvimento delas é um fracasso, mas eles assumem que não foram planejadas por modismo, mas porque era a melhor estratégia para aquele momento, diante das condições de tempo e de material disponível, para citar alguns dos aspectos que também influenciam as suas escolhas e, por conseguinte, a organização da sala de aula e o aspecto físico das escolas. Com isso, justificam ainda o motivo das paredes poluídas pelas atividades realizadas pelos alunos, muitas sem correções ou atualizações, comprometendo o visual também porque estão envelhecidas.

Esses recortes, contudo, refletem as posturas mais autônomas dos professores, considerando logicamente que isso se dá no trânsito entre as possibilidades de mudança e a regularidade do real, que ampliam e ao mesmo tempo limitam a ação dos professores num exercício que demonstra ser, sem dúvida, bem mais autoral.

A partir dessa ilustração das alterações das práticas pedagógicas dos ex-cursistas e, por conseguinte, do cotidiano das escolas da Rede, podemos considerar que estão permeados de

alguns aspectos esperados pela formação possibilitada pelo curso – aspectos da **simbiose**: *criatividade, ludicidade, refletividade e flexibilidade*.

Desse modo, esse exercício, ora de imersão ora de distanciamento do curso e das escolas da Rede, possibilitou-me uma compreensão mais ampliada sobre formação, que se dá como um fenômeno que traz implicações para o meio humano e natural onde se desenvolve e vai sendo implicado por ele, concomitantemente e de forma infinita. É certo, que esta elaboração é fruto de um longo processo de construção e reconstrução teórica. Na parte seguinte e última desse trabalho dissertativo, procuro trazer um pouco dessa história e produção. Um esforço intelectual na tentativa de elucidar e socializar esta minha invenção, ilustrada através da recriação do termo **simbiose**, originário da Biologia, concluindo este trabalho dissertativo com uma nova compreensão que também significa abertura. Assim, fecha-se um ciclo e abre-se outro.

6 OS ZOOMS – AMPLIANDO O OLHAR

Este texto traz mostras de que o trabalho dissertativo ampliou os meus conhecimentos, especialmente sobre formação. O estudo interpretativo possibilitou-me compreender melhor o sentido de *formar para ser o que se é*. Tal perspectiva de inspiração nietzscheniana é a intenção formativa do curso de Pedagogia UFBA/Irecê. Desse modo, os zooms, aos quais me refiro no título, poderão ser a ampliação dessa compreensão conquistada com a pesquisa; e da utilização da formação como **simbiose**, para ampliar conhecimentos acerca desse fenômeno, das suas configurações e implicações e das correlações entre ele e currículo.

A seguir, apresento as minhas memórias sobre meu processo formativo que produziu a perspectiva de formação como sendo uma **simbiose**, ocorrido no período da produção deste trabalho dissertativo, como resultado de um longo percurso/processo de produção teórica. É uma elaboração que contribuiu para o fechamento de um ciclo interpretativo e a abertura de outro, como poderá ser conferido.

6.1 FORMAÇÃO E (É) SIMBIOSE

Meu percurso de estudos desde a infância conduziu-me a caminhos entrecruzados e trilhados pelas minhas “escolhas” e pelas “obras do acaso”. Fatos distintos e distantes, aparentemente desconexos, levaram-me às produções atuais elaboradas neste documento e, em especial, neste texto que traz fragmentos de memória da minha itinerância de estudos, tramados do início da minha escolaridade até o momento atual, em que concluo minha dissertação do mestrado, na tentativa de evidenciar como cheguei à recriação do termo *simbiose*. Conceito genuinamente biológico, do grego *symbiosis* - 'vida em comum com outro(s)'; implicações mútuas, na qual ambos os organismos recebem benefícios, ainda que em proporções diversas. Syn significa 'união', e 'bios', vida. Na biologia, o termo abrange toda forma de associação íntima entre os seres vivos.

A itinerância apresentada, certamente, estará acometida de lapsos de memórias de outros fatos que também contribuíram para essa produção. Do mesmo modo, *as dimensões e os aspectos simbióticos* desenvolvidos neste trabalho servem de inspiração, apenas uma pretensão didática para explicar o processo simbiótico da formação.

6.1.1 Recriação do Termo (Itinerância)

Nos meses finais de 1996, na eminência de realização do primeiro vestibular da UNEB em Irecê, matriculei-me em um cursinho preparatório, uma turma criada a partir da possibilidade da seleção para curso superior, uma novidade no Município, prometido por políticos num palanque de campanha eleitoral. Naquele ano haveria eleição para prefeito, e os governistas, incluindo o candidato a prefeito, não estavam bem na opinião popular do Município, o que fez com que algumas promessas viessem a ser cumpridas, mesmo sem estrutura adequada. Esse, por exemplo, foi o caso da concretização do curso de Pedagogia, funcionando como núcleo do Departamento de Paulo Afonso, que aceitou a empreitada, mesmo estando distante daqui. Ao invés da implantação de um Campus Universitário com vários cursos, incluindo o de Agronomia, como reivindicado pela população naquela época, foi aberta apenas uma turma do curso de Pedagogia.

Neste cursinho preparatório (re)encontrei as Teorias da Evolução. No entanto, não me lembro de ter estudado sobre esse assunto no Colégio, ou em outro momento na escola. Ele era-me familiar pelas leituras que realizei por ser apaixonada, desde criança, por livros e revistas que tratassem de animais ou da vida na Terra.

Em 1998, já como aluna de Pedagogia, deparo-me novamente com Darwin e Lamarck a partir de estudos sobre abordagem de pesquisa de Piaget. Curiosamente, esses achados da biografia do autor não tinham sido a partir de proposta das atividades do curso. Desde 1983 que tive conhecimento de seus estudos. Já professora por formação no Magistério de 2º Grau, participei de um curso de extensão sobre Psicologia da Aprendizagem, oferecido pela Universidade Mackenzie, através do Projeto Rondon, que mantinha um Campus Avançado em Irecê. Confesso que fiquei deslumbrada com os conhecimentos proporcionados pelo curso e tornei-me uma estudiosa dos assuntos relacionados a essas teorias ligadas à Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano.

O início da minha vida profissional na Educação de Jovens e Adultos, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ocorreu em paralelo à realização do curso do Projeto Rondon em 1983 e, por força do trabalho, fui substituindo as leituras da Psicologia pelas leituras de Paulo Freire. Mais uma vez, curiosamente, não eram leituras solicitadas para trabalhar no programa. Instigava-me conhecer as obras desse autor, o fato de

ser sempre citado como inspirador da metodologia e ideologias do programa. As obras que consegui foram através da Livraria Bom Pastor, comércio da Igreja Católica, que na época era liderada por padres ligados à Teoria da Libertação. A minha participação nas atividades de grupos de jovens, na Igreja e fora dela, ajudou-me a compreender aquele momento político que o País vivenciava e as contradições entre a obra de Paulo Freire e o MOBRAL. Estava fascinada pela possibilidade de produção coletiva dos dois percursos distintos e complementares: o ensino e a aprendizagem, coisas que faziam parte das obras do autor e não do Programa Federal. Freire falava da vida, do amor e da esperança para preconizar uma educação que respeitasse a natureza humana e, desse modo, a sua cultura, o seu meio ambiente natural e social, com suas diversidades. Uma educação cultuada no presente, como possibilidade de um futuro mais humano e, por isso, mais bonito.

É acrescida desse importante referencial, fundamental para minha formação, que, nos anos 1990, bem antes de entrar na universidade, passo a estudar a Psicogênese da Língua Escrita, obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, especialmente a partir da participação em um curso na jornada pedagógica da escola em que trabalhava. O interesse foi desencadeado por ser um contraponto à “Metodologia de Paulo Freire” para alfabetizar; também, pelo deslumbramento que essa teoria proporcionou, juntamente com a Piagetiana, especialmente por perceber na prática os fenômenos cognitivos e intelectuais apresentados nas suas pesquisas, ao repetir alguns dos seus testes. A primeira autora foi pesquisadora do grupo de Piaget, e as leituras remetem à consulta da sua obra. No entanto, tinha dificuldade de encontrá-las, valia-me do material do curso do Projeto Rondon, que não era suficiente para minhas curiosidades. Esse acesso só é melhorado a partir da entrada na Universidade (1998). Era um momento de muita turbulência na minha vida profissional, especialmente pela minha participação na educação pública municipal, a partir de 1997. Mesmo com o pouco tempo disponível, arrisco-me às leituras além e, muitas vezes, alheias ao curso que realizava. No entanto, hoje acredito que esses estudos também foram desencadeadas pelo curso e pelas novas atividades desenvolvidas na educação, não apenas como mero acaso.

Foi nessas derivas que encontrei o texto que fala da rejeição de Piaget pelas posições lamarckianas e darwinianas as quais afirmam que, por razões biológicas, as guerras são inevitáveis. Ele refuta tal afirmação argumentando que o desenvolvimento humano e o esforço para compreender movem o ser humano no sentido da cooperação e do altruísmo, o que o afasta do movimento único e competitivo representado pela guerra.

Na Teoria da Aprendizagem interacionista elaborada no século passado, o conceito de *desenvolvimento* é relativo ao cognitivo e intelectual. São, portanto, estruturas cognitivas que

se modificam à medida que a criança cresce e que possibilitam qualidades diferentes de pensamento e operações mentais, nas diversas fases da infância até a adolescência. No entanto, dois dos principais representantes dessa corrente teórico-filosófica – Piaget e Vygotsky, pesquisadores que foram contemporâneos mas não se encontraram, não apresentam concordâncias em vários pontos das suas obras.

Desse modo, existe um certo consenso na distinção entre *desenvolvimento* e *aprendizagem*, mas uma grande divergência quanto à força propulsora dos dois aspectos. Para Piaget, o *desenvolvimento* é propulsor da aprendizagem, uma vez que o nível de desenvolvimento coloca limite à aprendizagem. A aprendizagem é sempre posterior ao desenvolvimento, ou seja, as qualidades de pensamento mais elevadas possibilitam aprendizagens mais elaboradas, por ter passando para um nível mais complexo de operação mental. Para Vygotsky, é exatamente o contrário, a aprendizagem é que impulsiona o *desenvolvimento*. Ela é responsável pelo desenvolvimento das operações mentais que, por se tornarem mais elaboradas, possibilitam aprendizagens cada vez mais complexas que, por sua vez, implicam mais desenvolvimento, sucessivamente.

A perspectiva vygotskyana demonstra as implicações do meio no desenvolvimento cognitivo, mas não trata o desenvolvimento cognitivo como apenas determinado pelo desenvolvimento do organismo e próprio da espécie. Desse modo, todos os seres humanos atinjam o estágio superior de operação mental, como nos deixa a entender a obra piagetiana, apesar dos estudiosos de sua obra argumentarem que a discordância dele das teorias de Lamarck e Darwin é a declaração primeira da formulação de Piaget de que o *desenvolvimento* é um processo de interação entre o indivíduo e o meio ambiente em que vive (WADSWORTH, 1997).

No entanto, é a obra de Vygotsky que explicita que as intervenções que o ser humano sofre são decisivas para a evolução desses estágios de desenvolvimento. Um chamado para pensarmos no social e na cultura como imprescindíveis a este *desenvolvimento*, além do biológico.

Estas e outras compreensões advinda delas, sobre o conhecimento, foram imprescindíveis no meu percurso formativo e levaram-me pouco a pouco a pensar na implicação do meio na vida do ser humano. Elas são, portanto, as primeiras formulações que vão desembocar na formação como **simbiose**. Foi a partir delas que passei a não aceitar mais as ideias puramente deterministas, passando a acreditar cada vez mais que precisávamos prestar mais atenção nos ambientes de aprendizagens, dentre eles a escola. No entanto, esses

conhecimentos, em especial os trazidos por Vygotsky, trouxeram-me algumas convicções acerca do papel da intervenção do professor e da escola como responsáveis pela formação que, por mais que entendesse os termos da teoria interacionista como a dos *conhecimentos prévios*, por exemplo, não me trouxeram a dimensão do significado de *formação* como a compreendo agora: *formação* como processo de “autoformação”, sempre.

Compreendo, assim, que são as multiabordagens do conhecimento fragmentadas nas disciplinas do curso de Pedagogia a partir de 1998, e na minha imersão nos estudos da Psicologia e de outras áreas da educação, que me conduziam pouco a pouco à área da Epistemologia. Entender a pesquisa piagetiana e a de que derivou a Psicogênese da Língua Escrita, foi propulsor dos estudos sobre a Teoria do Conhecimento. A ciência e a filosofia passaram a ser o meu fascínio. Foram muitos momentos de estudos solitários que remetiam a outros estudos e muitos questionamentos. Tudo isso paralelo aos estudos obrigatórios do curso de Pedagogia, que na sua maioria não eram o que desejava ou necessitava estudar naquele momento; também, por força das atividades profissionais que exercia na educação como professora de uma escola particular de Ensino Fundamental e como participante das atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação Municipal.

Em 1999, participo de uma viagem de estudos na Universidade de Londres. Estávamos elaborando o Currículo da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em convênio com a Fundação Banco do Brasil e em parceria com a Avante – Educação, Qualidade e Vida – ONG e o UNICEF. A Organização Não-Governamental organizou esta viagem que tinha como objetivo estudar currículo na universidade e nas escolas públicas inglesas que participavam, naquele momento, de uma reforma educacional com a participação da academia. Em meio aos estudos, realizamos várias atividades culturais.

É na visita ao Museu de História da Ciência Natural que mais uma vez (re)encontro Darwin através da exposição sobre o autor e sua obra. Fiquei extremamente tocada com a visita ao museu. As emoções da infância e da adolescência vivenciadas através das leituras dos livros sobre animais afloraram. Especialmente, a necessidade de entender cada vez mais a aventura da vida na Terra a partir da criação do universo. Os “laboratórios” de simulação do universo, do nosso sistema solar, dos movimentos terrestres, etc. remeteram-me ao antigo desejo de entender Astronomia. Quando criança, lia sobre esses assuntos nos “Almanaques Abril” que a minha avó paterna colecionava.

Volto da viagem e revisito os textos sobre ciência na faculdade e percebo que muitas coisas que desejo entender é especialmente estudo da Física. Passo a ler livros do Ensino

Médio e o material do cursinho pré-vestibular. Eram as únicas fontes acessíveis que tinha naquele momento. O pior é que neles encontrava muito pouco da história e dos fundamentos da Física; eram quase que na sua totalidade compostos de fórmulas e exercícios. Por conta dessas dificuldades e consumida pelas atividades que desempenhava como aluna e educadora, abandonei logo depois a busca por essas leituras. No entanto, tais necessidades e desejos permaneceram latentes.

A partir de 2001 e, especialmente, no ano de 2002, encontro-me em meio a discussões que envolviam conhecimentos muito distintos dos que tinha vivenciado até então. Estava participando da elaboração do Programa de Formação de Professores para a educação pública municipal de Irecê, com um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Foram momentos fecundos de encontros e estranhamentos. Por vezes não compreendia as discussões travadas pelos intelectuais. No entanto, as ideias geradas a partir das conversas traziam proposições que tinham conotação com o que estávamos esperando de um curso superior para professores em exercício.

Em meio às discussões, as ideias do professor Felipe Serpa chamaram-me a atenção. Nos diálogos, ele fazia relação das propostas com formulações da Física. Logo, identifiquei alguns dos termos e teorias que li anos atrás; no entanto, não tinha entendido quase nada dessas leituras, e as relações que trazia eram, para mim, muitíssimo abstratas. Ficava pescando as palavras e ideias que tivessem alguma consonância com as coisas que eu li anteriormente. Pouco a pouco fui identificando autores e bibliografias e adquiri vários livros. Com o passar do tempo, as conversas passaram a ser mais fluidas, e a minha participação, que sempre foi atenta, passou a ser precedida de intervenções nas ideias e nas proposições.

A leitura do Livro “A Dança do Universo”, do físico Marcelo Glaiser (1997), tão citado por Serpa, abriu-me os horizontes para as mudanças paradigmáticas do funcionamento do mundo. A partir dele adentrei em outros textos, “desvendando” várias teorias. Numa dessas idas a outras fontes encontrei o livro “Ponto de Mutação”, de Fritjof Capra (1988), seguido da leitura de Teia da Vida (2004), do mesmo autor. Este último livro foi o ponto-chave das minhas “descobertas”. Para explicar a teoria sistêmica em contraponto à teoria mecanicista, o autor apresenta uma gama de outras teorias. Desse modo, passei a ter em minhas mãos uma infinidade de possibilidade de leituras, estudos, descobertas... Uma leitura ia puxando outra, e as argumentações se entrelaçavam no meu esforço de compreensão e transposição para as discussões propostas pelo Projeto Irecê; contudo, apesar do esforço, muitas delas também se distanciavam. Não compreendia tudo que lia, mas, sem dúvida, dei um “salto” na ampliação dos meus conhecimentos.

A partir desse livro de Capra, a minha imersão na teoria do caos, da matemática da complexidade, da geometria fractal, da cibernética, da dinâmica da vida, etc. foram feitas de maneira hipertextual e potencializadas pela internet. Muito importante também foi a compreensão que ele me possibilitou de que a Física que, historicamente, retém a crença de cientistas e não-cientistas de que é a ciência que fornece a descrição mais fundamental da realidade, tem perdido espaço para as ciências da vida. Na verdade, passei a encontrar não apenas uma dualidade entre as ciências humanas e naturais, mas os seus pontos de convergência. Isso tornava ainda mais complexos os meus estudos e contribuía para o enriquecimento da minha compreensão da realidade, numa outra lógica além da cartesiana.

Os estudos sobre a natureza da vida foram decisivos para voltar a pensar nas implicações do meio na vida do ser humano, a exemplo dos estudos da autopoiese como conjunto de relações entre processos de produção de componentes, da cognição como o processo da vida indistintamente, do sistema de gaia como um grande organismo vivo, uma totalidade formada de totalidades – redes dentro de redes, do universo como um todo formado de outros todos, a dos desdobramentos da vida que tecem a evolução da vida na Terra.

Esse último tema de estudo é o fechamento de um ciclo de compreensão tecido pelos temas anteriores. De fato, compreendi a perspectiva da evolução numa visão sistêmica. Para tanto, nova imersão nos estudos de Darwin para passar da perspectiva da evolução para a da co-evolução, ou seja, uma deriva natural dos organismos vivos em interação com o seu meio ambiente, que juntos constituem um único processo evolutivo, a partir de uma sutil interação entre competição e cooperação, entre criação e adaptação mútua.

Para exemplificar a cooperação no processo evolutivo, “A Teia da Vida” traz uma poética explicação da evolução através da cooperação; para tanto, enfatiza os estudos de Margulis publicado na década de 1960, hoje conhecidos como simbiogênese. Para Capra, esse estudioso deu um passo além... a sua tese “[...] vê a criação de novas formas de vida por meio de arranjos simbióticos permanentes como principal caminho de evolução de organismos superiores” (CAPRA, 2004, p. 185).

Desse modo, a evolução por meio da simbiose é explicada pelas mitocôndrias, que seria uma espécie de “casa de força” no interior da maioria das células nucleadas. Elas são partes vitais, que realizam a respiração das células animais e vegetais. Com relação ao restante da célula, elas possuem seus próprios materiais genéticos e vão se reproduzindo dentro dela, de forma independente. Ainda segundo ele, as mitocôndrias, na sua origem, em

tempos remotos, flutuavam livremente, mas, num certo momento, teriam invadido e firmado residência permanente no interior de outros microorganismos. Esses organismos “mistos” teriam se desenvolvido em formas mais complexas de vida e passaram a respirar oxigênio.

Desse modo, essa aliança simbiótica que se tornou permanente, seria um mecanismo evolutivo mais inesperado que a mutação. Os seus argumentos acabam por evidenciar a criatividade inerente a todos os sistemas vivos e justificar que a vida se caracteriza pela formação de redes, uma vez que ela não se apossa do globo pelo combate – obviamente que aguçadas pelos seus intercâmbios e competições, por estarem em constantes mudanças e invariâncias de forma concomitante.

Esse estudos trouxeram profundas implicações filosóficas para a compreensão da realidade: a sinergia da simbiose mostra que a vida vai muito além da livre transferência genética, uma vez que a mesclagem de organismos separados criaram novas “tonalidades” que seriam maiores do que a soma das partes.

A partir desse momento de fecundos estudos, outras ligações foram tecidas por mim, e algumas reelaborações davam lugar a novas necessidades de estudo, também provocadas pelas atividades que estava desempenhando com o início do curso de Pedagogia UFBA/Irecê em 2004 e com a minha entrada na UNEB, como professora concursada em 2005. No Projeto Irecê realizei alguns Estudos Literários e um Projeto, além de ser professora-orientadora de um grupo de cursistas, o que exigiu estudos em vários campos de conhecimento. Na UNEB, como professora da área de Epistemologia da Aprendizagem, também lecionei as disciplinas de Didática, Currículo, Epistemologia e Ciência, Pesquisa e Prática Pedagógica, Tecnologias da Informação e Comunicação, somente para citar algumas.

Inclui-se, nesses percursos de novos estudos, o fato de ter cursado em 2003 e em 2005 duas disciplinas da pós-Graduação da FAGED/UFBA, como aluna especial, que me trouxeram tantos outros horizontes e possibilidades de conhecimentos. Foi nesse íterim que tive acesso à Tese da Professora Inez Carvalho, coordenadora do Projeto Irecê e professora das disciplinas da pós-graduação. A obra intitulada: *Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus - possibilidades, atualizações, transições*, traz um emaranhado de formulações ao interpretar e compreender uma dada realidade educacional a partir de transposições teóricas, especialmente da Física e da Matemática, fortemente entrelaçadas por postulações filosóficas e, por vezes, poéticas, dentre outras áreas aparentemente distintas da sua formação inicial, a Geografia, e do que seria o seu foco de estudo: a formação de professores em exercício. Essa transposição foi imprescindível para a

ampliação dos meus conhecimentos sobre educação como um fenômeno eminentemente humano que se dá na interação desses seres com o ambiente em que vivem numa dimensão local e global.

Estes foram anos em que vivenciei uma grande ebulição intelectual, num emaranhado de novos estudos: as concepções e dinâmicas de redes, tecnologias da informação e comunicação, conhecimento, inteligência, prática docente, subjetividades, narrativas pedagógicas, transdisciplinaridade, multirreferencialidade, etnopesquisa, memoriais de formação, pós-modernidade etc., que remetem à necessidade de compreender cada vez mais sobre pesquisa, conhecimento e formação, especialmente no que diz respeito à formação de professores.

A partir de 2007, já como aluna regular do mestrado, passo a buscar esta compreensão, especialmente a partir do objetivo do meu projeto de dissertação, que é interpretar o movimento: o processo de formação dos professores de Irecê e as ressonâncias no cotidiano das escolas municipais. Esses estudos conduziram-me a uma melhor compreensão do conceito de *formação* no Projeto do Curso de Pedagogia UFBA/Irecê. A exploração dos memoriais dos professores-cursistas, aliada aos estudos anteriores e no período do mestrado, foram produzindo conexões que culminaram no *insight: formação é simbiose*, que se deu ainda no terceiro semestre do curso e foi sendo tecido à medida que avançavam as pesquisas nas escolas. O termo *simbiose* é (re)criado, portanto, como resultado desse processo investigativo e elaboração da dissertação. Contudo, à medida que foi sendo tecido pelo processo investigativo, também o influenciou; concomitantemente, *o criador alterando a criatura e a criatura alterando o criador...*

Na perspectiva simbiótica, formação apresenta-se como “autoformação” por ser a única possibilidade possível, uma vez que é o sujeito que incorpora a si, de modo individual, as informações a que tem acesso e a partir das experiências que vivenciam ao longo da vida, e, ao mesmo tempo, vão provocando implicações ao meio que, por sua vez, promove novos afetamentos. Assim, *formação é simbiose* – um processo de interação entre o ser humano e o meio, que implica alterações mútuas e ao mesmo tempo individuais, de forma contínua e não-linear; no caso, entre os professores-cursistas e o curso de Pedagogia, que envolveu outros professores-cursistas, os professores formadores, os equipamentos tecnológicos, os temas propostos, os campos de conhecimentos, a arte, a ciência, a cultura, as escolas, os alunos da rede, os espaços virtuais e não-virtuais, os lugares e não-lugares.

O ser humano incorpora a si mesmo a atitude do que é percebido enquanto experiência; esse movimento é permeado por constantes mudanças no curso do seu

desenvolvimento. Experiência é a ação do ser humano sobre o mundo, considerando a sua intenção e os recursos humanos e naturais utilizados por ele ao agir. Uma ação implicada pelas condições do contexto no qual se encontra. Tal processo simbiótico é responsável pela formação do ser humano.

Desse modo, para compreender formação e experiência, na perspectiva apresentada, é necessário admiti-las como processos simbióticos, por remeter à condição de interdependência entre o sujeito e o meio em que vive. Referente às relações dialéticas e dialógicas entre o indivíduo e os *territórios* que ele habita, ambientes internos e externos, dimensões bio-geo-históricas e (inter)culturais – dimensões do *ser inacabado-sendo*, que embora seja uma recriação do termo utilizado por Galeffi (1999), ganharam, por mim, os desdobramentos e contornos advindos da trama entre elas, como descritos na Parte Dois.

Assim, encontro nos estudos sobre narrativas memorialísticas, e em especial nos textos de Josso (2004), um grande aporte para compreensão sobre experiência e formação. Considerando a perspectiva simbiótica do ser humano e a partir de um modelo hermenêutico de compreensão do mundo humano em permanente (trans)formação, é possível produzir conhecimentos das *experiências* vivenciadas pelos seres humanos e a sua *formação*, visando compreender, dentre outras coisas, a metodologia em que a pessoa é, concomitantemente, objeto e sujeito da formação.

Os níveis de análise biográfica, utilizados pela autora, por exemplo, foram imprescindíveis para a “análise” dos Memoriais de Formação dos professores-cursistas, como apresentado neste trabalho. Desse modo, Josso (2004) compreende experiência como implicação global da pessoa, como ser psicossomático e sociocultural, no que envolve simultaneamente dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. É através dessa autora que chego a Pineau para ampliação do conceito de *experiência*. Ele propõe que esse termo seja considerado como um conceito que aglutine os projetos de conhecimento da formação ao longo da vida (*apud* Josso, 2004).

As leituras de Dewey (1985), especificamente, nos seus escritos sobre Arte e Experiência, nos dizem que a experiência tem significado prático, já que demonstra que o organismo está em interação com eventos e objetos em seu entorno, e significado intelectual, uma vez que nomeia o fato de que a experiência tem significado. Mas para ele é o emocional que liga as partes formando um todo (DEWEY, 1985). Nessa perspectiva, Galeffi (1999) diz que o aprender é realizado pelo próprio fazer, seja ele discurso ou ação, porque tanto uma coisa como outra são modalidades essenciais do *aprender a ser-sendo*.

Nesse mesmo sentido, Carvalho, Sá e Sales (2007) defendem que vivenciamos uma experiência quando as experiencições se tornam, de forma concomitante: *singulares* – porque se distingue do que aconteceu antes e do que veio depois; *ecológicas* – uma vez que sempre há uma relação entre o ser humano e o meio ambiente; *telúricas* - pois congrega a formação de um todo entre quem experimenta e a coisa experimentada; e, particularmente, *estéticas* – por serem perceptivas.

A trama dos estudos citados nessa parte e o *insight* da formação como **simbiose** levaram-me a outros estudos que me possibilitaram uma maior compreensão dessa minha invenção. Os estudos do *Ser-sendo da Filosofia*, por Galeffi (1999 e 2001), juntamente com com os estudos sobre experiência, por Dewey (1985), especialmente, vão ajudar a compor os *aspectos simbióticos*. Para a construção das *dimensões simbióticas*, além de Galeffi, revisitei várias obras, de modo especial os estudos de Vygotsky, Morim, Maturana e Bauman, e adentrei em novos estudos como os do campo cultural, a exemplo de Maquet, a partir de Richter.

No entanto, como afirmei, essas distinções (os aspectos e as dimensões) apresentadas, são apenas pretensões didáticas, uma vez que poderiam ser apresentadas de uma outra forma e/ou a partir de outras perspectivas. Contudo, nos moldes apresentados neste texto dissertativo, podemos firmar, quanto à primeira distinção, que a **simbiose**, enquanto processo formativo, só é possível através de processos criativos, lúdicos, reflexivos e flexivos – aspectos da **simbiose**.

A **criatividade** é a dimensão poética do aprender, e o caráter poético do aprendizado diz respeito ao fazer inventivo, numa miríade de possibilidades. A **ludicidade** seria assim o “sentimento harmônico” ocorrido pela consumação de um movimento enquanto processo estético – movimento dos eventos emocionais e intelectuais em direção a um resultado. A **reflexividade** seria a inteligência manifestada pelo pensamento estético; ela é guiada por um propósito, e opera num exercício constante, que também é emocional. A **flexibilidade** seria a condição para esse movimento cíclico que é permeado por constantes mudanças no curso do seu desenvolvimento.

Quanto à segunda distinção da **simbiose**, temos as suas dimensões, que constituiriam assim uma espécie de matriz possibilitadora desse processo formativo; são elas: biológica, geográfica, histórica e (inter)cultural. **Biológica**, a partir da constituição do ser humano como totalidade. **Geográfica**, compreendendo que o lugar em que o ser humano vive é uma expansão de seu ser corporal. **Histórica**, por considerar que o ser humano existe como

resultado de suas histórias (individuais e da espécie) de interações em nosso meio. E *(inter)cultural*, uma vez que a identidade singular desse ser é modulada na ação coletiva.

Essas perspectivas simbióticas apresentadas implicaram, decisivamente, na interpretação do movimento da Rede ao procurar identificar e compreender as ressonâncias da formação dos professores de Irecê no cotidiano das escolas municipais.

6.2 FECHAMENTO (E ABERTURA)

Considerando a perspectiva simbiótica, os currículos dos cursos de formação trazem implicações para as vivências experienciais dos professores-cursistas no cotidiano do curso e nas suas práticas escolares. E considerando os aspectos da **simbiose** apresentados, podemos afirmar que o que caracteriza um processo formativo eticamente comprometido com o desenvolvimento do ser humano é a possibilidade de realizar experiências mais plenas; ou seja, mais criativas, lúdicas, reflexivas e flexíveis. No caso do curso em questão, pelo “movimento” e pelas “fotos” “captadas”, podemos afirmar que trouxe implicações formativas para os cursistas de acordo com as suas intenções, fundamentos e princípios – porém, atualizado de forma imprevisível, como preconizado pelo Projeto UFBA/Irecê. Desse modo, podemos afirmar também que a Pedagogia do A-con-tecer ganhou vida nas escolas da Rede. Essa filosofia pedagógica que dá sustentação ao curso de Pedagogia é atualizada numa perspectiva bem original no cotidiano da Rede, via formação dos professores-cursistas.

Desse modo, os egressos do curso estão demonstrando uma prática bem mais autoral, como relatado na parte anterior desse trabalho. As perspectivas da ação pedagógica como um jogo e, nesse sentido, do planejamento como regras do jogo, e não como as jogadas, estão dando a tônica das práticas atuais dos professores da Rede. Isso também se aplica ao cotidiano das escolas e da Rede Municipal de Educação de Irecê, de forma mais ampla, uma vez que já se apresenta produzindo educação com outro sentido para os professores, os alunos, e para a comunidade em geral. Os resultados dessa mudança já podem ser vistos quer na satisfação e na desenvoltura dos seus educadores, quer nas dos seus alunos e na comunidade escolar. O cotidiano das salas de aula, das escolas e da Rede, como descrito nesse documento, traz o significado das alterações ao longo dos últimos anos, e das contribuições do projeto UFBA/Irecê nessas mudanças, em meio às outras implicações e ressonâncias de dimensões globais e locais.

Foi possível uma interpretação do movimento da Rede, para compreender as ressonâncias do curso no cotidiano das escolas municipais, bem como vislumbrar como as intenções formativas do curso de Pedagogia implicam na prática pedagógica dos ex-professores-cursistas, e como isso atualiza/precipita e se transforma em ação na sala de aula e nos artefatos produzidos por eles e por seus alunos.

E de acordo com a natureza das investigações, mesmo tendo atingido os objetivos propostos inicialmente, esta viagem foi cheia de surpresas. As “revelações” mostraram uma realidade bem mais simples e, por isso, bem mais complexa que a esperada. E, qual um labirinto, os caminhos foram se apresentando e sendo decididos, também, no acontecer da pesquisa.

Assim como em Bauman (2001), tanto a investigação quanto a prática pedagógica na rede podem ser descritos na metáfora do labirinto. Para ele a mensagem transmitida pelos nômades aos sedentários pode ser traduzida na alegoria do labirinto como condição humana. Assim, utilizo o labirinto como metáfora para a história apresentada da rede e para a prática atual dos seus professores em decorrência da formação do curso. Segundo o autor, podemos afirmar que os sedentários se dedicaram a dar luz aos corredores, consertar e sinalizar as passagens tortuosas, criarem guias e instruções claras, procurando, assim, torná-las não-ambíguas, indicando por onde ir, para evitar o uso das encruzilhadas pelos futuros passantes.

Eles fizeram isso tudo para ao final descobrir que o labirinto continua em seu lugar, e quem sabe tenha se tornado ainda mais traiçoeiro e confuso por conta do enredamento de pegadas que se entrelaçam, da cacofonia de comandos e do contínuo surgimento de outras passagens tortuosas e novas “ruas” sem saídas. Desse modo, os sedentários se transformaram em “nômades involuntários”. Com um certo atraso tentam, de forma desesperada, recuperar os conteúdos da mensagem recebida quando do início de suas viagens. Eles suspeitam que essa mensagem pode ser portadora da sabedoria imprescindível ao seu futuro.

Para Bauman (2001, p. 159), “[...] o labirinto se torna a imagem-mestra da condição humana – e significa ‘o lugar opaco onde o desenho dos caminhos não obedece a qualquer lei. O azar e a surpresa mandam no labirinto, o que sinaliza a derrota da Razão Pura’”. Desse modo, ainda com Bauman, podemos dizer que o trabalho do universo da produção da ordem e controle do futuro foi ao encontro do reino do jogo: “atos de trabalho se parecem mais com as estratégias de um jogador que se põe modestos objetivos de curto prazo, não antecipando mais que um ou dois movimentos.” (BAUMAN, 2001, p. 159).

Isso não significa dizer que não existam projetos de médio e longo prazos, como elaboração de políticas públicas para a Rede Municipal, como um todo, e/ou para as suas escolas, em particular, como podemos ver nos seus Projetos Municipais de Educação e demais documentos citados, especialmente na Parte 3 e no Apêndice deste trabalho. O que modifica, de fato, é que os planejamentos estão inspirando mais a perspectiva das regras do jogo, não das jogas.

Desse modo, também, essa investigação pode ser considerada como uma aventura marcada por ampliações inesperadas, qual foi a percepção de formação como um processo simbiótico. Por mais que hoje isso esteja explícito para mim, não o era há pouco tempo. A partir dele pude compreender melhor o curso, sua dimensão teórica e metodológica. Apesar de participar desde a sua elaboração, somente agora tenho uma compreensão mais alargada e profunda sobre *formar para ser o que se é*, como preconizado por ele. Atribuo isso, de forma especial, ao que vi nas escolas da Rede, da “tradução” disso no dia-a-dia das escolas e da Rede, de como vamos implicando e sendo implicados pelo contexto em que vivemos, compreendo melhor o nosso “trânsito” pela vida em meio às outras tantas vidas que compartilhamos.

Estamos à deriva produzindo realidades modeladas, também, pelas nossas escolhas. Diante disso, reconheço nessa minha construção a implicação das pessoas, dos objetos e dos lugares, responsáveis diretos e ou indiretamente pelas minhas escolhas. Mas identifico, principalmente, que esta minha experiência formativa e em formação, teve seu curso delimitado para sempre, no momento em que ajudei a escolher qual a natureza da formação pretendida para os professores de Irecê, embora nem naquele momento e nem no momento que passei a pesquisar, pudesse imaginar que ela teria esta e não outra configuração.

Nesses estudos como aluna do Mestrado e na prática formativa como professora e/ou coordenadora continuo redescobrimo a cada dia a educação e, especialmente, o campo de currículo e a sua correlação com a formação. Nesse processo, insistentemente, pairam muitas nuvens e outras tantas sombras. Sinto que momentaneamente encontro aporte para meus desassossegos, crivada de todos os lados por aspectos multirreferenciais (BURNHAM, 1998), que desembocam em novos questionamentos. Esse misto de experiências vividas tem ampliado e flexibilizado meus pensamentos, trazendo-me desvelamentos que estão proporcionando novos voos e, certamente, alguns pousos forçados.

Como exemplo, posso afirmar que a produção deste trabalho dissertativo também tem sido um momento de profundas inquietações. Algumas interpretações e compreensões da

realidade pesquisada vão sendo produzidas em meio a um turbilhão de novos questionamentos, que deram origem a uma nova proposta de investigação. Outro Projeto de Pesquisa pretende dar continuidade aos estudos, uma vez que institucionalmente temos prazos para fechamentos de ciclos, que necessariamente não coincidem com os ciclos naturais da produção intelectual.

Desse modo, posso afirmar que as novas postulações são desdobramentos dos estudos realizados, especialmente da compreensão ampliada sobre formação. No caso da pesquisa em questão, embora o fechamento de um ciclo se dê concomitantemente com a abertura de outro, não significa inconclusão, no sentido restrito do termo, tampouco conclusão, uma vez que, ao contrário, quanto maior é a área iluminada, maior será a área de sombra. Desse modo, coloco-me com ainda mais humildade diante do conhecimento, uma vez que ele fará sempre novas conexões imprevisíveis e as possibilidades de configurar novas significações são inesgotáveis.

Como explicitado, as concepções que embasam o currículo do curso também inspiram as pesquisas. Por exemplo, a “[...] metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objecto e sujeito da formação” (JOSSO, 2004, p. 15) trouxe uma riqueza memorável para a minha investigação e para esta compreensão de formação como autoformação, sempre. Disso decorre também o entendimento de que a formação só é possível a partir da experiência, pela e na experiência.

Essa formulação da formação como simbiose incita-me a acreditar que este seja um processo *continuum* da experiência. Desse modo, a pesquisa pretendida possibilitará o desvelamento de possíveis ordenamentos e organizações que se atualizam em níveis evolutivos, nesse emaranhado caótico que é o processo de formação. As experiências vão produzindo conhecimentos em arranjos crescentes, considerando que cada experiência vivida pode ser classificada como mais ou menos plena.

O processo simbiótico vivenciado pelos professores-cursistas do Projeto Irecê poderá melhor evidenciar as configurações do processo de formação do ser humano proporcionado pela experiência. O curso, através do seu currículo rizomático, promove uma formação cunhada por experiências mais plenas, em que os professores-cursistas são protagonistas dos seus percursos de formação, como demonstrado nesse trabalho.

Interessa-me sobremaneira ampliar a compreensão das correlações entre formação e currículo, nesse mesmo cenário da investigação já realizada. Tal cenário é potencializador

das dimensões criativas, lúdicas, reflexivas e flexivas do humano – aspectos da **simbiose**, como desveladas nesta dissertação. No entanto, ainda se encontram veladas as possíveis regularidades nas hipóteses de conhecimentos dos professores produzidas nas relações teórico-metodológicas que elaboram nos processos de formação.

Nesta minha vivência como formadora e formanda, vi revelarem-se algumas formulações que se repetiram em momentos distintos. Algumas comparadas às minhas compreensões e reveladas, especialmente, na minha própria prática, e outras na prática de outros professores. Estes estudos fizeram vir à tona a possibilidade da existência de regularidades dessas elaborações que, por vezes, intrigaram-me. Dessas indagações e da necessidade de continuar as minhas produções intelectuais acerca da compreensão entre experiência e formação, e da correlação entre formação e currículo, nasce o Projeto de Pesquisa, com o qual inicio (e continuo) a minha pesquisa – projeto de doutoramento em Educação na FAGED/UFBA, intitulado: TECENDO A REDE: Formação – simbiose como um *continuum* da experiência.

Desse modo, fecha-se um ciclo e abre-se outro. É a dança da vida e do conhecimento promovendo uma produção infinita de percepções e sentidos “demasiadamente humanos”.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de formação**. Porto: Porto Editora, 1996.

ARDOINO, J. Prefácio do livro **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Joaquim Barbosa (coord.). Trad Sidney Barbosa. São Carlos, SP: EdUFSCar, p.14-17. 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

BEZERRA, Poliana Cardoso. **Memorial de Formação**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais - UFBA/FACED/Irecê, 2006. [Digitalizado].

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Col. Ciências da Educação). 336 p.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2009.

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.

_____. e FAGUNDES, Norma Carapiá. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo**. In: Revista FACED, 2001. V. 6, Nº 5. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2837>. Acesso em: 10 dez. 2008.

CAETANO, Veloso. **Oração ao Tempo**. Cinema Transcendental. Polygram: 1979. 3h26min.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2004. 256 p.

_____. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Contrix, 1988.

CALVINO, Ítalo. **As cidades Invisíveis**. Ed. 1. [*Le citta invisibili*, 1972]. Tradução: Diogo Mainardi. São paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Maria Inez. **O A-con-tecer de uma Formação**. Salvador: 2008. p. 159-168. In: Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I. **Memórias, Histórias de vida e formação de professores**, v 17, número 29 – jan/jun 2008, 255 p.

_____, Maria Inez Souza da Silva. Tese de Doutorado - **Uma Viagem pelos Espaços Educacionais do Município de Santo Antônio de Jesus: Possibilidades, atualizações, transições**. Universidade Federal da Bahia, 2001.

CASTORIADIS C. Entrevista concedida a J. Ardoino, R. Barbier e F. Giust-Desprairies. In: **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. Joaquim Barbosa (coord.) São Carlos, SP: EdUFSCar, p.50-72, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: Questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**: Novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONCEIÇÃO, Neuma da. **Diário de Ciclo 5**. Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais - UFBA/FACED/Irecê, 2006. [Digitalizado].

Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de graduação Plena**. Parecer nº CNE/CP 009/2001.

COOL, César e EDWARDS, Derek (orgs.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. In: Dewey. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os pensadores). p. 247-263.

DOLL, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUROSOL, Gerard e ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 2002. 511p.

EDGAR MORIN. Apresentação Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2002. 1 DVD (55 min). (Coleção Grandes Educadores).

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: _____. O que é um autor? Lisboa: Veja, 1992.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofia da Educação: Esboço de uma fusão polilógica-fenomenológico-analítico-dialético-pragmática**. In: XIV EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do nordeste - GT – 17 – Filosofia e educação. 1999. 1 CD – ROM. p. 11.

_____. **O Ser-Sendo da Filosofia**. Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001, 583p.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, Transversalidade e Currículo**. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPED, 1995.

_____. **Saberes, Transversalidade e Poderes**. Revista de Educação CEAP, v.4, n. 15. p.5-18, dez 1996.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação**. Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/pos/revista/pdf/revista11vol2/ar12r11v2.pdf>.

Acesso em: 02 out. 2006.

GARCÍA, Carlos M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GATTI, Bernadete A. **Pesquisa em Educação**: Considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*. Pontifícia universidade católica do Paraná, v. 6, nº 19, Curitiba: 2006. p. 25-35.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria e Discurso Crítico**. Petrópolis; Vozes, 1986. p. 15- 64. In: _____. *Teoria e Resistência em Educação: Para além das teorias da reprodução*. Trad. de Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes: 1986.

GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo**: Dos mitos de criação ao Big-Bang. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GUATARRI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia leão. 4ª reimpressão. São Paulo: Ed. 34, 2006. 208 p. (Coleção Trans).

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa**: Esta é a questão? In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2008.

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HARGREAVES, Andy, et al. **Aprendendo a Mudar**: O ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

IRECÊ/BA. **Currículo Unificado da Rede Municipal de Irecê/BA**: Educação Infantil e Ensino Fundamental – nível 1 – volume 1 Aspectos Gerais. Prefeitura Municipal de Irecê: 2000.

_____. **Currículo Unificado da Rede Municipal de Irecê/BA:** Educação Infantil e Ensino Fundamental – nível 1 – Volume 2 - Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Irecê: 2000.

_____. **Currículo Unificado da Rede Municipal de Irecê/BA:** Educação Infantil e Ensino Fundamental – nível 1 – Volume 3 –Ensino Fundamental I. Prefeitura Municipal de Irecê: 2000.

_____. **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano.** Prefeitura Municipal de Irecê: 2008.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 309 p.

JOHNSON, Steven. **Emergência:** A dinâmica de redes em formigas, cérebros, cidades e softwares. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, 231 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, pituetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Nietzsche & a Educação.** Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. [original 2002]. (Pensadores e Educação).

LEV VYGOTSKY. Apresentação Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2002. 1 videocassete (48 min), VHS, son., color. (Coleção Grandes Educadores).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial:** nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Chrysallis - Currículo e Complexidade:** A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005. 193 p.

_____. **Currículo:** Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007. 140 p.

_____. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006. 179 p.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade.** Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz (Org.). Belo Horizonte, UFMG, 2002. 355 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. De Isa Tavares. São paulo: Boitempo, 2005.

MINGUET, P. A (org). **A construção do conhecimento na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Educar na era Planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** In: Introdução. São Paulo: Cortez: UNECSO, 2003. p.17-40.

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

NÓVOA, António, (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora. 2. ed. 1992.

_____, (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 51-76.

PERRENOUD, Philippe . **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Nova Enciclopédia / Temas de educação, 1993.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: A política do ensino e a construção do professor.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola Sem/Com Futuro: Educação e multimídia.** Campinas: Papirus, 2001. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PSICOPEDAGOGIA BRASIL: Prazer em Aprender. Disponível em:
<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/index.htm>. Acesso em: 15 dez. 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano do Ensino das Artes Visuais**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. 215 p.

SALES, Marcea A., CARVALHO, Maria Inez S.S., SÀ, Maria Roseli G.B. de. Palavras que inscrevem a nossa história. (P. 38 a 43). In; Presente! Revista de educação/. Ano 15, nº. 2, jun/2007. Salvador; CEAP, 2007, a. 15, n. 57.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entrevista** (1995). Disponível em:
<http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>. Acesso em: 07 fev. 2008.

_____. **Para um Novo Senso Comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. V.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

_____. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências**. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf. Acesso em: 17 jan. 2009.

SANTOS, Cláudia Dourado. **Memorial de Formação**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – UFBA/FACED/Irecê, 2006. [Digitalizado].

SANTOS, Maura de Castro. **Memorial de Formação**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – UFBA/FACED/Irecê, 2006. [Digitalizado].

SANTOS, Terezinha Reis. **Histórias do Meu Percorso Formativo**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais - UFBA/FACED/Irecê, 2006. [Digitalizado].

Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Ministério da Educação. Brasília: 2002.

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Escola e Crianças de Mãos Dadas: Projeto Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Irecê: 2007.

_____. **Escola e Crianças de Mãos Dadas: Relatório final.** Prefeitura Municipal de Irecê: 1997.

_____. **Projeto de ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.** Prefeitura Municipal de Irecê: 2004.

_____. **Proposta Curricular da EJA.** Prefeitura Municipal de Irecê: 2004.

_____. **Programas/Projetos.** Prefeitura Municipal de Irecê: 2002.

_____. **Proposta para Projeto Coletivo na Rede Municipal de Educação.** Prefeitura Municipal de Irecê: 2002.

_____. **Proposta para Projeto Coletivo na Rede Municipal de Educação.** Prefeitura Municipal de Irecê: 2003.

_____. **Relatórios: 1997 a 2007.** Prefeitura Municipal de Irecê: 1997-2007.

_____. **Relatório da Gestão 2005/2008.** Prefeitura Municipal de Irecê: 2008.

_____. **Relatório para o Plano Diretor:** Educação, arte, cultura, esporte, lazer, ciência e tecnologia. Prefeitura Municipal de Irecê: 2007.

SHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. In: _____. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 122-140.

SILVA, Maria Daci Amorim. **Memorial de Formação.** Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais - UFBA/FACED/Irecê, 2006. [Digitalizado].

SOUZA, Maria Angélica Dourado. **Memórias Tecidas de Lembranças:** Memorial de Formação. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais - UFBA/FACED/Irecê, 2007. [Digitalizado].

TARDIF, Mauricio. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes , 2003.

UFBA/FACED. **Conexões: Ciberparque Anísio Teixeira**. Irecê: 2005.

_____. **Programa de formação continuada de professores**. Programa Irecê. Salvador: 2002. Disponível em: www.irece.faced.ufba.br/twiki/bin/vjew/UFBAirece

Acessado em: out/2008.

_____. **Projeto do Curso de Especialização em Currículo Escolar**. FACED/UFBA: 2008.

_____. **Relatório da Primeira Turma**. Curso de Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais. Disponível em:

http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebArquivos/Relat%3rio_final_11_08_08.doc. Acesso em: 21 jan. 2009.

UFBA/FACED/Projeto Irecê. **Desvelando a Rede**: Cenário das Escolas Municipais de Irecê. Irecê, 2005.

VASCONCELOS, Josenai da Silva. **Memorial de Formação**. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – UFBA/FACED/Irecê, 2006. [Digitalizado].

VIGOTSKI, L.S. **Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança**: na teoria de Piaget. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WENDELL, Ney. **Galpão estético**: memórias, instalações e umbus. UFBA/FACED: 2006. Disponível em:

http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/InstalacoesArtisticas/Galpao_estetico.pdf. Acesso em: 17 set. 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artemed, 2004.

_____. **O Ensino Universitário**: Seus cenários e seus protagonistas. RS: ArtMed, 2004.

APÊNDICE – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ

Dados da avaliação oficial (Municipal e Federal)

A Rede Municipal de Educação atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de jovens e adultos. O quadro a seguir apresenta os dados da rede municipal do ano de 1996 (anterior à LDB e ao rojeto “Escola e Criança de Mãos Dadas”) ao ano de 2008.

Tabela 1 – Índice de Desempenho dos Alunos da Rede Municipal (1996/2007)

Ano	N.º de alunos	Aprovado	Retido	Evadido	Transferido	Defasagem
1996	6.345	62,4%	15%	19,9%	2,7%	67%
1997	8.757	83%	4%	7%	6%	61%
1998	11.070	88%	3,6%	4,6%	3,8%	12,6%
1999	10.360	80,78%	4,97%	8,31%	5,94%	3%
2000	10.423	68%	9,6%	14,4%	8%	17%
2001	10.484	71,29%	7,6%	13,31%	7,80%	13,5%
2002	10.339	71%	6%	15%	8%	19,3%
2003	10.062	90%	10%	15%	9%	15%
2004	10.183	67,83%	7,25%	17,93%	6,99%	-
2005	9.233	67%	9%	14%	10%	-
2006	9.159	68%	10%	13%	9%	-
2007	9.670	69%	14%	8%	9%	-
2008	10.365	72%	11%	10%	8%	-

Fonte: Arquivos da Rede Municipal.

Como apresentado, em 2000 a Rede Municipal não mais oferecia o Ensino Médio, uma vez que esta modalidade de ensino passou a ser responsabilidade da administração estadual (LDB 9394/96). O total de alunos matriculados no Ensino Fundamental sofreu uma evolução acentuada a partir de 1997, devido ao efetivo compromisso da nova gestão municipal com a educação, e a partir 1998, com a criação do FUNDEF, mesmo no ano 2000 em que a Rede não possuía mais alunos do Ensino Médio. Na medida em que foi preciso

colocar no Plano Educacional do Município as questões numa escala de prioridades, foram apontadas duas sinalizações básicas para esta priorização: a própria realidade (e os recursos disponíveis, suas possibilidades e limitações), e o perfil de ser humano que se pretende formar. No entanto, os dados mostram as oscilações e permanências dos índices de aprovação, reprovação, evasão e repetência – dados muito próximos do contexto nacional.

Mesmo com os problemas característicos de um Município sede de região agrícola, com parte significativa da população em constante migração sazonal, os dados refletem um aumento expressivo no atendimento escolar do Ensino Básico no Município de Irecê, especialmente na Rede Municipal de educação. No entanto, problemas como a evasão e a repetência, embora tenham amenizado em alguns anos, ainda se mantêm expressivos, e com aumento percentual em alguns itens nesses últimos anos. Isso nos convida a adentrar no universo escolar, na tentativa de produzir explicações para questões como esta.

Outro fator que nos chama à atenção são os resultados da Prova Brasil, aplicadas no final letivo de 2005, com publicação de resultados um ano depois. Os resultados do sistema de avaliação nacional mostraram que algumas escolas do Município de Irecê ficaram abaixo da média das escolas estaduais da mesma cidade, ficando acima apenas de um Município da região, sendo que quase todas ficaram com resultados abaixo da média nacional. O fato exige estudo para compreender esse resultado diante das mudanças promovidas pelas políticas ocorridas na Rede Municipal nos últimos anos.

No Município de Irecê, os investimentos em educação vêm acontecendo de forma sistemática nos últimos 11 anos. As mudanças já são visíveis quer na infraestrutura, quer na concepção de educação desenvolvida nos seus projetos de ensino; e ainda na formação dos professores e na dos alunos. No entanto, outras alterações mais profundas demandam mudanças nos demais setores sociais. O processo mostra a crescente evolução na Rede Municipal, mas os péssimos índices apontados pela Prova Brasil, embora questionada a legitimidade da sua intervenção, não podem ser renegados.

Em 2007, uma nova avaliação Federal, a Prova Brasil, demonstra um grande salto nos resultados na maioria das escolas, em comparação aos índices alcançados na mesma avaliação realizada em 2005. A educação municipal atingiu as metas previstas pelo MEC para 2011. Inaugurando um novo momento, os dados a seguir apresentam um novo cenário para a educação pública municipal.

O IDEB do Município de Irecê aponta para um crescimento da aprendizagem dos alunos e para a progressão nos anos de escolaridade, sendo que para os anos finais do Ensino

Fundamental houve um crescimento acima da média nacional. Enquanto ela subiu 0,4 pontos entre 2005 e 2007, o Município de Irecê cresceu 0,8 pontos no mesmo período.

Tabela 2 – IDEB 2005, 2007 e Projeções para o Brasil

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar - MEC

Tabela 3 – IDEB em 2005, 2007 e Metas para Rede Municipal de Irecê

Ensino Fundamental I	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,0	3,8	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
Anos Finais	2,8	3,0	2,9	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar - MEC

As provas avaliaram o conhecimento de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (com foco em solução de problemas) de estudantes brasileiros da zona urbana. Foi a primeira vez que a sociedade brasileira recebeu informações detalhadas sobre o desempenho por região, por município e por escola na rede pública da Educação Básica.

As escolas avaliadas na Rede Municipal foram: Colégio Odete Nunes Dourado, Escola São Pedro, Escola Nossa Senhora Aparecida, Escola Tenente Wilson, Escola Duque de Caxias, Escola Luiz Viana Filho, Escola Marcionílio Rosa, Escola Marcondes Batista Félix, Escola Paraíso, Escola Paulo Freire, Escola Zenália Dourado Lopes.

Participaram da Prova Brasil alunos de 4ª e 8ª séries (2º e 4º ciclos – grupos de 10 e 14 anos, Rede Municipal de Irecê) das escolas públicas urbanas, que declararam no censo escolar, pelo menos, 30 matriculados em cada série avaliada. Nas escolas onde o Ensino Fundamental está organizado em regime de nove anos, a prova foi aplicada nas turmas de 5º

e 9º série (1º ao 4º ciclos – Rede Municipal de Irecê). A primeira avaliação foi realizada em novembro de 2005, a segunda em novembro de 2007, e a terceira está prevista para outubro de 2009, em todos os estados e no Distrito Federal.

Além disso, a Avaliação institucional já foi realizada em 2006, 2007 e 2008, pela Empresa de Consultoria Marco Zero, tendo avaliado apenas as aprendizagens dos alunos do Ensino Fundamental. Em 2006, apenas foram avaliados os grupos que fecham os ciclos (grupos organizados por idade, ver *organização da Rede em ciclos*, nas páginas seguintes) – grupos 8, 10 e 12 – com exceção do grupo 14 que não foi avaliado neste ano. Em 2007 todos os grupos foram avaliados. A avaliação de 2008 se deu nos grupos 7, 8, 10,12 e 13. Os seus resultados orientaram a elaboração e desenvolvimento de ações estratégicas, que apresentaram resultados nas versões posteriores da mesma avaliação, com reflexos também na Prova Brasil, especialmente para os primeiros anos do Ensino Fundamental. As tabelas abaixo mostram os resultados finais do ano letivo de 2006, coletados no início de 2007, os resultados de 2007, coletados no início de 2008 e os resultados de 2008, coletados no final do ano letivo de 2008. Eles demonstram avanços significativos, em quase todos os grupos que representam os primeiros anos do Ensino Fundamental (grupo 6 a 10), enquanto o grupo 12 (avaliado nos três momentos) demonstra, apenas no último ano, avanço significativo em Matemática. No entanto, alguns decréscimos também foram registrados.

Tabela 4 – Resultados da Avaliação Institucional de Língua Portuguesa

Resultado/ média de pontos – Língua Portuguesa			
Grupos	2006	2007	2008
06	36,3	49,32	---
07	---	50,85	56,80
08	35,7	39,85	50,33
09	---	47,29	---
10	37,3	52,91	66,10
11	---	52,03	---
12	43,9	43,62	42,90
13	---	53,93	53,70
14	---	49,08	----

Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação

Tabela 5 – Resultados da Avaliação Institucional de Matemática

Resultado/ média de pontos – Matemática			
Grupos	2006	2007	2008
06	46,60	56,47	---
07	---	58,50	76,30
08	53,80	41,70	49,80
09	---	36,62	---
10	47,30	43,06	40,33
11	---	25,96	---
12	31,70	32,76	52,50
13	---	24,79	15,20
14	---	27,67	---

Fonte: Arquivos da Secretaria de Educação

Os Projetos de Educação Municipal

Como explicitado, a educação pública Municipal, a partir de 1997, contou com o Projeto “Escola e Crianças de Mãos Dadas”, substituído/aprimorado em 2004, denominando-se “De Mãos Dadas: Construindo Cidadania”. Atualmente o projeto de educação municipal está em fase de elaboração, mas já aponta como uma proposta de educação para o desenvolvimento sustentável. A seguir, uma mostra desses dois projetos que ajudaram a dar “corpo e alma” à educação da Rede Municipal de educação de Irecê:

Escola e Crianças de Mãos Dadas (1997-2000)

Em 1996, ainda na vigência do governo anterior à “nova gestão”, a APLB – Sindicato realizou, em parceria com o prefeito eleito, um grande seminário que objetivava ouvir da população (representada pelo Poder Judiciário, pelas igrejas, pelos sindicatos, associações, escolas etc.) qual era a escola municipal que Irecê queria. Desse encontro saiu uma comissão que tinha como função transformar o produto elaborado pelos grupos de trabalho, num documento denominado Plano Municipal de Educação. Esse documento tem guiado, mesmo

com as suas adequações, as ações da Secretaria Municipal de Educação nos dois governos subsequentes. Os princípios que o embasaram ainda são consideradas no cenário atual, muitos aspectos ainda se mantêm atualizados, sendo que muitos dos seus itens já foram concretizados ou estão em fase de conclusão.

A partir de 2000, com a elaboração do Currículo Unificado da Rede, a educação pública municipal agregou aos seus propósitos a missão de assegurar que todos os habitantes do Município de Irecê tenham acesso, “permanência” e sucesso em todos os níveis da Educação Básica oferecida com qualidade. Vislumbra ser uma rede de ensino de referência para a microrregião de Irecê pela qualidade dos serviços oferecidos e pelos resultados alcançados. Define, a partir da construção do Currículo Unificado para a Rede de Ensino Municipal (1999-2000), objetivos de aprendizagens que conduzam para a construção de competências mínimas necessárias à realização plena do indivíduo e de sua participação social. As competências, baseadas nas proposições de Bernardo Toro (2000), apontam para: domínio da leitura e da escrita, capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações, capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; capacidade para receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a formação acumulada; capacidade para planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Assim, definir um currículo significou fazer opções por uma função social do ensino. Esses princípios elencados anteriormente também precisam, segundo este currículo para a educação municipal, ser acrescidos de propostas didáticas, na prática, que formem pessoas mais críticas, solidárias, participativas, criativas, reflexivas, cooperativas, produtivas, promovendo uma formação integral e significativa, que envolva a formação da consciência de si e dos demais, o exercício responsável de sua liberdade, sua capacidade de relacionar-se com os outros e de respeitar a todos. Formar crianças, adolescentes, jovens e adultos nesses propósitos significa: formar sujeitos de direitos e deveres, construir competências e definir limites, participar da construção de uma sociedade baseada no respeito e na dignidade, no reconhecimento da diversidade e na rejeição a qualquer forma de discriminação, violência e injustiça (IRECÊ, 2000).

Para materialização dessa educação/formação integral, promulgados pelo Projeto Escola e Crianças de Mãos Dadas (elaborado entre final de 1996 e início de 1997), a Rede Municipal indicou os seus pressupostos e propostas didáticas para todos os segmentos e modalidades educacionais. Mas apresentou objetivos e demais detalhamentos didáticos e

pedagógicos, apenas no Currículo unificado (2002), e somente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Posteriormente, também foi elaborada proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos e outros segmentos e/ou especificidades como a Educação para alunos com necessidades especiais. No entanto, são os princípios, fundamentos e os Planos e Metas definidos no Projeto para a educação municipal que, de fato, orientam todas as produções/definições que se sucederam até os dias de hoje.

A proposta apresentava que a prioridade da educação é, sem dúvida, o principal caminho para o desenvolvimento de um povo; e que este é o maior compromisso do Governo municipal(1997/2000), que entendeu ser a educação a base essencial para a formação da sociedade, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, tornando-a mais justa, igual (nas oportunidades) e humana.

Pensando assim e conhecendo a difícil situação em que se encontrava a educação pública municipal, com aproximadamente metade dos alunos em idade escolar fora da escola e com o índice de 67% de defasagem idade-série, não bastava levar todas as crianças para a escola, mas fazer com que elas também lá permanecessem, crescessem e aprendessem. Desde então, já se sabia que somente assim poderia combater os graves problemas; além da falta de espaço para todas, tínhamos índices alarmantes de evasão, repetência e, como consequência, de defasagem idade-série (vide Tabela 1).

A proposta apresentava uma sintonia entre os anseios da população e a determinação da nova equipe de governo que visava oportunizar a crianças e jovens condições básicas necessárias para que progredissem material, cultural e intelectualmente, transformando-os em cidadãos críticos e atuantes na sociedade, para intervirem na realidade em que vivem.

Essas propostas traduziam a expressão do Projeto Escola e Crianças de Mãos Dadas. Um instrumento para a consolidação de uma escola democrática e de qualidade. Uma escola que as crianças e jovens de Irecê merecem. Uma escola em que todos, comunidade, alunos e governo, pudessem andar de mãos dadas.

Para tanto, foram elencados alguns planos e metas, e definidas as formas prioritárias de organização do trabalho didático, a Pedagogia por Projetos em que crianças e adolescentes pudessem se engajar no trabalho e desenvolver sua própria aprendizagem cooperativamente. A Pedagogia por Projetos permite aos alunos viverem em uma escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior.

O Plano de Ação elaborado para os anos de 1997 a 2000, tinha como objetivos prioritários garantir vagas para todas as crianças e adolescentes no Ensino Fundamental; oferecer ensino de qualidade para todos os alunos; combater a defasagem escolar; evitar a evasão e a repetência. Para garantir esses objetivos foram propostas diretrizes que previam a melhoria da qualidade do ensino; a valorização do profissional da educação; a democratização do ensino; a valorização da cultura.

Assim, muito do que foi elencado como prioritário ocorreu nos quatro primeiros anos ou nos anos seguintes. A defasagem idade-série, que tinha o maior percentual dentre os aspectos educacionais avaliados, foi reduzida significativamente, através do Programa de Aceleração da Aprendizagem, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Petrobras.

No entanto, o Projeto Escola e Crianças de Mãos Dadas ainda continua atual nos seus propósitos, e algumas das ações foram implantadas apenas em 2006, como por exemplo, mudanças nos critérios de escolha dos dirigentes escolares, embora fosse meta para 1998. Atualmente, realiza-se curso-concurso entre os educadores que se destacam nas escolas e que aceitam concorrer a um dos cargos de gestão: coordenação político-pedagógica, direção e vice-direção. Há a perspectiva de, nos próximos anos, a escolha ocorrer de forma mais democrática, com legislação específica que normatize a eleição.

Registra-se ainda que, por falta de recursos disponíveis para a implantação de todas as políticas de formação de professores, optou-se, em 1997, por começar pelas classes de alfabetização, que naquele tempo ainda existiam, e nas duas primeiras séries. A meta era a cada ano ampliar o atendimento aos professores das demais séries. A descontinuidade dessa premissa pela próxima equipe que assumiu a Secretaria de Educação, implicou na quebra dos processos de formação. O fato é que, além dos Parâmetros em Ação, nenhuma outra formação específica aconteceu para os professores do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, até o momento.

Esta, por exemplo, deve ser uma das prioridades para os próximos anos, ao lado da eleição para a equipe gestora das escolas, bem como a revisão curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – ciclos 1 e 2, e a elaboração da proposta curricular para os ciclos 3 e 4 deste segmento.

De Mãos Dadas Construindo Cidadania (2001-2005)

Os princípios elencados no projeto anterior continuaram inspirando as políticas para a educação municipal. A Prefeitura Municipal de Irecê, através da Secretaria de Educação, tem envidado esforços, desde 1997, para garantir educação pública de qualidade para todos. Esse desafio continuou mobilizando toda a sociedade ireceense. O Município tem buscado o apoio de instituições públicas e privadas, continua contando também com o investimento de recursos próprios e provenientes de convênios, e principalmente com o investimento pessoal de alguns servidores do sistema municipal de educação.

Nessa proposta de educação, as diversas linguagens passaram a compor ainda mais os processos de formação dos alunos, professores e demais funcionários. As artes e o esporte tornaram-se cada vez mais integrados às propostas educativas, também ampliados pelos programas federais nesse período. As tecnologias da comunicação e da informação deverão entrar na escola como estruturantes dos processos de ensino e aprendizagem e das relações sociais, e várias iniciativas já foram realizadas nesse sentido.

A formação dos professores teve destaque especial nesse plano e ao longo desses quase doze anos, destacando-se que no ano de 2004 o curso de Pedagogia UFBA/Irecê tem início.

Ao longo desse período (2001/2005) aconteceram vários programas de formação para todos os professores da Rede.

No entanto, como já dito anteriormente, e embora as mudanças também possam ser percebidas tanto nas escolas quanto na comunidade, os resultados da Prova Brasil que avaliou o desempenho dos alunos em 2005, com resultados divulgados em 2006, mostraram que o Município ainda não preconizou as aprendizagens básicas garantidas por lei e definidas nesse documento como objetivos da escola pública municipal.

Todos de Mãos Dadas pela Aprendizagem do Aluno (2005/2008)

Os resultados da Prova Brasil de 2005, de certa forma, reorientaram as políticas municipais para a educação. Esta nova proposição é um reordenamento da proposta maior *De Mãos Dadas Construindo Cidadania*, dando lugar a esse novo Projeto.

Desse modo, outras medidas educacionais a partir do resultado da prova e em decorrência de outras ações e contextos, passaram a compor um cenário de esforço coletivo na educação municipal. As políticas públicas elaboradas a partir de 2006 priorizaram a descentralização da gestão educacional, fortalecendo as escolas. Com os cursos-concursos, projetos de gestão político-pedagógicas, a partir de diagnósticos e discussão coletiva nas escolas, foram elaboradas e apresentadas para uma banca de mestres e doutores em gestão educacional. As melhores propostas/elaboradores foram selecionadas, considerando prioritariamente o processo de elaboração democrático e a singularidade da escola.

O desenvolvimento dos projetos de gestão apoiados pela Secretaria de Educação têm possibilitado a cada dia uma maior aproximação dos atores sociais que compõem a escola, a interpretação da realidade e a busca conjunta de soluções. A Lei de Diretrizes e Bases estabelece que os municípios devam assegurar às suas escolas progressivos graus de autonomia pedagógica, financeira e administrativa.

A aplicação dos direitos e deveres definidos pelo Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Irecê, pelo Estatuto do Magistério Lei Nº. 740/2006 e pelo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, Lei Nº. 741/2006, de 12 de agosto de 2006, e a elaboração e normatização dos pontos que ficaram para serem desenvolvidos posteriormente, a exemplo do processo democrático de escolha dos gestores escolares e da avaliação de desempenho dos professores, necessita de um órgão administrativo que, em geral, confira à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade de quatro funções básicas: planejamento educacional; coordenação política da educação; suporte didático e pedagógico; apoio administrativo e financeiro às escolas, sempre com foco nas unidades escolares.

Além da Secretaria Municipal de Educação, um outro órgão tem um papel muito importante na organização da Rede Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação dentro do atual princípio de gestão democrática. Além desse Conselho funcionando com recursos financeiros próprios, todo município deverá ter seu plano municipal de educação, uma elaboração coletiva e representativa dos anseios da sociedade, votado e aprovado pelo poder Legislativo.

Também, é imprescindível que todos os profissionais que trabalhem na educação e, especificamente, nas escolas sejam educadores. Precisa-se criar um ambiente educador em cada escola e isso perpassa pela formação continuada, também, dos profissionais auxiliares, além do corpo docente e de gestão.

Nesse propósito o Município desenvolveu em 2006, um programa de formação para estes profissionais auxiliares secretários(as), merendeiras, pessoal de apoio, vigilantes, inspetores etc.), em parceria com o MEC, com um total de 120 horas. Um importante investimento que não teve sua continuidade por falta de recursos financeiros. Atualmente as ações do PAR prevêem a formação de todos os profissionais da educação.

É preciso garantir que a escola, assim como o Município conquiste sua autonomia pedagógica, financeira e administrativa, só assim ela vai poder construir sua própria identidade e se democratizar realmente com a participação da comunidade. No entanto, autonomia não significa isolamento, e por se tratando de escolas que fazem parte de uma Rede, as Secretaria de Educação procura promover essa integração, formando uma Rede de Redes. Cada escola é um todo tecido pelas diversas relações estabelecidas e tencionadas dentro e fora da escola.

No entanto, é importante ressaltar que o Município de Irecê iniciou ainda no segundo semestre de 2005, ações importantes para a autonomia e fortalecimento das escolas, ao desenvolver dentre outras coisas, a formação dos gestores escolares (diretores, vice-diretores e coordenadores) que estavam assumindo as escolas, através do curso-concurso.

Do ponto de vista da abordagem de gestão que baliza o tipo de formação que o gestor da Rede pública deve buscar, a formação proposta considera os seguintes pressupostos: melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos; gestão democrática da escola pública; formação continuada e em serviço das equipes.

A participação no programa, por parte dos gestores escolares torna-se viável por considerar, como pressuposto metodológico a prática profissional do cursista como referência fundamental; o tempo limitado que o gestor tem para estudar e o foco no desenvolvimento de competências profissionais como objetivos da formação. O Programa foi organizado e desenvolvido pela equipe técnica da Secretaria de Educação, com base na análise de cinco dimensões: Gestão Democrática, Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas, Gestão de Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros, e Resultados.

Dentre as medidas para assumir as funções de gestão escolar, a obrigatoriedade de que sejam professores efetivos da Rede já estava presente na proposta do curso-concurso desde o segundo semestre de 2005, e passou a fazer parte das regras do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

Estas são medidas que promovem ainda mais a gestão democrática e participativa e a qualificação dos processos pedagógicos e administrativos na educação. No entanto, a

formação não pode se restringir ao momento do curso-concurso. O que se propõe é a formação continuada de gestores, através de convênios e parcerias, a exemplo do que se propõe o Programa de Formação de Continuada de Professores – UFBA/Irecê (descrição do Projeto na última parte do Apêndice), Projeto ainda não desenvolvido na Rede.

É importante ressaltar que outros programas de formação de gestores já foram desenvolvidos na Rede Municipal. O programa Todos pela Educação no Município em parceria com a AVANTE – ONG e o UNICEF, o Município realizou a formação dos gestores da educação de 1997 a 2000. Desenvolvendo importantes atividades, a exemplo da proposta de escolas parceiras, que socializavam entre si as ações das escolas, ao início da elaboração do Projeto Político-Pedagógico por cada escola e a elaboração do Regimento Escolar Referência para toda a Rede Municipal.

No ano de 2004 a formação continuada dos gestores foi desenvolvida pela Abaporu – empresa de consultoria – SP. Nos demais anos, ocorrerem acompanhamentos e estudos com a coordenação técnica da Secretaria de Educação.

Ressalta-se ainda que, nos anos de 2000 a 2002, foram desenvolvidas importantes ações a partir de convênio com o MEC, do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – os Parâmetros em Ação. A proposta trazia a idéia de Rede nacional de formadores, a organização dos Municípios em pólos, o investimento em profissionais da localidade para formação dos quadros, a formação continuada no interior das escolas, e a proposição de ser um programa de desenvolvimento profissional continuado, em que a valorização do magistério fosse buscada pela formação e pelo crescimento na carreira, viabilizados pela mobilização que estes grupos organizados poderiam fazer no interior das escolas e em Rede com as demais.

De fato, para organizar os grupos de estudo ocorreu uma reviravolta na Rede de Irecê, com reflexos em toda a região. Foi nesse período que todos os professores da Rede de Irecê passaram a ter, na sua carga horária de trabalho, tempo destinado a estudo e planejamento. Um dia de trabalho é exercido fora da sala de aula. Esta e outras conquistas somente passaram a ser lei a partir de 2006, quando aprovados o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

Com a Lei do Piso, sancionada pelo Presidente Lula, haverá nova alteração na carga horária dos professores da Rede Municipal de Irecê, uma vez que, atualmente no plano, as atividades desenvolvidas sem alunos somam 30% da carga horária e, com esta Lei, ampliará

para 1/3 da carga horária, ou seja, 33,33%. Os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos, com esta medida, terão mais 3,33% fora da sala de aula ou ampliação da gratificação por este tempo dentro da sala de aula. Atualmente essa gratificação é de 10%, que corresponde às duas horas trabalhadas das seis a que têm direito.

É imprescindível que o crescimento individual dos professores esteja atrelado ao desenvolvimento educacional da escola, dos alunos e, conseqüentemente, de toda a Rede Municipal. A prestação de contas à sociedade dos seus serviços deve estar prevista como parte da Avaliação Institucional e de Desempenho, no caso dos professores.

No entanto, uma única medida ou medidas que contemplem apenas um ou alguns aspectos da educação está(ão) fadados ao fracasso. Na Rede, a partir de 2006, especialmente, foram criadas muitas medidas articuladas que estão desembocando num momento bem mais promissor para a educação municipal, embora ainda careça de outras tantas ações. É apenas nesse ano que os documentos os quais orientam a carreira do magistério passaram a ser realidade, com a aprovação dos documentos citados anteriormente. Vale registrar que o Poder Público Executivo do Município de Irecê elaborou em 1998 o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. No mesmo ano, o Poder Legislativo aprovou as Leis com algumas emendas. Por discordar dessas emendas, o Poder Executivo não sancionou a Lei; a Rede Municipal de Educação, até meados de 2006, funcionou sem estes documentos obrigatórios.

Os dois documentos que regulamentam e garantem a valorização do magistério, foram novamente elaborados (2005/2006), aprovados e sancionados (2006) e estão em fase final de implantação. Eles consolidaram vantagens, avanços e mudanças que já estavam ocorrendo na prática e outros que estavam na pauta das reivindicações da categoria. São documentos considerados atuais e preconizam algumas garantias de vanguarda na educação da Bahia. Atendem também aos requisitos definidos na Resolução nº 03-CNE, de 08/10/97. O processo de elaboração durou oito meses e contou com a participação efetiva da APLB – Sindicato, outros representantes dos docentes e representantes da Prefeitura Municipal.

No entanto, como dito anteriormente, alguns pontos importantes como Avaliação de Desempenho e a Gestão Democrática Escolar não têm as regulamentações necessárias. Os documentos apontam para produções e decisões posteriores; bem como a elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação, previsto pelo Plano Diretor para este ano de 2009.

Organização da Rede em ciclos

Desde a primeira formulação dos documentos que norteariam a educação Municipal, que a organização em ciclos estava prevista. O Currículo Unificado da Rede, elaborado entre 1999 e 2000, traz a organização em ciclos como proposta para todos os segmentos.

Trata-se do rompimento do modelo seriado que, segundo estudos, ajuda a segregar os alunos, especialmente os das classes populares. Desse modo, o fim das séries na Rede, teoricamente, significa que os alunos serão respeitados nos seus estágios de desenvolvimento os quais, segundo pesquisas, não coincidem com o calendário anual, em que a cada ano escolar o aluno deverá cursar uma nova série. Os que não apresentarem os índices de aprendizagens previstos *a priori* pela escola serão condenados a repetirem o ano, sem se considerarem as possíveis aprendizagens desenvolvidas por esses sujeitos ao longo do ano.

Embora sejam proposições clássicas da seriação, na Rede, mesmo sendo instituídos os ciclos, tal perspectiva não desapareceu, convivendo concomitantemente com a “aprovação automática”, que, na prática, camuflou-se de falta de compromisso da Rede com as aprendizagens dos alunos. À medida que foi implantada “uma nova ordem”, uma outra lógica para o ensino seria necessária. Contudo, ela não se caracterizou como uma decisão coletiva, envolvendo obrigatoriamente todos os professores, embora constasse dos documentos oficiais, elaborados coletivamente. Na verdade, mudaram-se as regras sem um entendimento do porquê das mudanças que teriam de ser empreendidas, especialmente pelos professores, com todo o suporte institucional, a exemplo do Apoio Pedagógico, que só veio ocorrer como uma das estratégias a partir de 2007, após o resultado da Prova Brasil e da Avaliação Institucional. .

Acredito que os Ciclos deveriam se tornar foco de interesse e discussão permanente na Rede, uma vez que eles primam pelo respeito às diferenças, traduzindo-se na possibilidade de a escola se organizar para permitir que os alunos entrem na escola e nela conquistem as aprendizagens necessárias para a vida e para os estudos subsequentes. Com os Ciclos, assume-se que a antiga visão da homogeneidade na sala de aula deve ser abandonado. A diversidade não é apenas respeitada, mas é buscada como forma de valorização da condição humana e de reconhecimento da dimensão individual e única de cada um. No entanto, a ideia de processo é garantida, bem como a sua dimensão coletiva e colaborativa entre os sujeitos da educação.

Os ciclos foram assim distribuídos na Rede Municipal:

Educação Infantil

1º ciclo: 0 a 3 anos (Creche)

2º ciclo: 4 e 5 anos (Pré-Escola)

Ensino Fundamental:

1º ciclo: grupos 6, 7 e 8 (anos)

2º ciclo: grupos 9 e 10 (anos)

3º ciclo: grupos 11 e 12

4º ciclo: grupos 13 e 14

Educação de Jovens e Adultos:

1º ciclo: alunos não alfabetizados (acima de 15 anos)

2º ciclo: alunos alfabetizados

3º ciclo: alunos alfabetizados – (Ensino Fundamental nível dois)

Posteriormente, passou-se a considerar para a EJA o 1º e 2º segmentos – o primeiro abrangendo os dois primeiros ciclos, e o segundo relativo ao último ciclo, divisão/organização de acordo com os documentos federais.

A proposta de organização em ciclos já instituía a inclusão do grupo 6 no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, passando a contar, a partir daí, com as crianças em idades de 6, 7 e 8 anos. Assim, o primeiro nível desse segmento educacional ficou com cinco anos de escolaridade, e o nível dois, com quatro anos.

Como explicitado, a faixa etária de seis anos passou a fazer parte do Ensino Fundamental, desde o ano de 2001, objetivando assim aumentar em mais um ano o ensino obrigatório, abrangendo um maior número de alunos neste segmento que foi amparado pelo FUNDEF.

No entanto, o Projeto que oficializou a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, só ocorreu em 2004. Embora a LDB Nº 9.394/96 já trouxesse essa possibilidade, só se torna proposta federal a partir desse ano.

A proposta prevê todo um leque de métodos, ações e atividades a serem implementados no Ensino Fundamental da Rede, bem como firma as justificativas e os

objetivos que dão fundamento à ampliação da proposta para o Ensino Fundamental. Vale salientar que tais pressupostos também estavam elencados na proposta curricular da Rede Municipal, elaborada nos anos de 1999 e 2000.

Programas de Formação de Professores na Rede Municipal

A formação dos professores teve destaque especial nos planos e metas da Secretaria Municipal, desde 1997. Ao longo desses anos foram vários os programas de formação para todos os professores da Rede. A seguir estão sintetizados alguns desses programas de formação:

- Município – UNICEF/AVANTE – ONG – Educação, Qualidade e Vida (1997/1998).

Programa de formação de professores, coordenadores, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

- Educação Ambiental – GARRA – ONG – Grupo de Apoio e de Resistência Rural e Ambiental (1997/2000).

Formação de professores, oficinas envolvendo a comunidade escolar; produção de hortas comunitárias e escolares, práticas de arborização, conservação do solo e da vegetação etc.

- Aceleração de Aprendizagem – Instituto Ayrton Senna/ Petrobras/CETEB – Centro Tecnológico de Brasília (1997/2004).

Programa de formação de professores para aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental.

- Arte-Educação – AABB Comunidade/PUC-SP (1998/atual)

Formação continuada à distância para os professores e coordenação do programa que funciona na Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), com atendimento no turno oposto à escola, a crianças e adolescentes das escolas municipais, com atividades de acompanhamento do ensino escolar, arte, esporte e cultura.

- Educação de jovens e Adultos – Cotidiano – Cursos e Consultoria/ FNDE/MEC (1999).

Formação continuada para professores e assessoria e consultoria na produção do livre Feliz quem tem casos para contar, feito pelos alunos do EJA.

- Parâmetros em Ação – SEF/MEC (2000/2002).

Programa de desenvolvimento profissional continuado, envolvendo formação de professores e coordenadores, a articulação das redes municipais da região formando o Pólo Irecê e a Rede Nacional de Formadores, fortalecendo as iniciativas locais e a formação de quadros de formadores etc. Envolve redes de formação em Educação Ambiental, 1º, 2º, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, arte e o PROFA.

- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – SEF/MEC (2002).

Formação de 180 horas, durante um ano, em que foram discutidas propostas pedagógicas a partir da Psicogênese da Língua Escrita. Estudos teóricos, tematização da prática dos professores, discussões, sistematizações, elaborações, desenvolvimento e teorização de atividades didáticas desenvolvidas nas classes pelos professores da Rede.

- Proformação – SEF/MEC (2000/2005).

Programa de formação em nível de médio para os professores leigos. O Proformação habilitou cerca de 10 professores do Município para ensinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme reza a Lei de Diretrizes e Bases Nº. 9394/96. Além de regularizar a situação funcional dos professores leigos, teve como objetivo preparar os profissionais para exercer sua docência com mais segurança e eficiência.

- Programa de Formação dos gestores Escolares – Abaporu (2004)

Formação para dirigentes e coordenadores escolares para uma perspectiva de gestão democrática.

- Rede Acelera – Instituto Ayrton Senna/Petrobras/ (2004 a 2005).

Formação e instrumentalização de professores, gestores e técnicos das escolas da Rede Municipal, para produção de dados e acompanhamento das aprendizagens dos alunos de toda a rede de ensino.

- Outros cursos, palestras, seminários, relatos de experiências... (1997/atual).

Além dos programas de formação mais específicos e continuados, os professores,

coordenadores, gestores escolares e técnicos da Secretaria da Rede Municipal, também participam de eventos e atividades formativas em Irecê e em outras localidades do território nacional.

- Programa Continuado de Formação de Professores – Faculdade de Educação da UFBA(2003/atual).

Apresenta a intenção de se constituir em uma experiência de prática pedagógica que, exercida em uma dinâmica de horizontalidade, tenha como máximas fundamentadoras o respeito aos processos cotidianos e a valorização plena do sujeito.

Este programa visa a integrar, em Rede, tecnológica ou não, diferentes projetos que irão incrementar, em diversas vertentes, o processo de formação dos professores, disponibilizando-lhes uma estrutura pedagógica comunicacional e administrativa interativa e flexível. Pretende ainda se constituir em um processo de intervenção profunda e coletiva nas práticas cotidianas desses professores, no interior de cada escola, em cada comunidade circunvizinha à escola e no Município como um todo, ao tempo em que promove a formação em nível superior dos professores em exercício da rede municipal de ensino do Município de Irecê/Bahia. O Programa constitui-se, então, de diversas vertentes interdependentes que articulam a educação, a cultura, a comunicação, a saúde, o ambiente, a arquitetura e o urbanismo, entre tantas outras áreas.

Ele previa a implantação gradativa e interdependente dos diversos projetos atendendo à disponibilidade de recursos e à priorização das ações pelo Município parceiro. Muita coisa já aconteceu como elencado a seguir:

PI - Projeto de Formação em Nível Superior dos Professores de Irecê/Bahia

Visa promover a titulação em nível superior dos professores em serviço na Rede Municipal de Irecê/Bahia, conferindo aos aprovados o título de Licenciado em Pedagogia - Ensino Fundamental.

Teve início em janeiro de 2004 e em fevereiro de 2007 conclui sua primeira turma, com cerca de cento e quarenta professores-cursistas (Curso e turma pesquisada). A segunda turma com sessenta cursistas está iniciando seu segundo semestre. Site do curso: <http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/bin/view/UFBAIrece/WebHome>.



Figura 2 – “Espaço UFBA Irecê”

Fonte: Arquivo do curso

P2 - Projeto Bibliotecas Virtuais

Pretende estruturar uma Rede de bibliotecas virtuais para o Município, usando os softwares livres, integrando as escolas das zonas rural e urbana em um processo de formação e pesquisa informatizada.

P3 - Projeto Ciberparques

Visa à instalação de espaços públicos de acesso à rede mundial de computadores, usando softwares livres (<http://twiki.im.ufba.br/bin/view/PSL>), uma iniciativa associada ao Projeto Conexões/BNDES. Um espaço que oferecerá atividades diversas à comunidade incluindo a preocupação com a atualização constante dos professores.

Em março de 2006, o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira foi inaugurado, com a parceria do Ministério da Educação. Espaço aberto à comunidade, realiza diversas atividades de acesso, produção e difusão da cultura digital, também articulado com a formação dos professores e com as escolas da Rede Municipal. Na mesma data foi inaugurado um centro de acesso público à internet – Os Tabuleiros Digitais, em parceria com a Petrobras. Endereço: (<http://twiki.im.ufba.br/bin/view/Tabuleiro/WebHome>). Atende uma média de 504 pessoas todos os dias, com idades que variam entre 5 a 80 anos.



Figura 3 - Ponto de Cultura.

Fonte: Arquivo do curso



Figura 4 - Tabuleiro Digital.

Fonte: Arquivo do curso

A partir de 2008, ligado a este projeto, duas escolas da Rede Municipal: A Escola do Distrito de Itapicuru – Escola José Francisco Nunes e a Escola Odete Nunes Dourado, estão participando da Rede de Intercâmbio de Produção Educativa. Projeto de pesquisa do Grupo de Pesquisas em Educação, comunicação e Tecnologias (GEC) – UFBA/FACED, aprovado no edital 04/2007 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), para produção colaborativa e descentralizada de imagens e sons para a educação básica: criação e implantação da RIPE. Atrrelado também ao projeto Sete. Sítio do RIPE: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/PesquisaTecnologia>.

P4 - Projeto Centro de Cultura e Comunicação

Visa à implantação de um Centro de Referência de Educação e Cultura no Município de Irecê, que articule em seu espaço atividades de cultura, lazer, informação e comunicação para a formação dos professores da Rede de Ensino Municipal, servindo, inclusive, de pólo irradiador para os municípios circunvizinhos, envolvendo não só os professores do Município, mas toda a sociedade da microrregião. Atualmente, o ponto de Cultura funciona como o embrião desse centro. Nele funciona uma rádio web, sítio: www.ciberparque.faced.ufba.br.

- O “Espaço-UFBA”, que abriga o Ponto de Cultura, os Tabuleiros Digitais, um auditório, um laboratório de informática, um telecentro, uma biblioteca pública, cantina e salas de aula, e brevemente sala de videoconferência, tem cumprido esse papel de Centro Cultural, com apresentações e cursos ligados à educação, à arte e à cultura. Todos os computadores estão ligados à internet, usando softwares livres.



Figura 5 – Laboratório do Curso.
Fonte: Arquivo do curso

P5- Projeto de Formação em Gestão Escolar

Objetiva promover a formação dos membros das equipes escolares do Município de

Irecê, em gestão, finanças e administração escolar, potencializando, assim, sua intervenção na qualidade do emprego das verbas educacionais em situações concretas.

Embora haja uma intervenção nesse sentido, nas atividades do curso de Pedagogia, que também tem gestores escolares, não há ainda uma formação específica e que inclua todos os gestores escolares da Rede Municipal.

P6- Projeto de Reestruturação das Edificações

Pretende envolver toda a comunidade escolar do Município em uma reflexão sobre os espaços físicos escolares visando à reestruturação destes.

Embora as escolas da Rede Municipal tenham sido ampliadas e reformadas, e outras escolas construídas, as intervenções por mudanças profundas dos espaços escolares têm ocorrido bem mais nas suas propostas didáticas e pedagógicas.

P7. Projeto de atualização de Professores

Objetiva a realização de encontros, oficinas, minicursos que possibilitem aos professores uma reflexão contínua sobre sua prática pedagógica e acesso às discussões pedagógicas contemporâneas.

Em 2003, através de convênio celebrado com o MEC e o FNDE, foi realizada, de fevereiro a dezembro, a formação continuada, nesses moldes, de 2.475 professores de dezenove municípios da microrregião de Irecê. Também acontece todos os anos o Seminário da Rede Municipal de Educação de Irecê, nesses últimos anos com a participação efetiva da UFBA/FACED, aberta a toda a comunidade de Irecê e região.

- Pró-Letramento – é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

O Pró-Letramento funciona na modalidade a distância. Para isso, utiliza material impresso e vídeos e conta com atividades presenciais, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Em Irecê foram desenvolvidos Pró-Letramento de Língua Portuguesa e Matemática, cerca de cem professores concluíram os cursos, realizados de 2007 a 2008.

- Curso de Licenciatura em Música – EAD – UFRGS/UFBA – O Pólo Irecê do Programa de Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação (PROLICEN) iniciou suas atividades efetivamente com a Aula Inaugural do Curso de Licenciatura em Música – EAD, no dia 22 de abril de 2008, com cerca de 130 cursistas. O curso é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a participação de outras universidades parceiras, a exemplo da Universidade Federal da Bahia. Atualmente, o curso está iniciando o seu terceiro semestre e já realizou pré-inscrição para levantamento de demanda para criação de mais uma turma no próximo ano, com 324 inscritos em apenas três dias de divulgação. Contudo, o PROLICEN foi extinto, e o curso migrou para uma nova instituição de ensino a distância criada pelo MEC, a UAB.

- Universidade Aberta do Brasil (UAB) – De iniciativa do governo federal, esta Universidade Virtual, abriga os cursos a distância das universidades, centros e institutos de educação pública federal, estadual e municipal, apoiando as instituições educacionais e os municípios na oferta desses cursos gratuitos para toda a população. Os municípios oferecem estrutura física, material e pessoal de apoio com recursos próprios, e as instituições oferecem as propostas pedagógicas e gerenciais, e professores para o desenvolvimento, com financiamento do Governo Federal. A principal função da UAB, através dos pólos de apoio presencial, é a formação de professores, com reservas de vagas de 50 para os professores das redes públicas. Atualmente Irecê oferecerá os Cursos de Licenciatura em História, Matemática e Química pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e de Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

ANEXO B – RELAÇÃO DE TIPOS DE ATIVIDADES POR CICLO

CICLO UM	CICLO DOIS	CICLO TRÊS	CICLO QUATRO	CICLO CINCO	CICLO SEIS
ATIVIDADES CURRICULARES TEMÁTICAS (Relação dos tipos de atividades a serem oferecidos a cada ciclo)					
Palestras, seminários, mesas redondas.	Palestras, seminários, mesas redondas.	Palestras, seminários, mesas redondas.	Palestras, seminários, mesas redondas.	Palestras, seminários, mesas redondas.	Palestras, seminários, mesas redondas.
Grupos de estudos	Grupos de estudos	Grupos de estudos	Grupos de estudos	Grupos de estudos	Grupos de estudos
Oficinas	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Oficinas
Cursos	Cursos	Cursos	Cursos	Cursos	Cursos
Projetos	Projetos	Projetos	Projetos	Projetos	Projetos
Eventos	Eventos	Eventos	Eventos	Eventos	Eventos
ATIVIDADES CURRICULARES EM EXERCÍCIO					
Prática pedagógica 1	Prática pedagógica 2	Prática pedagógica 3	Prática pedagógica 4	Prática pedagógica 5	Prática pedagógica 6
ATIVIDADES CURRICULARES DE REGISTRO E PRODUÇÃO					
Diário do ciclo 1	Diário do ciclo 2	Diário do ciclo 3	Diário do ciclo 4	Diário do ciclo 5	Diário do ciclo 6
Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 1.	Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 2.	Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 3	Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 4	Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 5	Produção livre: a diversidade de linguagens na produção do conhecimento 6
-	Memorial 1	-	Memorial 2	-	Memorial 3

Fonte: www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebArquivos/Relat%3rio_final_11_08_08.doc

ANEXO C – ATIVIDADES DO CURSO (2004/20007)

CICLO 1

Esse ciclo teve a pretensão de mobilizar cursistas e formadores em torno do conhecimento produzido e seu desenvolvimento histórico, na ótica da ciência, sem perder de vista, entretanto, as novas significações e possibilidades inseridas em espaços/tempos novos, como por exemplo, o espaço acadêmico e a escola, configurados na construção de novos sujeitos, que fazem história humana.

Foram oferecidas 23 ATIVIDADES TEMÁTICAS:

PALESTRAS, SEMINÁRIOS E MESA-REDONDA (duas):

- EDC 026-ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- EDC 435-SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DO CÍCLO 1

GRUPOS DE ESTUDOS (cinco)

Literários (um):

- EDC 027 A CIÊNCIA NO SÉCULO XIX E A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA: *QUANDO NIETZSCHE CHOROU*.

Cinematográficos (dois):

- EDC 028-PARADIGMAS DO SÉCULO XX ATRAVÉS DA OBRA *NÓS QUE AQUI ESTAMOS POR VÓS ESPERAMOS*.
- EDC 029-A PROFISSÃO DOCENTE: CONTEXTOS E PRESSUPOSTOS ATRAVÉS DA OBRA *A FESTA DE BABETTE*.

Acadêmicos (dois)

- 106/EDC 030-DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO.
- 107/EDC 031-TRANS E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO.

CURSOS (seis)

- EDC032-POLÊMICAS CONTEMPORÂNEAS.
- EDC 033-ESTUDOS ON-LINE: AMBIENTE DE REDE.
- EDC 034-A MITOLOGIA NA HISTÓRIA I.
- EDC 035-NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: O COTIDIANO ESCOLAR.
- EDC 036-GEOGRAFIA-FÍSICAII: ESTUDOS AMBIENTAIS.
- EDC 037-SABERES DOCENTES: PODERES EM PRÁTICA.

OFICINAS (nove)

- 114/EDC 038-A PALAVRA ESCRITA: PRODUÇÕES TEXTUAIS.
- 115/EDC 039-DESENVOLVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO DE IRECÊ: PAINEL.
- 116/EDC 040-A LINGUAGEM FILMICA NA EDUCAÇÃO.
- 117/EDC 041-OFICINA DE COMPUTAÇÃO.
- 118/EDC 042-OFICINA DE INVESTIGAÇÃO CULTURAL.
- 119/EDC 043-A ETNO-PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.
- 120/EDC 044-A EDUCAÇÃO E LUDICIDADE.
- 121/EDC 045-ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: ESPAÇO DE VIVÊNCIAS, TERRITÓRIOS A PROPRIADOS.
- 122/EDC 046-CRIAÇÃO E PROGRAMAÇÃO VISUAL: LOGOTIPO DO CURSO.

PROJETOS (um)

- 123/EDC 047-VIAGEM DE ESTUDO: CONHECENDO A CIDADE.

CICLO 2

Uma das preocupações deste ciclo foi a valorização de investigações que privilegiassem a leitura imagética através de fotografias e estudos sócio ambientais. Tudo isso ancorado no pressuposto da reflexão a partir de princípios filosóficos, estéticos e de autoconhecimento. Foram relevantes os processos de autogestão e suas práticas ressonantes, como por exemplo, a construção do quadro imagem do fluxograma do curso (ver pg. 21) que foi construído, por um grupo de professores-cursistas, durante o Grupo de Estudo Acadêmico que investigou as concepções do curso.

Foram oferecidas 39 ATIVIDADES TEMÁTICAS

PALESTRAS, SEMINÁRIOS E MESA-REDONDA (cinco)

- 201/EDC 049-OS ESTUDOS DE HERMENÊUTICA E O CURRÍCULO.
- 202/EDC 068-O ENSINO PELA PESQUISA: UMA ATITUDE NECESSÁRIA À FORMAÇÃO DO PROFESSOR.
- 203/EDC 069-A ATIVIDADE DOCENTE: DEBATENDO O (DES) PRESTÍGIO DA/NA PROFISSÃO.
- 204/EDC 070-SOFTWARE LIVRE- A CIBERCULTURA EM IRECÊ.
- 206/EDC 435-SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DO CICLO 2.

GRUPOS DE ESTUDOS (dez)

Literários (quatro):

- 207/EDC 072-FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *O MUNDO DE SOFIA*.
- 208/EDC 073-PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO: O NÃO-DIRETIVISMO ATRVÉS DA OBRA *O EMÍLIO*.
- 209/EDC 074-INTERPRETAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS NACIONAIS ATRAVÉS DA OBRA *RAÍZES DO BRASIL*.
- 210/EDC 027-A CIÊNCIA NO SÉCULO XIX E A EDUCAÇÃO TRAVÉS DA OBRA *QUANDO NIETZSCHE CHOROU*.

Cinematográficos (quatro):

- 211/EDC 330-MULTIRREFERENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *JANELAS DA ALMA*.
- 212/EDC 331-ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *OS FILHOS DO PARAÍSO*.
- 213/EDC 332-POLÍTICAS PUBLICAS PARA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *NENHUM A MENOS*.
- 214/EDC 333-A ÉTICA E O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE ATRAVÉS DA OBRA *O CLUBE DO IMPERADOR*.

Acadêmicos (dois):

- 215/EDC 334-O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFBA/IRECÊ- A GESTÃO FINANCEIRA.
- 216/EDC 335-O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFBA/IRECÊ- CONCEPÇÕES.

CURSOS (onze)

- EDC 336-A MITOLOGIA NA HISTÓRIA II.
- EDC 337-TRANS E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO.
- EDC 338-A PALAVRA ESCRITA.
- EDC 339-TÓPICOS EM PSICOLOGIA INFANTIL.
- EDC 340-AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.
- EDC 341-PRINCÍPIOS GERAIS DE GESTÃO ESCOLAR.
- EDC 342-METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.

- EDC 343-EDUCAÇÃO DO CAMPO: "A EDUCAÇÃO QUE A GENTE QUER DO JEITO Q A GENTE É".
- EDC 344-ANÁLISE INTEGRADA DA PAISAGEM.
- EDC 345-GEOGRAFIA FÍSICA II.
- EDC346-A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMI-ÁRIDO- UMA PERSPECTIVA ECOSÓFICA PARA O DESENVOLVIMENTO.

OFICINAS (onze)

- EDC 347-AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.
- EDC 348-PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA ATRAVÉS DA OBRA O QUE VAMOS GUARDAR DE NÓS.
- EDC 388-PRODUÇÃO INDEPENDENTE DE MÍDIAS EDUCACIONAIS.
- EDC 389-A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: VIVENCIANDO VALORES.
- EDC 390-GÊNERO TEXTUAL E ENSINO.
- EDC 391-OFICINA DA COMPUTAÇÃO II.
- EDC 392-DESENVOLVIMENTO DO CICLO DA VIDA HUMANA.
- EDC 395-ARTE EDUCAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO.
- EDC396-PAISAGEM,FOTOGRAFIA E ESTUDO SÓCIO-AMBIENTAL.
- EDC 397-OJOGO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA.
- EDC 398-O ENSINO DA HISTÓRIA: A MEMÓRIA DA RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR.

PROJETOS (dois)

- EDC 450-FORMAÇÃO DE CENTROS DE MEMORIAIS.
- EDC 451-FORMAÇÃO DE ACERVOS DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA.

CICLO 3

Esse foi um ciclo extremamente denso no que se refere a teorização abordada. Os grupos de estudos literários e cinematográficos se consolidaram e a preocupação da orientação se voltou para as devolutivas em torno dos trabalhos solicitados e apresentados. Introduziu-se, durante o Seminário de Encerramento, a prática de apresentação de Pareceres Avaliativos, em sessões individuais de professores-cursistas com seus orientadores.

Foram oferecidas 47 ATIVIDADES TEMÁTICAS

PALESTRAS, SEMINÁRIOS E MESA-REDONDA (seis)

- EDC412-SEMINÁRIO DE ABERTURA CICLO TRÊS.
- EDC452-MESA REDONDA: A PRÁTICA ALICERÇANDO A TEORIA, A TEORIA CONSOLIDANDO A PRÁTICA.
- EDC453-PRÁTICAS DOCENTES: ESTRATÉGIAS FACE AO COTIDIANO ESCOLAR.
- EDC433-O CONCEITO DE EMERGÊNCIA NA FORMAÇÃO DE ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM.
- EDC329-O CIBER-CORPO E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM.
- EDC435-SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO CICLO TRÊS.

GRUPOS DE ESTUDOS (dez)

Literários (quatro):

- EDC604-FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *O MUNDO DE SOFIA*
- EDC605-INTERPRETAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS NACIONAIS ATRAVÉS DA OBRA *RAÍZES DO BRASIL II*.
- EDC606-PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO: O NÃO-DIRETIVISMO ATRAVÉS DA OBRA *O EMÍLIO II*.
- EDC607-A PESQUISA EM PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL ATRAVÉS DA OBRA *O CÓDIGO DA VINCI*.

Cinematográficos (quatro):

- EDC608- A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *BLADE RUNNER*.
- EDC609-DIVERSIDADE E PRODUÇÃO ACADÊMICA ATRAVÉS DOS FILMES *ELEFANTE* E *TIROS EM COLUMBINE*.
- EDC610-TEMPORALIDADES NA NARRATIVA EDUCACIONAL ATRAVÉS DA OBRA *AMORES BRUTOS*.
- EDC611-IDENTIDADES NEGRAS CONTEMPORÂNEAS E A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *QUILOMBO*.

Acadêmicos (dois):

- EDC334-O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFBA/IRECÊ – A GESTÃO FINANCEIRA.
- EDC335-O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UFBA/IRECÊ – CONCEPÇÕES.

CURSOS (seis)

- EDC342-METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.
- EDC612-AVALIAÇÃO LONGITUDINAL.
- EDC613-ESTUDOS DE GEOGRAFIA.
- EDC614-ESTUDOS DE HISTÓRIA.
- EDC615-EDUCAÇÃO ESPECIAL.
- EDC339-TÓPICOS DE PSICOLOGIA INFANTIL.

OFICINAS (vinte e sete)

- EDC617-EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.
- EDC620-O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.
- EDC619-OFFICINA DE COMPUTAÇÃO II: INSERÇÃO EM COMUNIDADES VIRTUAIS.
- EDC621-OFFICINA DE INVESTIGAÇÃO CULTURAL.
- EDC622-FUNCIONALIDADE DOS TEXTOS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.
- EDC623-AS CIÊNCIAS NATURAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.
- EDC624-LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL
- EDC626-PRODUÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS
- EDC627-OFFICINA DA PALAVRA ESCRITA.
- EDC628-ATIVIDADES RECREATIVAS E DESPORTO
- EDC629-INTERTEXTUALIDADE
- EDC630-O JOGO NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA II.
- EDC631-PAISAGEM E FOTOGRAFIA.
- EDC395-ARTE-EDUCAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO
- EDC632-JOGOS MATEMÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.
- EDC633-ÉTICA E EDUCAÇÃO.
- EDC398-O ENSINO DA HISTÓRIA: A MEMÓRIA DA RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR.
- EDC634-A CRÔNICA EM SALA DE AULA.
- EDC635-A INTERNET COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.
- EDC636-ESCOLA E DISCIPLINA: APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO, PODER E SOCIEDADE
- EDC637-CIÊNCIA: ESTUDO E DEFINIÇÃO
- EDC638-PROFESSOR MEDIADOR DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS.
- EDC639-PRODUÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA: O TRABALHO QUE DÁ UM TRABALHO
- EDC640-ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO.

PROJETOS (um)

- EDC641-FORMAÇÃO DE ACERVOS DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA II.

CICLO 4

Neste ciclo, atingindo-se a metade do curso, percebe-se que a grande maioria dos professores-cursistas encontra-se familiarizada com a estrutura curricular e demonstram apropriação para o trabalho em diversas linguagens destacando a tecnológica.

Foram oferecidas 41 ATIVIDADES TEMÁTICAS

PALESTRAS, SEMINÁRIOS E MESA-REDONDA (cinco)

- EDC412-SEMINÁRIO DE ABERTURA DO CICLO QUATRO.
- EDC690-TÓPICOS EM GEO-HISTÓRIA: RIO SÃO FRANCISCO- DESINTEGRAÇÃO E CONTROVÉRSIAS.
- EDC691-A EQÜIDADE NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO.
- EDC692-O PÚBLICO E O PRIVADO NO BRASIL.
- EDC435-SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DO CICLO QUATRO.

GRUPOS DE ESTUDOS (quinze)

Literários (quatro):

- EDC693-HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: O NAZI-FACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES ATRAVÉS DA OBRA *OLGA*.
- EDC694-LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE HQ EM CONTEXTO HISTÓRICO.
- 408/EDC695-CONHECIMENTO E PODER ATRAVÉS DA OBRA *O NOME DA ROSA*.
- EDC696-LINGUAGEM MATEMÁTICA ATRAVÉS DA OBRA *O HOMEM QUE CALCULAVA*.

Cinematográficos (três):

- 410/EDC697-LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: UM ENFOQUE NO TEXTO CINEMATOGRAFICO ATRAVÉS DA OBRA *O CARTEIRO E O POETA*.
- EDC698-O FAZER PEDAGÓGICO: IMPLICAÇÕES EM CONTEXTO CONTEMPORÂNEO ATRAVÉS DA OBRA *O FABULOSO DESTINO DE AMELIE POULAIN*.
- EDC699-DISCIPLINA E COMPORTAMENTO ATRAVÉS DA OBRA *THE WALL*.

Acadêmicos (oito):

- EDC700-PEDAGOGIA DO A-CON-TECER.
- EDC701-PEDAGOGIA AO LONGO DA HISTÓRIA.
- EDC725-CIDADANIA, LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO.
- EDC726-TECNOLOGIA E CONTEXTOS EDUCACIONAIS.
- EDC727-A AUTORIA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: (AUTO) BIOGRAFIAS.
- EDC728-CURRÍCULO: ESTUDO COM ENFOQUE EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.
- EDC729-GESTÃO PEDAGÓGICA DA SALA DE AULA - SÉRIES INICIAIS.
- EDC730-A PESQUISA COMO ATO FORMATIVO.

CURSOS (cinco)

- EDC743-HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA.
- EDC744-ESCOLA E DISCIPLINA II.
- EDC745-A CRÔNICA EM SALA DE AULA II.
- EDC746-EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
- EDC748-TÓPICOS DE PSICOLOGIA II.

OFICINAS (treze):

- EDC731-TÓPICOS EM MATEMÁTICA.
- EDC732-INVESTIGAÇÃO CULTURAL II.
- EDC733-O ENSINO DA HISTÓRIA: A MEMÓRIA DA RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR.
- EDC734-PSICOMOTRICIDADE.
- EDC735-ARTE-EDUCAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO II.
- EDC736-ORALIDADE E ESCRITA.
- EDC737-RECEPÇÃO E DRAMATIZAÇÃO DE CONTEÚDO ESCOLAR.
- EDC738-HIPERTEXTUALIDADE: OPERANDO O TWIKI II.
- EDC739-APRENDIZAGEM FRAME A FRAME NA PRÁXIS PEDAGÓGICA.
- EDC740-ESTUDOS DE CIÊNCIAS.
- EDC741-EDUCAÇÃO INFANTIL.
- EDC742-ALFABETIZAÇÃO.
- EDC747-EXPRESSÕES DO RISO NA EDUCAÇÃO.

PROJETOS (três)

- EDC749-PONTO DE CULTURA.

- EDC750-FORMAÇÃO DE ACERVOS DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA III.
- EDC751-LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO: HQ EM EXPOSIÇÃO.

CICLO 5

Os aspectos antropológicos e culturais que definem a sociedade contemporânea e por abrangência, o fenômeno educativo, guiaram os estudos propostos e definiram a preocupação com esse ciclo no qual já se evidenciava uma aproximação teoria/prática por parte dos professores-cursistas.

Foram oferecidas 31 ATIVIDADES TEMÁTICAS

PALESTRAS, SEMINÁRIOS E MESA-REDONDA (quatro)

- EDC412- SEMINÁRIO DE ABERTURA DO CICLO CINCO.
- EDC785- LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS, BRINCADEIRAS E CANTIGAS.
- EDC786- EDUCAÇÃO E CULTURA: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.
- EDC435- SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DO CICLO CINCO.

GRUPOS DE ESTUDOS (treze)

Literários (quatro):

- EDC788- TÓPICOS EM ESTUDOS ANTROPO-SOCIAIS ATRAVÉS DA OBRA *DOM QUIXOTE DE LA MANCHA*.
- EDC789- TÓPICOS EM HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA ATRAVÉS DA OBRA *VIVA O POVO BRASILEIRO*.
- EDC892- A ESCRITA E A CRÍTICA DO CONTEMPORÂNEO ATRAVÉS DE OBRAS DE *CLARICE LISPECTOR*.
- EDC893- ESCOLA E ADOLESCÊNCIA ATRAVÉS DA OBRA *O APANHADOR NO CAMPO DE CENTEIO*.

Cinematográficos (três):

- EDC894- A POLISSEMIA NA/DA AÇÃO EDUCATIVA ATRAVÉS DA OBRA *COLCHA DE RETALHOS*.
- EDC895- PLANEJAMENTO ESCOLAR: REFLEXÕES ATRAVÉS DA OBRA *O JARRO*.
- EDC896- LINGUAGENS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS: HQ E CINEMA.

Acadêmicos (seis):

- EDC897- ANTROPOLOGIA NOS CONTORNOS DA MODERNIDADE.
- EDC901- TECNOLOGIA E CONTEXTOS EDUCACIONAIS II.
- EDC902- MEMÓRIAS DOCENTES: NARRATIVAS QUE APRESENTAM HISTÓRIAS DE SER PROFESSOR.
- EDC728- CURRÍCULO: UM ESTUDO COM ENFOQUE EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.
- EDC900- GESTÃO PEDAGÓGICA DA SALA DE AULA-SÉRIES INICIAIS II.
- EDC903- A PESQUISA COMO ATO FORMATIVO II: A PRÁTICA INVESTIGATIVA.

CURSOS (cinco)

- EDC909- DIMENSÕES FILOSÓFICAS NA PEDAGOGIA.
- EDC910- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA II.
- EDC911- GESTÃO DEMOCRÁTICA.
- EDC913- LINGUAGENS E EDUCAÇÃO: HQ EM ESTUDO.
- EDC915- POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NACIONAL.

OFICINAS (seis):

- EDC904- A PEDAGOGIA DO A-CON-TECER EM OFICINA.
- EDC905- ORALIDADE E ESCRITA II.
- EDC906- PORTUGUÊS BRASILEIRO EM DEBATE: QUESTÕES ATUAIS.
- EDC907- LEITURAS, LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

- EDC731- TÓPICOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.
- EDC908- OBJETOS DE APRENDIZAGEM.

PROJETOS (três)

- EDC912-. HISTÓRIA REGIONAL ATRAVÉS DO JORNAL CORREIO DO SERTÃO.
- EDC914- PONTO DE CULTURA II.
- EDC916- ONG - INCLUSÃO SÓCIO-DIGITAL.

CICLO 6

Este ciclo foi o encerramento do curso para a maioria da turma culminando com a apresentação dos Memoriais. Um ciclo todo voltado para a finalização da escrita memorialística.

Foram oferecidas 21 ATIVIDADES TEMÁTICAS

PALESTRAS, SEMINÁRIOS E MESA-REDONDA (quatro)

- EDC412-SEMINÁRIO DE ABERTURA DO CICLO SEIS.
- EDC923-AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA/NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.
- EDC924-A ESCRITA DO OUTRO: ANÚNCIOS DE UMA ALEGRIA POSSÍVEL.

GRUPOS DE ESTUDOS (oito):

Literários (um):

- EDC925-MEMÓRIA E LITERATURA: ANÁLISE DA POSIÇÃO DE SUJEITO NOS TEXTOS DISCURSIVOS.

Cinematográficos (três):

- EDC926-REFLEXÕES SOBRE O MEMORIAL DE FORMAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *CINEMA PARADISO*.
- EDC928-ESTILO NARRATIVO NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA OBRA *BRILHO ETERNO DE UMA MENTE SEM LEMBRANÇA*
- EDC927-FAMÍLIA, ESCOLA E CONTEXTO POLÍTICO ATRAVÉS DA OBRA *A LÍNGUA DAS MARIPOSAS*.

Acadêmicos (quatro):

- EDC92-(7 TURMAS) MEMÓRIAS ANUNCIADAS: O MEMORIAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.
- EDC9-(7 TURMAS) DA ESCRITA PARA A FALA: UM ESTUDO DO MEMORIAL.
- EDC931-TECNOLOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.
- EDC932-POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.

CURSOS (um)

- EDC936-POLÍTICAS DE CULTURA/EDUCAÇÃO.

OFICINAS (zero)

PROJETOS (três)

- EDC933- EDIÇÃO DE MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: O CURSO NA TELA.
- EDC934-ESTUDO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DOM QUIXOTE CAIU NA REDE.
- EDC935-INCUBADORA DE PROJETOS SÓCIO-DIGITAIS.

CICLO 7

Contamos, mais uma vez, com a parceria com a Prefeitura Municipal para mais um período letivo, pois a previsão inicial do Curso era de seis Ciclos. Porém, ao término de três anos, ainda tínhamos 30 (trinta) professores que não conseguiram finalizar a Licenciatura. Avaliamos que esta foi uma decisão acertada, pois contemplou os princípios do Curso de inclusão e do respeito às diferenças individuais em seus processos de aprendizagem. Todas as

atividades estiveram focadas na feitura e finalização dos Memoriais de Formação, e isto foi fundamental para o amadurecimento acadêmico destes professores-cursistas.

Foram oferecidas 7 ATIVIDADES TEMÁTICAS

PALESTRAS, SEMINÁRIOS E MESA-REDONDA (um)

- EDC412- SEMINÁRIO DE ABERTURA.

GRUPOS DE ESTUDOS (cinco)

- JORNADA DE CINEMA: MEMÓRIA E EDUCAÇÃO
- MEMÓRIA E LITERATURA: ANÁLISE DA POSIÇÃO DE SUJEITO NOS TEXTOS DISCURSIVOS.
- EDC92- MEMÓRIAS ANUNCIADAS: O MEMORIAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.
- PRODUÇÃO DO MEMORIAL: DA FALA PARA A ESCRITA II.
- POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA II.

CURSOS (zero)

OFICINAS (zero)

PROJETO (um)

- PROJETO LITERATURA VIVA.

Fonte: www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebArquivos/Relat%3rio_final_11_08_08.doc

ANEXO D – DESTAQUES DO CURSO (2004/2006)

GRUPOS DE ESTUDOS ACADÊMICOS

Os GEACS — Grupos de Estudos Acadêmicos —, com uma história de profundas reformulações, são bons exemplos da construção continuada de nosso currículo.

Este grupo de atividades se destacou, nos primeiros ciclos, pela ousadia temática: a *gestão financeira* e as *concepções filosóficas/pedagógicas* do Projeto. Foi o exercício de uma política de transparência pela qual os professores-cursistas puderam conhecer e mesmo interferir na administração financeira/pedagógica do curso, e, ao mesmo tempo, um exemplo para a gestão das unidades escolares. É importante destacar que a imagem que representa a estrutura do curso é produção. Foi, também, uma das primeiras oportunidades que os professores-cursistas tiveram de serem os sujeitos de construção curricular. Foram, então, os temas tratados. que a imagem que representa a estrutura do curso foi construída pelos próprios professores-cursistas como atividade do GEAC de concepções.

O envolvimento dos professores-cursistas e a percepção da eficácia operacional, levando-se em conta principalmente o desenvolvimento da autonomia de estudo, desencadeou um processo de reformulação. (<http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebDestques/Livro.doc>)

GRUPOS DE ESTUDOS LITERÁRIOS

Pela avaliação do Ciclo UM, no seminário de encerramento uma das principais decisões foi a valorização dos Grupos de Estudos Literários (GELits). A idéia inicial era que impulsionados pela discussão em grupo sobre uma obra literária escolhida, os professores-cursistas começassem a estabelecer estratégias próprias para suas escolhas e para a formação de seus repertórios literários, isso refletiria na docência e na formação de leitores entre seus alunos do Ensino Fundamental.

O grupo de discussão como recurso para a formação de leitores de textos literários foi muito pertinente, pois ao sentirem-se interlocutores e tendo *onde* e *com quem* discutir o que liam, os professores mostraram-se bastante animados aventurando-se em novas e diferentes investidas no campo da leitura.

Inicialmente no ciclo I, um único livro foi oferecido, e sem exceção, nenhum dos cursistas o conhecia. Foi a obra de Irvin Yalom, intitulada *Quando Nietzsche chorou*, texto ambientado em fins do século XIX que procura vincular a psicanálise, que emergia por aquela época, à filosofia. São temas que resultaram em uma boa mistura para discutir a mudança paradigmática da ciência na contemporaneidade.

Como forma de apreensão e vivência dos conceitos trabalhados, a primeira leitura desse título resultou em um Chá Literário, evento pensado pelos participantes do grupo quando seus integrantes tiveram a oportunidade de apresentar apreciações pessoais sobre o livro e sugerir outras leituras onde o pensamento de Nietzsche fosse alvo de apreciação.

A sugestão para que as obras tenham sua leitura e discussão novamente oportunizadas no ciclo seguinte se deve a repercussão das opiniões, entre os cursistas, sobre a qualidade das discussões e o prazer que envolveu a leitura que fizeram. Os cursistas que realizaram a atividade a primeira vez em que ela foi oferecida, comentaram com os colegas as discussões que fizeram, estimulando quem não a fez solicitar junto aos orientadores a repetição. Diante disso, passaram a ser realizados 4 grupos de estudos literários por ciclo, como pode ser visto nas listagens das atividades oferecidas a cada ciclo.

ATIVIDADE EM EXERCÍCIO

É neste ciclo que vai se moldando as feições que tomariam as Atividades Curriculares em Exercício, concebidas nesse curso com vistas a realizar uma dinâmica de acompanhamento na prática dos cursistas. Inicialmente um dos objetivos era transformar a prática pedagógica num espaço propício para reflexão e análise da docência ou desse fazer educacional cotidiano no cenário educacional formal. Mas o que se observou foi que conforme as atividades temáticas foram sendo demandadas e/ou ofertadas, de acordo com as sugestões dos orientadores e dos cursistas, elas foram assumindo um lugar de encaminhadoras da prática. As devolutivas dos trabalhos, que não deixam de ser *atividades em exercício* e que foram sugeridos pelos formadores que ministraram oficinas e cursos foram criando um nicho de sentido e se articulando também com as atividades de *registro e produção*. As atividades em exercício são de muita importância, pois realizam de forma mais concreta a inter-relação estudos acadêmicos do curso com a prática pedagógica. Instaura-se a comunicação, via correspondência com os professores-cursistas, como o exemplo a seguir de uma carta sobre as atividades em exercício:

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

No início do curso, a grande maioria dos professores-cursistas não tinha contato, não sabia mexer ou tinha medo do computador. Muitos comentaram que na primeira oficina de computação, realizada no Ciclo Um, não sabiam nem segurar o *mouse*. As resistências foram muitas, e o trabalho por parte da equipe para lidar com essas resistências foi intenso: desde o oferecimento de atividades temáticas diretamente ligadas ao tema até o incentivo, a todos os professores de atividades temáticas, do uso de diversos canais de produção e socialização de conhecimentos (chat, blogs, lista de discussão on-line, TWiki).

VISITA ÀS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ

No Ciclo Cinco procurou-se fortalecer as relações entre o curso e a Rede Municipal de Educação, com a finalidade de perceber ressonâncias do primeiro nas ações cotidianas da segunda, bem como levantar referências significativas para um repensar das ações do curso, principalmente no que se referia às *atividades em exercício* e o processo de acompanhamento e avaliação.

Toda a equipe de coordenação, de orientação e de apoio foi mobilizada para visitar todas as escolas da Rede e escutar sua comunidade, principalmente os estudantes, fossem eles de crianças da Educação Infantil ou adultos da EJA. As trocas realizadas durante essas visitas permitiram um mapeamento significativo da ação dos professores na Rede e geraram relatos depois compartilhados entre a equipe, com os professores-cursistas e com a Secretaria de Educação, com vistas a promover ações conjuntas para um melhor desenvolvimento do curso e da educação básica no município.

ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES-CURSISTAS

Trabalhar com a perspectiva de percursos formativos autônomos não quer dizer fomentar o espontaneísmo, mas permitir que cada cursista atualize as referências disponibilizadas pelo currículo, de maneira a ampliar seus horizontes teóricos, sua visão de mundo. Esse processo, pautado no respeito às singularidades, não prescinde do acompanhamento sistemático desses percursos, em uma ambiência estimuladora de uma permanente articulação entre os saberes

construídos na atividade docente com os saberes veiculados pelo currículo. Daí porque, no desenvolvimento do curso, as atividades de Orientação tiveram um lugar privilegiado, como indicado no Projeto.

A Orientação

Os Encontros de Orientação eram momentos de discussão das atividades do curso, da prática pedagógica do professor-cursista, do percurso (re)construído por cada um(uma) ao longo do ciclo, das dificuldades enfrentadas, dos avanços conquistados, além de outras demandas surgidas no grupo. Ou seja, nestes encontros, priorizava-se a *Atividade em Exercício*.

Como se trata de um curso para formação de professores em plena atuação docente, as *atividades em exercício* – que representam, na proposta curricular do curso em foco o que seriam os estágios em outros cursos de formação de licenciados – se constituem em instância privilegiada para a concretização da tão propalada articulação entre teoria e prática e, pela importância que assume no currículo do curso e a natureza flexível desse currículo, vem a exigir um trabalho profícuo de acompanhamento dos percursos curriculares dos professores-cursistas, por meio de ações acadêmicas e pedagógicas.

Na matriz curricular as atividades em exercício inscrevem-se como *Prática Pedagógica* - 170 horas por Ciclo. Neste tipo de atividade se buscava conhecer e refletir sobre o que cada cursista estava fazendo em sala de aula, orientando-se para o registro destas atividades, suas inquietações e descobertas, a organização do tempo de cada um, e também de como superar as dificuldades de leitura, de escrita, dentre outras.

A cada encontro de orientação, realizavam-se leituras, discussões e reflexões sobre temáticas ligadas ao fazer pedagógico do professor-cursista, valorizando a sua autonomia para as produções escritas e orais, inclusive, para as apresentações de seminários, mesas-redondas, debates, dentre outras metodologias que instigassem o aprimoramento das produções e prática pedagógica.

Como o próprio nome sugere, nos grupos de orientação ocorria o acompanhamento mais sistemático das questões que requeriam ser orientadas, esclarecidas, discutidas. Estes encontros aconteciam semanalmente durante cada Ciclo do curso, sendo que, nos Ciclos ímpares, havia um enfoque nas Produções Livres e nos Diários de Ciclo, enquanto nos Ciclos pares, esse enfoque era ampliado para os Memoriais, quando se reunia de forma coletiva e também individualmente, para um acompanhamento mais pormenorizado da escrita de cada um, da sua prática educativa e o aprimoramento desta.

Nos encontros cada um falava sobre as suas dificuldades, avanços e necessidades. Fazia-se troca de materiais, como textos, livros; reunia-se para elaborar tarefas mais individualizadas, sendo a cooperação, discussão, organização e criatividade práticas muito presentes nos Grupos de Orientação, sem, no entanto, se descuidar do acompanhamento da frequência, a qual também constava como carga-horária do Ciclo.

Em se tratando de um curso com currículo aberto, também era função da orientação ajudar os cursistas na produção do seu fluxograma a cada ciclo, isto é, durante o ciclo, promovia-se espaço para os cursistas demandarem atividades para o ciclo seguinte, a partir das atividades que estavam sendo cursadas, das produções delas decorrentes e das necessidades e desejos. Além disso, cabia aos orientadores auxiliar os cursistas na escolha das atividades com base nessas demandas.

Vale ressaltar que os cursistas tinham a liberdade de permanecer no mesmo grupo ao longo do curso ou mudar a cada Ciclo, de acordo com suas necessidades, com as demandas da Rede Municipal e com o limite de vagas de cada grupo.

Enfim, os grupos de orientação foram significativos para acompanhar e (re)orientar o percurso de cada professor no curso.

Atenção aos discentes:

A atenção dispensada aos discentes não se limitou aos encontros de orientação, mas ocorreu em todos os ciclos do curso também através de outros eventos, como os Seminários de Avaliação em que todos os professores-cursistas avaliavam todo o processo pedagógico do ciclo, objetivando aprimorar os próximos períodos e seu percurso pessoal e profissional.

O estímulo à participação em eventos dentro e fora do Município de Irecê foi constante.

Os professores-cursistas eram permanentemente orientados a participar e promover eventos internos, como os Saraus Literários – Memória e Literatura: análise da posição do sujeito nos textos discursivos; Projetos de Arte e Literatura – como o Café com Letras; Seminários da Rede Municipal de Educação de Irecê e naqueles ocorridos a cada início e final de ciclo do curso; Relatos de vivências e experiências; Mostra de Produções artísticas, culturais e textuais; realização de Instalações Artísticas; Mesas Redondas (sobre estudos literários, obras e autores/as); Fóruns de Discussão.

Além de organizarem e/ou participarem de eventos internos, os professores-cursistas eram frequentemente motivados a participarem ativamente de eventos de outras instituições, apresentando produções textuais orais e escritas, realizando intercâmbio científico ou tecnológico com estudantes de outros estados do Brasil, através, por exemplo, do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira de Irecê e de projetos individuais e coletivos destes professores.

O apoio a esses eventos não se restringia a motivar e orientar os professores-cursistas, como também previa, geralmente, ajuda de custo, promovida pela Prefeitura Municipal de Irecê para tais professores, por se considerar esses eventos como fundamentais para a melhoria da formação pessoal e profissional destes e, sobretudo, pela ressonância que se espera na sua função docente, contribuindo, desta forma, para o avanço da aprendizagem dos seus alunos e alunas, como também de toda a comunidade na qual estão inseridos.

Dentre as atividades realizadas na intenção de promover o avanço na aprendizagem dos professores-cursistas, pode-se destacar:

- Produções escritas (Diários de Ciclo, Memorial, Produções Livres, outras atividades): acompanhamento periódico das produções através de encontros individuais e coletivos, orientações e reorientações nesses instrumentos (devolutivas), discussões e sugestão de material de apoio (textos, livros, etc).

- Estudos Literários: esses estudos requeriam constantes pesquisas dos professores-cursistas para a compreensão da obra, da autoria, do contexto, da situacionalidade, da polifonia dos discursos neles presentes, da relação com a prática pedagógica, da autoria dos sujeitos, além de demandar a constante prática da oralidade em contextos diversos.

- Reflexões permanentes do processo formativo através de construções diversas: linhas do tempo, auto-avaliações, relatos e relatórios.

- Cartas semestrais: documentos orientando, sobretudo, as atividades de Registro e Produção (Memorial, Diários do Ciclo, Produções Livres) de cada ciclo do curso, constando ainda de alguns questionamentos para a prática reflexiva de cada professor-cursista.

- Grupos de Estudos Acadêmicos (GEAC) realizados por meio de estudos e discussões temáticas periódicas.

- Levantamento de bibliografia estudada e pesquisada para a reflexão das mudanças e ressonâncias na prática docente e pessoal.

- Pareceres semestrais: documentos emitidos a cada final de ciclo por duas pareceristas, apontando os avanços e dificuldades de cada professor-cursista durante o período avaliado, indicando alguns pontos para reflexão e encaminhamentos no ciclo posterior.

- Estas e outras atividades permitiram a cada professor-cursista acompanhar, reorientar e aprimorar seu percurso individual, avançando e melhorando seus conhecimentos e informações, e produzindo novos saberes, melhorando sua formação pessoal e profissional.

APRESENTAÇÃO DOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: INSTALAÇÕES ARTÍSTICAS

Fieis ao currículo do curso, optou-se por uma apresentação dos Memoriais que valorizasse a utilização das múltiplas linguagens e a estética local. Mais uma vez a experiência estética é privilegiada em detrimento dos processos tradicionais de “defesa” de trabalhos acadêmicos. Dessa vez, ao invés de vivenciar as experiências, são os cursistas que as proporcionam através de Instalações Artísticas nas quais coletivamente apresentaram os seus memoriais que foram avaliados individualmente por uma banca de professores convidados. nossa própria memória recente com os sabores de uma vivência estética. Os sonhos de coordenadores, supervisores, orientadores, professores e artistas estavam realizados em mais uma etapa de formação dos alunos em pedagogia.

O Memorial de formação de cada professor-cursista foi avaliado por uma banca formada por 2 professores. A banca foi organizada da seguinte maneira: um professor emitiu apenas parecer escrito sobre o memorial e o outro, além de elaborar parecer sobre o trabalho escrito, compareceu às instalações artísticas, momento no qual conversou com os professores-cursistas sobre os trabalhos. Durante a visita, os professores elaboraram pareceres coletivos sobre as instalações. O registro das aprovações dos memoriais, datado e assinado, foi feito segundo o modelo de Ata de aprovação abaixo.

Fonte:

http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/WebArquivos/Relat%3rio_final_11_08_08.doc