



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**IVANA SILVA FIGUEREDO**

**ITINERÂNCIAS ACADÊMICAS**

Salvador  
2010

**IVANA SILVA FIGUEREDO**

**ITINERÂNCIAS ACADÊMICAS**

Memorial apresentado ao Colegiado de Pedagogia,  
Faculdade de Educação, Universidade Federal da  
Bahia, como requisito para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inez Carvalho

Co-orientadora: Ana Paula Moreira

Salvador  
2010

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família pelo apoio e amor incondicional.

A turma da SKOLa.

A todos do FEP.

Aos amigos que sempre me incentivaram.

Muito obrigada a todos!

*Hoje me sinto mais forte,  
Mais feliz, quem sabe  
Eu só levo a certeza  
De que muito pouco sei,  
Ou nada sei...*

## RESUMO

Este texto é memorial que traz a narrativa de momentos de itinerância acadêmica de uma estudante do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Relata as experiências vivenciadas durante a graduação e destaca os processos formativos da pesquisa, dos estágios e da extensão universitária. Para isso, faz uso da escrita autobiográfica elencando a importância da memória e os acontecimentos experienciados no tempo e espaço. Destaca, principalmente os processos de itinerância e errância acadêmica vividas no cotidiano do Grupo de Pesquisa FEP (Formação em Exercício de Professores) com seus estudos na área de currículo e formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memorial – Itinerância – Currículo – Formação de professores

## LISTA DE FIGURAS

FIGURAS 1 E 2.....	<a href="#"><u>17</u></a>
FIGURAS 3, 4 E 5.....	<a href="#"><u>34</u></a>
FIGURA 6 .....	<a href="#"><u>38</u></a>
FIGURA 7 .....	<a href="#"><u>40</u></a>
FIGURA 8 .....	<a href="#"><u>52</u></a>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b><u>8</u></b>
<b>2</b>	<b>VIVÊNCIAS ACADÊMICAS .....</b>	<b><u>12</u></b>
	<b><u>2.1</u> ITINERÂNCIAS TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO .....</b>	<b><u>19</u></b>
<b>3</b>	<b>ITINERÂNCIAS ACADÊMICAS.....</b>	<b>25</b>
	<b><u>3.1</u> ERRÂNCIAS ACADÊMICAS.....</b>	<b><u>31</u></b>
<b>4</b>	<b>O COTIDIANO DO PIBIC.....</b>	<b>35</b>
	<b><u>4.1</u> O A-CON-TECER NA PESQUISA.....</b>	<b><u>35</u></b>
<b>5</b>	<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSORES ENTRE O MAR E O SERTÃO.....</b>	<b>42</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>

## 1. INTRODUÇÃO

“Cada um de nós compõe a sua história...”<sup>1</sup>

Narrar nossa história de vida em um memorial de formação é o momento de reunir na escrita a lembrança de fatos marcantes e as experiências que nos tornaram o que somos hoje. No entanto, tal tarefa é extremamente complexa, pois transcrever acontecimentos subjetivos nos remete a reflexões intensas. Faz emergir as lembranças das emoções vividas na teia da vida pessoal, acadêmica e profissional, que, por mais que estejam escritas, aqui, de forma sequenciada, se misturam numa bricolagem de momentos simultâneos. Períodos estes que se traduzem tanto na experiência singular quanto são frutos do apr(e)ender da experiência do/com outro, revelando as inquietações, opiniões e aprendizagens realizadas/sofridas nos momentos destacados aqui.

A presente narrativa objetiva descrever alguns desses momentos da itinerância acadêmica, destacando as experiências formativas vivenciadas como aluna de graduação da FACED/UFBA (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia) e como bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa FEP (Formação em Exercício de Professores), mais conhecido como Projeto Irecê. O intuito é socializar nesse Trabalho de Conclusão de Curso as experiências do período acadêmico, bem como as reflexões e produções advindas dessa ambiência cotidiana.

Faço uso da escrita autobiográfica memorialística que, no âmbito do processo de pesquisa, é uma estratégia metodológica que proporciona uma reflexão do sujeito perante os acontecimentos vividos e pode possibilitar ações mais conscientes e maduras. A mesma possibilita a (re) criação do aprendizado tanto no âmbito pessoal, quanto na formação docente, como afirma Souza (2006, p. 16): “a

---

<sup>1</sup> Trecho da música *Tocando em Frente*, composição de Almir Sater e Renato Teixeira. Ao longo de cada capítulo trouxe um fragmento dessa canção, que tanto representa para mim, com intuito de aludir às narrativas representadas nos tópicos.



pertinência da escrita narrativa como prática da investigação/formação permite ao sujeito compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem implicados nas suas experiências ao longo da vida”.

Nos últimos anos, o memorial se tornou um elemento extremamente importante no processo de formação de professores, sendo utilizado como recurso pedagógico em processos seletivos e/ou como atividades inseridas no currículo de cursos de licenciatura, como no caso do Projeto Irecê.

Deparei-me, ao longo da minha graduação com elaborações de memoriais nas disciplinas de Didática e Antropologia, os quais possibilitaram momentos de intensas rememorações e reflexões sobre o que foi vivido no período escolar, proporcionando assim, um melhor autoconhecimento e (re) construção de significados. Pude perceber com isso, que este recurso pedagógico é um poderoso aliado do professor, pois possibilita olharmos o passado com a visão do presente, lançando projeções futuras diante das ressignificações feitas pela experiência adquirida. Extrapola os liames das meras narrativas descritivas, atingindo mais profundamente o potencial reconstrutivo singular de cada um, como apontam as palavras de Silva:

O método autobiográfico não se limita a desvelar os momentos e os aspectos formativos de nossa vida, sobretudo de nossa vida educacional e pedagógica: ele próprio tem uma dimensão formativa, autotransformativa. Em última análise, ao menos na linguagem dos anos iniciais de desenvolvimento da perspectiva autobiográfica, a autobiografia tem um objetivo libertador, emancipador. Ao permitir que se façam conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional, a autobiografia contribui para a transformação do próprio eu. Na perspectiva de autobiografia, uma maior compreensão de si implica um agir mais consciente, responsável e comprometido. (SILVA, 2007, p. 43)

A vivência no grupo FEP trouxe a possibilidade de aproximação com este gênero de escrita, através da leitura e discussão das histórias de vida narradas pelos professores-cursistas (como são chamados os professores em exercício que são alunos do Projeto Irecê) através de seus *Memoriais e Diários de Ciclo*<sup>2</sup>. Partilhar

---

<sup>2</sup> Fazem parte das Atividades de registro e produção do currículo do Projeto Irecê que possibilitam ao professor-cursista produzir um registro de cunho reflexivo-crítico de sua experiência no curso.

dos seus momentos autobiográficos fez-me, muitas vezes, “viajar” nas histórias em que desempenham a dupla função de ator/autor de suas ações (SALES, 2008), mostrando-me que essas narrativas são bem mais do que a descrição de seus acontecimentos memoráveis, são o devir da ação-reflexão-ação de suas ressonâncias pedagógicas.

Nessa itinerância, relatarei alguns dos assuntos que foram extremamente relevantes para meu processo formativo, servindo de subsídios teóricos fundamentais para uma melhor compreensão epistemológica da atuação docente. Estes elementos abrangeram o campo do currículo, formação de professores, memorial formação, pesquisa, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e tantos outros conteúdos com os quais me deparei nos processos de vivência e *errância* (MACEDO, 2007) do cotidiano universitário, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé basilar que compõe uma Universidade Federal.

Para isso, “saboreei” um pouco das referências de Silva (1990, 2002), Souza (2006), Alves (2004, 1996), Bagno (2006), Carvalho (2008, 1996, 2010), Burnham (1993), Dewey (1985, 2007) Santos (2006), Freire (1981, 1996), Ferraço (2005), Nóvoa (2002), Gallo (2004), Macedo (2002, 2007), Morin (2000), entre outras vozes que muito contribuíram para esse diálogo. Compartilharei os acontecimentos da “rotina” vivida no FEP e as produções e experiências advindas através do uso das TICs que, além de proporcionarem o registro de dados memorialísticos do grupo, são considerados bem mais do que meros objetos de instrumentalização, sendo elementos estruturantes tanto para o Projeto Irecê (SANTOS, 2006), quanto para a minha produção como estudante e pesquisadora.

E, como não deixar de mencionar, aquela que é o “carro-chefe” do Projeto Irecê, a *Pedagogia do A-con-tecer* (CARVALHO, 2008), que pautada nos acontecimentos sobrevividos das emergências (JOHNSON, 2003) cotidianas, muito me ensinou sobre os olhares dos entre-lugares da educação e de toda acronicidade que lhe acompanham, em meio a todo o caos (PRIGOGINE, 1996; GLEISER, 2000) dos episódios.

A intenção foi desenvolver através do ato da escrita, a ampliação do pensamento reflexivo, pois proporciona a identificação de experiências vivenciadas,

a revelação de ideias próprias e a tomada de consciência sobre o que se faz. Estes foram os motivos que me levaram a partilhar com vocês alguns dos momentos de minha vida acadêmica, algo que encarei como desafio, temerosa para tentar vencer as dificuldades que sempre se fizeram presentes na minha trajetória universitária: assumir as palavras e torná-las públicas.

## 2. VIVÊNCIAS ACADÊMICAS

*Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz...*

A narração da minha trajetória universitária que aqui inicia estreia com duas vitórias: a aprovação simultânea em dois cursos de graduação, um de Licenciatura em Pedagogia na UFBA e outro de Gestão e Coordenação Pedagógica na UNEB, no ano de 2005. A filha caçula de uma humilde família da periferia de Salvador, a quinta do clã Figueredo, finalmente podia comemorar esta merecida conquista, após árduos anos de luta e estudos em meio a muitas atribulações vividas.

Porém, o mercado de trabalho acabava de perder mais uma *mão-de-obra*. Encontrando-me desempregada, aproveitei o tempo integral que agora possuía e o dinheiro do seguro-desemprego para custear minhas despesas com os estudos, pelo menos, durante um semestre. A ideia era cursar primeiramente a UNEB, por ter passado no primeiro semestre e, a partir de agosto, ingressar na UFBA. Mas meus planos não contavam com a greve enfrentada nas Universidades Estaduais e, por atrasar o início das aulas em um semestre, ingressei nos dois cursos ao mesmo tempo. Pela manhã tinha aula do curso de Licenciatura na FACED e à noite meu destino era o curso de Gestão na UNEB, e assim transcorreram os meses iniciais. No entanto, o dinheiro para cobrir meus custos já estava terminando e via então que, os gastos com a quantidade de xerox, alimentação e seis conduções de transporte diários já careciam de novas fontes. Pensando nisso, precisava decidir pela escolha de um curso somente e não tive dúvidas na decisão realizada.

De tanto ouvir falar na *Federal* por parte de duas irmãs formadas na instituição que sempre comentavam das aulas, dos episódios, das famosas greves, dos movimentos estudantis, desde cedo sonhava em também *fazer parte desse time*. Decidi então permanecer na FACED e cancelei a matrícula na UNEB, passando a me dedicar à Universidade na qual me sentia mais envolvida e percebia

que na UFBA muito ainda havia por descobrir, o que ia além do cumprimento das disciplinas curriculares.

Encantei-me com esta faculdade desde as semanas iniciais do curso com a recepção na *calourada*, a apresentação dos grupos estudantis e os mais excêntricos professores que encontrava pelos corredores. Tudo representava para mim uma imensa novidade, me deixando fascinada com a ambiência experienciada. Sentia o anseio de viver aquela Universidade e poder usufruir o que ela poderia oferecer, mesmo com as dificuldades a serem enfrentadas, pois já conhecia a fama da demanda ser maior que a oferta em pesquisa e extensão. Contudo, a avidez em partilhar de experiências no campo da investigação, no contato com comunidades e estudos continuados se fazia maior que a descrença na conquista de uma vaga e assim, aguardaria uma oportunidade.

Entramos na faculdade com determinadas expectativas e pretensões de satisfazer uma formação profissional lúcida, coerente e responsável, que proporcione um desenvolvimento da criticidade e possa ensinar aos alunos a pensar, a compreender o mundo, o homem, a sociedade, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as artes e a equacionar de modo satisfatório os problemas individuais e coletivos, tal qual expressa Coêlho (1994). Apesar de, nem sempre, estarmos contemplados em todos esses aspectos na Academia, ou muitas vezes nos deixarmos ofuscar pela busca de objetivos outros que atendam às exigências do mercado de trabalho, ainda assim, deve-se buscar no ensino superior uma formação mais completa que perfaça caminhos outros que não só o percurso laboral, mas, sobretudo, uma formação para compreensão humana e desenvolvimento social, como nos mostra esse excerto:

Encaminhar o ensino de graduação apenas do ponto de vista do mercado é tratá-lo sob a ótica do lucro, do capital, negando a natureza mesma do processo educativo. É privilegiar o saber imediato, quase instantâneo, o aprendizado da execução, do saber-fazer, a urgência, a eficiência e a eficácia típicas do mercado como elementos norteadores de nosso trabalho, em detrimento do cultivo do raciocínio, da reflexão, da criação, ou seja, caminhar no sentido oposto ao da humanização do homem. É submeter-se à lógica empresarial que tudo homogeneiza, destruindo a possibilidade de constituição da identidade e autonomia da graduação, reduzindo

professores e alunos a consumidores e negando a especificidade do acadêmico, do ensino e da pesquisa, sujeitos a temporalidades e lógicas próprias. (COELHO, 1994, p. 18)

Passara então a observar toda a dimensão de uma universidade pública que não se limita a uma conexão unidimensional, mas que pode proporcionar aos seus estudantes, além do ensino de graduação, oportunidades de iniciar no campo das investigações científicas e uma aproximação maior com a sociedade. Isso pode ser feito através do retorno de pesquisas desenvolvidas ou em contatos diretos com as comunidades, estabelecendo um diálogo entre os diversos saberes através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Era nesse contexto que, fui aos poucos, incorporando o sentimento de pertença desse espaço composto por uma miscigenação incrível de sujeitos, e que, agora, eu era um deles!

Diante do currículo de Pedagogia tive um espantoso estranhamento ao me deparar com a colossal quantidade de disciplinas da “grade” curricular fazendo com que o medo e a curiosidade aflorassem nesse longo caminho a trilhar. A lembrança do período escolar me veio à mente rememorando as matérias que se dispunham de forma segregada, deixando-me assim, receosa caso não conseguisse atender as exigências desse fluxograma delineado.

As disciplinas nos semestres iniciais trouxeram muitas leituras que serviram como um bom mote teórico e proporcionaram uma melhor compreensão da vida e do ser humano perante os conceitos estudados. Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e História da Educação me ajudaram a entender, agora por outro ângulo, que possuía muita coisa que já havia se arraigado em mim, seja pelo senso comum ou pelos resquícios de um ensino fragmentado cultivado nas escolas, coisas que passei a identificar e, aos poucos, ressignificar conforme o transcorrer dos estudos. Passei a compreender que o processo histórico e todas as suas consequências estão intrinsecamente associados a cada um de nós, sujeitos ativos que traçam o fio dessa historicidade, muitas vezes (ou quase sempre, ou sempre) imprevisível e caótica.

E foi nessa vontade de querer ser agente partícipe e de estar mais engajada em causas coletivas que, certa feita, em setembro de 2005, ainda no primeiro semestre, fiz parte de uma manifestação contra aumento das passagens de ônibus

na cidade, e estreei como manifestante nas ruas de Salvador (sonho antigo...). Com o legado da famosa *Revolta do buzú*<sup>3</sup> os estudantes passaram a se sentir mais confiantes para protestarem contra aumentos considerados abusivos, iniciando nova onda de reivindicações pelas ruas da cidade. Encorajados por grupos que convocavam as pessoas nas salas de aula, saímos da FACED e adentramos as demais faculdades das redondezas em busca de mais adeptos. Esforço em vão. No máximo só conseguimos atrair olhares curiosos.

Durante a manifestação pensei em meus pais, e aqui abrirei um parêntese para lhes contar uma breve história. Meus pais foram durante a mocidade, na década de 1960, componentes da JAC (Juventude Agrária Católica) e membros de outros movimentos sociais, lecionando para trabalhadores do campo. Retirantes do interior da Bahia intensificaram a participação nas lutas sociais e vieram para a capital engajando-se contra a repressão da ditadura militar e nos protestos contra a censura. Afrontaram os opressores, bradaram para não silenciarem suas vozes, mas foram severamente perseguidos. Acredito que também herdara esses resquícios de ideal transformador de meus pais e por isso escolhera a educação como um viés pela/para nossa emancipação humana. Fecha parênteses.

A essas alturas, nos espalhamos pela Reitoria da UFBA e, aos poucos, outros grupos estudantis, vindos das escolas públicas, foram se aproximando: sinal de que a convocação estava surtindo efeito. Batusques nos cadernos, refrões provocativos eram recitados e acendiam o ideal revolucionário presente em cada um de nós. Confesso o meu grau de estranhamento durante a manifestação quando pensei no real motivo do movimento que, assim como a *Revolta do buzú*, deveria ser um movimento horizontal, sem lideranças partidárias, com participação e decisões coletivas.

Mas a autonomia parecia estar vetada quando nos deparávamos com *personagens* de cunho político implícito em seus discursos e explícito nas atitudes, que estampava um adesivo do “PC do B” na camisa. Este personagem era líder da UNE. Tamanho paradoxo parecia não contrariar os demais estudantes, que se

---

<sup>3</sup> Movimento estudantil ocorrido em Salvador pela redução da tarifa de ônibus, em agosto de 2003, deixando a cidade paralisada por 10 dias, ganhando repercussão nacional.

deixavam levar pelo som alto e força do apito. Neste momento, vaga lembrança do carnaval me veio à mente, ao ver do lado esquerdo da multidão, pessoas requebrando-se ao som de um pagode vindo não sei de onde. Nada contra ao ritmo, mas perguntava-me se aqueles estudantes munidos de bebida alcoólica comemoravam a matança coletiva de aula e não os reais motivos do protesto... - mera alienação?!

Chegando a Câmara dos Vereadores, houve uma tentativa de invasão (sem sucesso) dos manifestantes que ali mesmo se instalaram. Próximo ao meio-dia, com o sol a pino, os líderes de grêmios estudantis não hesitaram um momento nos discursos e *largaram o verbo* (sic): “*Judiciário...que papelão...R\$2,20 eu não pago não...*”. De repente, surgiram mais adeptos, oriundos do Movimento dos Sem Teto e do Sindicato dos Trabalhadores do Metrô (que estavam em greve). Foi um amálgama de exaltados, cada qual brigando pelo seu direito, mas em uma só voz coletiva, a voz popular, que não pode, nem deve ser calada, nunca!

Essa experiência me instigou sobre essa tomada de autonomia e a tal busca da conscientização crítica que os estudantes demonstram, ou não, perante os detentores de poder no geral. Assim, fui despertando para essa questão das formas de aprendizagens ofertadas nas escolas e pude pesquisar um pouco mais sobre isso nas disciplinas obrigatórias de *Currículo e Didática*. Os estudos pautavam sobre questões essenciais para o entendimento do papel do aluno, professor e, sobretudo da escola na sociedade e víamos sobre a transmissão ideológica e passiva do conhecimento, a prática educacional, as metodologias e os processos de planejamento, além das discussões sobre a formação de sujeitos críticos e as teorias do currículo.

Esses estudos levaram-me à escolha de matérias optativas que proporcionassem reflexões nas demais formas estratificadas e hierárquicas de transmissão do saber, nas políticas públicas, nas questões culturais, nos processos lúdico e estético e como tudo isso ocorre nos meios populares. Assim foi na preferência por *Pensamento Educacional Brasileiro*, na qual muito aprendi com a defesa de uma educação pública, laica e democrática por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e tantos outros que fizeram parte do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ocorrido em 1932; além dos estudos sobre o precursor



de tudo isso, principalmente na luta por uma educação pragmática e emancipadora, refiro-me a John Dewey.

Outra disciplina que muito me instigou foi *Educação Popular no Contexto do Campo*. Através dela, promovemos debates sobre educação libertadora Freiriana, a educação das classes populares excluídas socialmente e a reflexão disso para sociedade. Assim, realizamos estudos sobre movimentos sociais e para uma melhor compreensão do contexto e sujeitos desses processos complexos, fizemos trabalhos em campo. Fui com a minha equipe ao assentamento do MSTB (Movimento dos Sem Teto da Bahia) para realização de inspeções diagnósticas. A visita ao local deixou-me angustiada com a situação de miserabilidade vivida por aquelas pessoas, sobretudo as crianças.

Por mais que vejamos noticiários recorrentes sobre isso, presenciar ao vivo me trouxe o sentimento de revolta quanto à ineficácia das políticas públicas de moradia, especialmente a questão da reforma agrária diante da imensidão de terras improdutivas desocupadas pelo país. Após a visita, a intenção era executarmos um trabalho de intervenção na comunidade. Devido à carência de atividades educativas e tempo ocioso das crianças, realizamos uma oficina para a construção de brinquedos reciclados. A campanha para coleta de materiais ocorreu no próprio MSTB e a oficina foi regada a dinâmicas, lanches, músicas e participação não apenas crianças, mas também dos seus pais e alguns avós. Com isso, aliamos as questões ambientais com a arte e ludicidade, o que refletiu em um dia de muita diversão e aprendizado, acredito que mais para a equipe do que para a comunidade, que se sentiu gratificada e instigada a continuar o projeto de construção de brinquedos artesanais com sucatas.



Fig.1- Criança do assentamento MSTB



Fig.2- eu com as crianças do MSTB na oficina de brinquedos reciclados

Atividades como essas podem parecer simples, mas representam muito em comunidades populares. Notei quão especiais foram às experiências sentidas por cada um da equipe que pôde comprovar a exclusão dos movimentos populares perante os políticos, além da sua marginalização pela sociedade. Isso mostrou-me que a intencionalidade de uma determinada teoria educacional - ou principalmente, a falta dela - é que mantém a organização piramidal dessa sociedade verticalizada. “Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”, com afirma Freire (2005, p.94), assim, reproduze-se que a “pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (ibid, p.7).

Esses e outros assuntos foram me enveredando para os estudos do/sobre currículo que, com o ingresso no grupo de pesquisa, tornaram-se mais intensos. Iniciei minhas pesquisas sobre as polêmicas que provocavam questionamentos sobre a organização dos conhecimentos na construção do currículo escolar. Mas ficava inquieta em saber: essa triagem é baseada em quê? Em quem? E por que selecionavam determinados conteúdos em detrimento de tantos outros? Será que os mesmos abarcam a grande maioria da sala de aula, da escola, da sociedade? Será que prezam pela destreza de atender as singularidades dos diferentes sujeitos? E onde ficam os professores nisso tudo? Agem como meros reprodutores ou preparam-se para atuar com autonomia e deliberação? Como ocorre a formação docente para encarar e atuar no/sobre o currículo?

Questionamentos estes norteadores que me enveredavam nos estudos na Linha de Pesquisa de Currículo e Formação de Professores ao longo da graduação e puderam ser mais esclarecedores ao longo das discussões ocorridas no grupo de pesquisa FEP, Formação em Exercício de Professores. Tais estudos sobre currículo foram basilares para uma melhor compreensão da sua importância e funcionalidade como teoria e processo para a educação, sendo estruturantes no meu percurso de itinerância acadêmica como pesquisadora no cotidiano de um curso de formação de professores. Em vista disso, faz-se necessária uma breve análise da historicidade do conceito de currículo para melhor compreendê-lo, evidenciando suas teorias e tendências.

## 2.1 ITINERÂNCIAS TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO

Segundo Pacheco (1996, p.16 apud MACEDO 2007, p. 22) a etimologia de currículo provém do século XIV, do vocábulo latino *currere* que se traduz em “caminho, jornada, trajetória e percurso a seguir”; já o termo *curriculum* foi considerado de uso mais tardio, após ser visto como campo de estudos, a partir do século XX, significando “pista de corrida”.

Em seu sentido denotativo, vemos que ele atua e também se traduz no percurso da vida das pessoas, pois reúne conhecimentos que serão (re) produzidos através da instituição escolar, a grande responsável pelo seu processo de socialização.

Para um melhor entendimento sobre a história do currículo é importante situarmos no tempo e espaço, tal qual um recorte de memória, por isso, passagens de processos históricos serão fundamentais para melhor apreensão a cerca de suas teorias, sujeitos e aplicabilidades. Segundo Macedo (2007, p. 22): “[...] o currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza este campo”. E são em diferentes contextos históricos, que diferentes tipos de currículos foram construídos/forjados pelas instituições. Assim puderam abranger desde a concepção de considerar o currículo como um caminho delimitado a ser seguido, como mostram as teorias tradicionais (SILVA, 2007). Até de perfazer o atual estado da arte, diante do que ele representa hoje para a educação pós-moderna como defende Doll ao dizer que: “o currículo não será uma pista de corrida, mas a própria jornada” (1993, p. XIII), como expressam as teorias pós-críticas.

Os estudos sobre currículo têm se tornando crescentes, visto as políticas e propostas curriculares em debates constantes nas instituições. Tais estudos também apontam os primórdios do caráter ideológico e hierarquizante do currículo que, segundo Silva (2007, p.10): “é concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.” E são essas verdades, sobre as quais tanto me questiono.

Com as intensas transformações sociais ao longo do tempo, seus reflexos são inevitáveis para as instituições, principalmente a escolar. Todavia, vê-se que o currículo enquanto documento não acompanhou as modificações devidas, mantendo-se sempre inflexível sob a ótica do seu poder mandante, mas que deveria fazer jus ao artefato social e histórico que ele representa, sujeito a mudanças e flutuações (GOODSON, 1995). Entretanto, enquanto processo, sofreu sim, mudanças em suas concepções e rupturas de estruturas e conteúdos, mas voltado para o condicionamento da sociedade perante o contexto em que se encontrava. No entanto, por milhares de anos, manteve sua composição disciplinar inabalável e com intento subordinador para a necessidade de legitimação e controle social.

Portanto, sua construção nunca ocorreu de maneira simples e aleatória. Todo o seu arcabouço teórico esteve intrinsecamente recheado de ideologias e interesses políticos, morais, filosóficos, éticos, étnicos e religiosos, além da relação intencional e estratificada referentes à classe, raça e gênero. Tais abordagens foram seletivamente incorporadas fazendo com que reunisse não os conhecimentos válidos (que condizem com a pluralidade das sociedades), mas aqueles considerados socialmente válidos, excluindo as vozes da maioria da população, ou seja, das camadas sociais populares.

É nesse panorama intencionalmente construído e socialmente “aceitável” que reflito diante do que vivenciamos hoje, diante das situações de discrepâncias de rendimentos do alunado das escolas públicas e perante as particulares, no cenário educacional brasileiro, e diante da experiência em que tive no assentamento, de observar a completa exclusão social, que corroboro com alguns pensadores ao afirmarem que o currículo é um processo social. Nesse processo, muitos (pré) conceitos (re) velados são os grandes responsáveis pelas relações diretas, ou ausência total delas, entre as pessoas, como afirma Goodson:

[...] uma história social do currículo não pode esquecer que o currículo esta construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas. As instituições educacionais processam conhecimentos, mas também - e em conexão com esses conhecimentos - pessoas [...] Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças ligadas à classe, à raça, ao gênero. [...] Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados,

mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. (1995, p.10).

Diante disso, podemos inferir que a instituição escolar “devolve” para a sociedade um indivíduo que representa aquilo que lhe é transmitido por muitos anos nas salas de aula, reflexo de um ensino intencional conforme os valores do topo da camada social, da burguesia, que seleciona determinados conhecimentos em detrimento de outros considerados irrelevantes aos seus interesses. Situações históricas, mas também, refletidas atualmente. Com isso, o educador torna-se mais uma *peça* desse aparelho, como afirma Gallo (2004, p.17): “tornando-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nosso fazeres cotidianos”. Isso não significa, necessariamente, que os educadores são favoráveis a essa manipulação. Todavia, é através da educação que os detentores de poder, por diferentes momentos históricos – senhores feudais, burguesia, patrões e industriários, entre outros representantes do sistema – utilizam-se da “ideologia que tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 1996, p. 125).

Por muito tempo, para legitimar seu poder, a burguesia utilizava a educação reprodutiva e transmissora de suas verdades para que o poderio sempre mantivesse a sociedade sob seu debelo. Se utilizavam das instituições sociais escolares pois eram elas que lidavam com e “preparavam” as futuras gerações, mantendo grande resistência às mudanças. Em relação a isso, Durkheim diz que:

Os órgãos de ensino estão, em cada época, em relação com as outras instituições do corpo social, com os costumes e as crenças, com as grandes correntes de ideias. [...] Encarada desse ponto de vista, a organização pedagógica nos surge como mais hostil à mudança, mais conservadora e tradicional talvez do que a própria Igreja porque ela tem por função transmitir as gerações novas uma cultura que mergulha suas raízes num passado afastado (DURKHEIM, apud.BOURDIEU, PASSERON, 1982, p..205)

É o que Bordieu e Passeron chamam de *habitus*:

Pelo fato de que o trabalho pedagógico (seja ele exercido pela Escola, por uma Igreja ou um Partido) tem por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável sistemática por uma ação

prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação, pelo fato de que a produção em série de indivíduos identicamente programados exige e suscita historicamente a produção de agente de programação eles mesmos identicamente programados e de instrumentos padronizados de conservação e de transmissão; (BOURDIEU, PASSERON, 1982, p.206)

As teorias críticas já mostram uma postura mais esclarecedora sobre o currículo, desvelando suas relações sociais de produção e transmissão da ideologia dominante através do currículo oculto, do capitalismo, ocasionando na reprodução cultural e social. Nesse âmbito, Bourdieu e Passeron (1982) defendem que a reprodução social está situada no processo de reprodução cultural que encontra no currículo o instrumento ideal para esta perpetuação. Em uma análise da obra dos dois autores mencionados, Silva nos diz que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem á vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável [...]. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes vêem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. (2007, p. 35).

Percebo com isso, a ratificação do quadro cíclico da reprodução cultural que legitima as camadas já privilegiadas em detrimento das classes sociais debeladas, numa subjugação crescente da reprodução social que ainda é crescente no cenário educacional contemporâneo. Para identificar e combater tais mecanismos de reprodução curriculares emergiram movimentos em prol das teorias críticas,

abominando a ideia de currículo tecnocrático e burocrático, dando vez a novas doutrinas. Estas insurgiam como reflexos que iam de encontro aos conceitos estáticos de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação para que o indivíduo estivesse mais envolto com os fenômenos da vida: “é precisamente o caráter situacional, singular, único, concreto da experiência vivida – o aqui e agora – que a análise fenomenológica procura destacar” (SILVA, 2007, p.42). Era necessário valorizar as experiências dos educandos, fazendo com que o currículo se tornasse um campo em que educadores e estudantes debatessem aqueles significados rotulados da vida cotidiana, passando a questionar-se sobre o saber do senso comum.

Nesse panorama já estava me situando, pois no Projeto Irecê começara a vivenciar os processos curriculares que se utilizavam de fatos cotidianos, de situações imprevisíveis, e, principalmente, dos sujeitos e espaços que compunham os cenários pedagógicos e de suas experiências para contribuírem na composição curricular em que eles mesmos iriam trabalhar. Minha cabeça fervilhava com todo esse paradoxo em relação às teorias tradicionais e fazia um *link* (sic) com as novas teorias críticas e pós-críticas. .

Nas concepções pós-críticas do currículo os focos são as conexões entre saber, identidade e poder. Já se sabia que o currículo carregava uma conotação ideológica que sempre foi essencial para manutenção do sistema vigente. Mas agora, era a hora de identificar e trabalhar para o desenvolvimento de uma consciência crítica para combater a exclusão social, a mesma que repelia as idiosincrasias dos diferentes sujeitos que formavam o quadro multirreferencial de uma sala de aula, de uma escola, de uma comunidade. Penso que, se as teorias que trabalham a questão do instituído (currículo) e do instituinte (sujeitos sociais) fossem implementadas há muito mais tempo nas escolas, provavelmente eu não teria me deparado com a situação das crianças do MSTB. E para isso, uma das grandes contribuições para a educação é a perspectiva multirreferencial, como defende Burnham (1993, p.8), ao afirmar que é uma oportunidade de trazer para a escola o trabalho com as linguagens, os valores, as crenças, enfim, uma multiplicidade de expressões das diversas culturas que se encontram nesse espaço.

Logo, valoriza-se toda a miscigenação de pessoas e passa-se a abordar as questões de identidade, alteridade, o multiculturalismo, o saber-poder manifestado nos processos de dominação da raça, etnia, gênero e sexualidade, além de pregar o respeito às diferentes subjetividades encontradas na escola. Questões essas fundamentais e que sempre estiveram presentes no cotidiano escolar, mas que só foram ganhando destaque mais recentemente. Destarte esse breve histórico, voltemos as minhas itinerâncias que percorreram esses caminhos das teorias curriculares sejam pelos estudos acadêmicos, mas, principalmente, pelos seus reflexos como processo social.



### 3. ITINERÂNCIAS ACADÊMICAS

*Ando devagar  
Porque já tive pressa...*

Esta narrativa, por muitas vezes, se apresentará de forma não-linear e descontínua. Não que seja de todo intencional, mas tornou-se assim, parecendo fazer jus aos acontecimentos, analogias e toda a ressonância dos fatos vivenciados na academia, que surgiam como um quebra-cabeça que ainda não consegui terminar de montar.

As disciplinas cursadas na faculdade forneciam importantes subsídios teóricos para a formação docente, mas percebia que muito do que continham os textos perfazia o imaginário da escola ideal, bem distante do cenário real, principalmente no que tange ao ensino público, tão defendido por Anísio Teixeira. Mesmo com todos os comentários das colegas de turma que trabalhavam e conheciam as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia e do ensino público, pretendia estagiar numa dessas instituições, mas não tive oportunidade.

No entanto, passei dois anos da graduação em uma grande instituição particular através de um estágio que agregava duas das minhas paixões: a área de tecnologia e educação. Trabalhando com Tecnologia Educacional pude aliar minha experiência na educação e minhas habilidades com tecnologia e me descobrir uma amante das TICs, passando a ser monitora de informática e Robótica Educativa na educação infantil e em Educação de Jovens e Adultos.

Cada vez mais me envolvia com a tecnologia e, aos poucos, ia descobrindo muitas novidades. E foi assim, com esse *autodidatismo* que iniciei minhas produções audiovisuais, criações de blogs, vídeos e softwares educativos. Aliava as minhas descobertas tecnológicas às práticas do estágio e, através das aulas, compartilhava com os alunos, alguns dos meus projetos. Foi com essa intermediação que percebia um retorno imediato em nível de interesse desses jovens.

Isso me fez refletir que, por vivermos numa sociedade em que o desenvolvimento e difusão das TICs tornou-se cada vez mais intenso, é inevitável

seu reflexo nos demais setores e instituições sociais, e isso recai de maneira direta sobre as escolas. Não só por estarmos envoltos por esses aparelhos e aparatos tecnológicos, mas, sobretudo, por sua introdução nas escolas. Sejam através de laboratórios de informática ou outros elementos, o que se espera é que haja um replanejamento das aulas para que os professores passem a desenvolver inovações em suas metodologias, acompanhando essas novas formas de comunicação e para assim, atrair os alunos com os recursos que, muitas vezes, eles já conhecem. Com isso, estimula-se a participação dos estudantes, para assim, tornarem-se contribuintes na produção do conhecimento, correspondendo a primazia do aprendizado coletivo de uma relação horizontal em rede colaborativa. (PROJETO, 2003).

Desta forma, diante do que o currículo representa como processo social vê-se que propostas curriculares das instituições sofreram alterações para se adaptarem e acompanharem esta nova difusão do saber. Sim, difusão e não mais transmissão passiva. Não que esta deixasse por total de existir, mas com as mudanças trazidas pelas tecnologias, com as transformações sociais, as informações tornaram-se cada vez mais globalizadas, mais dinâmicas, mais democratizadas, não cabendo mais ao professor ser o detentor do conhecimento absoluto, pois,

[...] cabe-lhe transformar o espaço da aprendizagem em um ambiente desafiador, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da auto-estima do aluno, tornando-se também co-autor, co-aprendiz, co-participante de todo o processo, já que ele também está em processo de formação. (ALVES, SILVA, 2001, p. 24).

Sendo assim, é necessário esse estímulo a novas formas de criação através de diferentes ferramentas que proporcionem a produção de distintas linguagens pelos alunos. Entretanto, é preciso pensar em um uso dos recursos tecnológicos de forma contextualizada e criativa, em detrimento da mera instrumentalização, pois, de nada adianta ter todo o aparato tecnológico nas escolas, se o professor não compreender “o grande desafio de pensar e agir sobre uma nova lógica”. (ALVES, SILVA, 2001, p.61). Para isso, é essencial investir na formação continuada tendo as TICs como bases estruturantes, pois estas são elementos imprescindíveis para a formação de professores na atualidade (SANTOS, 2006), e para que estes passem

a ressignificar sua prática pedagógica investindo em ações potencializadoras de novas produções do conhecimento compartilhadas.

Com as experiências adquiridas no estágio de Tecnologia Educacional passei a levar também para meus trabalhos acadêmicos essa nova forma de produção tecnológica. Utilizava de outros formatos de linguagens, possibilitando uma maior polissemia, sejam através das imagens, áudios e/ou vídeos, que implementava nas apresentações de seminários ou outras avaliações. Minha intenção era demonstrar de uma maneira mais *viva*, sinestésica, provocadora, elementos que poderiam ser explorados por outros formatos de linguagens, que não somente a escrita, aquilo que víamos nos textos ou nas pesquisas a campo realizadas. Essa experiência me demonstrou que, na vivência cotidiana, muita coisa nos passa despercebido e muitas vezes temos pressa em tentar identificá-las, privando-nos assim de saborear outras sensações. Assim, produzi vídeos e álbuns de fotos que agora fazem parte do meu acervo memorialístico acadêmico.

Os semestres iam passando e beirando o início do 5º, fui percebendo que, por mais que tivesse opções de disciplinas para escolha, algumas delas não satisfaziam o âmago subjetivo de alguns estudantes entre os quais me incluo. Isto podava a vontade da escolha consciente, fazendo-nos decidir por opções, muitas vezes, involuntárias. Também observava que alguns alunos recorriam a disciplinas optativas incluídas no fluxograma de Pedagogia, mas que perfaziam o currículo de outros cursos como Educação Física, Direito, Economia, Artes, entre outros. Isso insurgia nos alunos uma peregrinação além-fronteira do prédio de educação, ocasionando numa maior itinerância curricular que extrapolava o perímetro do seu curso, possibilitando o contato com outras disciplinas em distintas áreas. Percebia com isso, que mesmo possuindo o fluxograma definido, nós estudantes também podíamos deliberar por nossas escolhas, fazendo jus ao que prescreve a fundamentação teórica do currículo do curso:

A dinâmica curricular proposta fundamenta-se em quatro princípios básicos: flexibilidade, autonomia, integração e atualização. (...) Para atuar numa realidade imprevisível um dos requisitos básicos é a autonomia dos sujeitos e no processo de formação, tal competência se constrói no exercício de um percurso curricular flexível, ou seja,

em que seja facultada ao estudante a definição do próprio percurso curricular a ser seguido e proporcionada ao mesmo a possibilidade de exercer a autonomia da produção de seus próprios conhecimentos, mediante a adoção de métodos que propiciem a verdadeira produção acadêmica. (FACED, 1999)

Sá em sua pesquisa de tese intitulada “*Hermenêutica de um currículo: o curso de Pedagogia da UFBA*” (2004) faz uma análise minuciosa sobre o currículo da instituição. Para essa análise, ela realizou pesquisas com os graduandos do curso e questionou quanto a flexibilização que, muitas vezes, é sufocada por uma demasiada disciplinarização.

Há, portanto, em relação ao princípio da flexibilização do currículo, tanto questões conceituais quanto burocráticas que estariam cerceando sua efetivação. Poderia levantar aqui a questão de que a lógica da disciplinarização estaria limitando essa flexibilização? Pois à medida em que o currículo se estruturar predominantemente em torno das disciplinas (no sentido de unidades didáticas), haverá sempre uma hierarquização, uma ordem de sequenciamento, uma obrigatoriedade. E as limitações em termos de ofertas e do próprio desenvolvimento das disciplinas acabam suscitando um visível desconforto e uma aparente insegurança dos estudantes em relação a seus percursos curriculares. (SÁ, 2004, p. 167)

Nesse viés, pode-se entender que é difícil realizar as inferências necessárias para trilharmos nosso caminho na faculdade por já estarmos arraigados de uma “receita pronta”, legado das normas diretivas do currículo escolar. Essa “adequação” é fruto dessa linearidade prescritiva presente nos currículos que fizeram parte de nossa formação escolar e que agora, na formação acadêmica, sentimos uma maior necessidade de autonomia, mas que por vezes é velada por uma imaturidade na incerteza da carreira a ser seguida, dentro de sua área.

Essa imaturidade quase sempre é associada à incapacidade de direcionarem sozinhos seus processos, por não saberem os seus destinos profissionais [...]. Faço a inferência de que os estudantes podem estar se escondendo atrás dessa suposta imaturidade quando não conseguem fazer as articulações necessárias para irem tecendo sua existência de pedagogos [...]. (SÁ, 2004, p.113/114)

Mas os semestres acadêmicos com seus “pratos-feitos” vão passando. Assim, deparamo-nos com a capacidade de discernimento para a escolha das disciplinas e perceber se existe um *link* entre elas ou não pode ser tarefa a ser vivenciada por cada estudante. É no aprender a tecer esses fios e identificando sua heterogeneidade que buscamos uma rede complexa de conhecimentos, pois a

“complexidade é o que contém, engloba [...], o que reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável”. (ADORNO, 1992, apud. BURNHAM, 1993, p. 5). Assim, por mais diferentes que possam aparentar, possibilitam a errância, abrindo outras oportunidades para novas construções de itinerância curricular, como nos mostra Macedo.

Foi procurando desconstruir o caráter hierarquizante e linear que a perspectiva “dura”, fiscalista e falocêntrica de currículo cultiva, que argumentamos o quanto este artefato concebido como trajetória e itinerário, se transforma num dispositivo de poda das possibilidades transgressoras/criativas das experiências aprendentes [...]. Neste mesmo argumento, elaboramos a ideia e currículo como itinerância e errância, onde mostramos a necessidade de se vivenciar também nas experiências formativas as interações bifurcantes, os devaneios e as errâncias criativas (MACÊDO, 2002, p. 26)

Foi na busca de novas itinerâncias - que causam inevitáveis errâncias - que procurei exceder os limites das disciplinas de salas de aula para dedicação a novas experiências que extrapolassem esse espaço. Consegui entrar no Grupo de Pesquisa FEP e, juntamente com o andamento do Ensino dessa vivência da Pesquisa, também buscava os caminhos da Extensão, a fim de experienciar novas aprendizagens, em diferentes ambientes, interagindo com sujeitos distintos. Com isso, pude integrar esse tripé (ensino, pesquisa e extensão) entendendo um pouco mais como se dava essa ligação UFBA e sociedade. Foi quando ingressei na Atividade Curricular em Comunidade, mais conhecido como ACC:

ACC é uma proposta educativa, cultural e científica, desenvolvida por professores e estudantes da UFBA, em parceria com grupos comunitários, articuladora de ensino/pesquisa e sociedade. A ACC é um componente curricular de natureza complementar, inserida nos currículos dos cursos de graduação, como prática de construção da cidadania do estudante, que visa a promoção de diálogos com a sociedade, para reelaborar e produzir conhecimento sobre a realidade, de forma compartilhada, visando a descoberta e experimentação de alternativas de resolução e encaminhamento de problemas. (PROEXT, UFBA, 2009, p. 5)

Pautada numa lógica interdisciplinar, que engloba diferentes cursos da universidade, a ACC nos permite um contato multifacetado, em um diálogo multi-, inter- e trans-disciplinar com diferentes áreas, interagindo numa mesma temática com sujeitos distintos, provenientes de formações diferentes que tendem a enriquecer nossa visão sobre o estudo realizado na comunidade, sob enfoques distintos. Percebia que interagir de forma interdisciplinar era bem mais do que ir

além da justaposição de disciplinas, era agregar o olhar da pesquisa para reconhecer sob diversas formas a busca de objetivo comum, que, na ACC era construída por diferentes mãos.

Pude corroborar um pouco mais esse conceito ao receber, em plena noite de produção desta escrita monográfica, uma mensagem via *twitter*<sup>4</sup> de Leonardo Boff (2010) que dizia: “interdisciplinaridade implica cobrar de cada saber o que ele pode contribuir para resgatar a saúde da Terra e cuidar da vida”.

Com essa mensagem, Boff elucida a relevância de diferentes conhecimentos em prol de causas que se interligam, como nos traz Fazenda (1993, p. 35) ao dizer que “aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros”. É nessa rede de conexão de saberes que cada aluno contribuiu com seus conhecimentos já existentes, pois:

[...] a interdisciplinaridade envolve a contextualização do conhecimento, que mantém uma relação fundamental entre o sujeito que aprende e o componente a ser aprendido, evocando fatos da vida pessoal, social e cultural, principalmente o trabalho e a cidadania. Quando os alunos participam da tomada de decisão a respeito de um tema ou de um projeto, é possível que constituam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, conseguindo aprendizagens mais significativas, comparando, criticando, sugerindo ajustes, novas relações e organizações, abrindo portas para a interferência em uma realidade, desencadeando novas ações e, construindo um compromisso com uma cidadania ativa. (SILVA, 2007, p.45)

Pode então (re) formular tantos outros conhecimentos, fruto da integração entre eles. Porém, não se limita somente a isso, pois embute toda uma dinâmica ininterrupta que vai (re) criando novos pontos de discussão. Rompe-se assim, a fragmentação e desconexão do saber.

---

<sup>4</sup> Rede social e servidor para microblogging que permite aos usuários que enviem e recebam atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 140 caracteres, conhecidos como "tweets"), através do website do serviço, por SMS e por softwares específicos.

### 3.1 ERRÂNCIAS ACADÊMICAS

Nos mais diversos ambientes da faculdade, nos murais expostos dos pátios, nos painéis dos corredores e no próprio colegiado, podemos ver diversos informes sobre ACCs disponíveis para matrícula. Porém, eis que num certo dia, em uma visita despreziosa e rotineira ao site da UFBA, atentei-me para um informativo da UFBA em Pauta sobre uma ACC que me chamou a atenção: TEIA - *Teleducação no processo de Interação Academia-comunidade* de código MED B39. Isso mesmo, era uma disciplina do curso de Medicina. Mas estranhara o fato de estar atrelada ao nome da atividade o termo “Teleducação”, e a mesma não ter sido divulgada na Faculdade de Educação. O informe discorria sobre uma chamada de um encontro com os interessados para matrícula das áreas de Ciências da Saúde, Comunicação e Tecnologia.

No dia do encontro, adentro a sala de reuniões do anexo da Faculdade de Medicina, situada no Hospital das Clínicas e deparo-me com um grupo de estudantes, em sua grande maioria, trajando jalecos. No momento das apresentações, cada aluno mencionava os cursos advindos: Medicina, Enfermagem, Ciências da Computação e Comunicação. Chegada a minha vez, apresento-me como graduanda do curso de Pedagogia. De repente, todos os olhares da sala sobrevinham a mim. Cerca de 12 alunos e 3 professoras-médicas que ali estavam fitaram-me de tal forma que fiquei sem entender o que se passava. Diante do espanto da “platéia”, a professora-coordenadora antecederam a minha dúvida ao responder-me com mais uma *pergunta: Pedagogia? Mas o nosso ACC não abriu vagas para o curso de Pedagogia. Como você ficou sabendo desse encontro?* - Se já estava acuada diante dos olhares dos demais, após essa indagação não sabia onde me esconder.

Logo, pude satisfazer sua inquietação quando respondi que ali estava movida pela curiosidade da proposta interessante do curso; e defendi que achava importante a participação de uma estudante pedagoga, já que as atividades aconteciam em um contexto escolar. Para surpresa de todos, a professora não só concedeu minha matrícula no curso como solicitou junto ao colegiado de Educação abertura de novas vagas para Pedagogia. Posteriormente, a mesma me agradecera

pela iniciativa, pois isso gerou mais três matrículas de estudantes de educação, além de um convite para eu ser auxiliar financeira do projeto.

O propósito dessa ACC era formar alunos multiplicadores na promoção de saúde através de palestras, cursos, oficinas e produções de materiais. No decorrer do semestre enfrentamos muitas dificuldades para atuação na escola, mas os resultados das participações dos alunos surpreenderam nossas expectativas. As campanhas temáticas para promoção da saúde tiveram boa repercussão na escola, atingindo também a comunidade através da interação com os pais que passaram a freqüentar os eventos do calendário escolar. Assim, a primeira turma dos chamados *Jovens Doutores* estava formada e poderia repassar os conhecimentos adquiridos aos demais colegas da escola e principalmente, às suas comunidades.

Aliando as habilidades desenvolvidas no estágio com TICs e o voluntariado que havia feito há dois anos na ONG Cipó, trabalhando com Educomunicação, pude desenvolver na ACC atividades que reuniram essas duas experiências e realizei processos de monitoria com os alunos. Junto aos colegas do curso de Comunicação elaboramos projetos educacionais agregando a comunicação com um viés pedagógico com o qual pudemos trabalhar diferentes linguagens e gêneros textuais, com o cotidiano da comunidade escolar.

Apesar de sofrerem com todas as mazelas de uma precária infraestrutura tecnológica, é imprescindível a utilização de recursos tecnológicos nas escolas públicas para a viabilização de projetos como estes, que proporcionem uma nova roupagem na produção do saber do educando, estimulando-o a uma leitura crítica do que se vê na mídia, além de um uso consciente e lúdico das tecnologias. Com isso, a Educomunicação pretende ofertar:

Proposta de intervenção pedagógica em sala de aula e também no laboratório de Informática Educativa. A Comunicação por meio de recursos tecnológicos, como TV, rádio, DVD, videocassete e recursos informatizados, possibilita a contextualização do conteúdo e proporciona momentos de participação interativa e construção coletiva de projetos educativos. A incorporação desses meios no cotidiano escolar contribui para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, além de colaborar para o avanço de práticas protagonistas e criativas de crianças, jovens e adultos. A



Comunicação é, portanto, uma ferramenta com grande potencial transformador na Educação. Entre outras contribuições, pode colaborar para o protagonismo e o espírito de equipe, fortalecer a auto-estima do estudante, integrar aluno e professor no processo de produção do conhecimento, abrir espaço para a participação da comunidade e ampliar a noção de conteúdo ao favorecer a sua contextualização (EDUCOM, 2001, np).

Como parte das atividades, propus ao grupo que produzíssemos materiais que socializassem para toda a escola nossos feitos sobre saúde. Produzimos um jornal-mural que pudesse ser visualizado por todos na escola e assim contaria com atualizações semanais com os principais assuntos de utilidade pública da instituição e promoção da saúde. A visibilidade ganhou força total quando produzimos uma revista totalmente artesanal, era o nosso Fanzine, completamente fora dos padrões midiáticos.

Para registro dessas atividades, também desenvolvemos projetos de inclusão digital na escola e então, criei um blog que passou a reunir todas as informações servindo de acervo memorialístico para o TEIA. Posteriormente, o blog passou a ser alimentado pelos alunos e sentimos com isso que a sementinha estava plantada. Os novos multiplicadores estavam formados e tinham assim a missão de continuar esse ciclo em busca de novos Jovens Doutores.

Conseguimos ainda atrair a comunidade familiar para assistirem a uma peça teatral escrita e dirigida pelos próprios alunos, com apoio e monitoria dos estudantes de ACC, proporcionando assim, uma interação academia- escola-comunidade literalmente, pois, “o importante é usar métodos persuasivos para atrair os familiares de nossos alunos a essas atividades.” (BAGNO, 2006, p.57). A apresentação ocorreu com a cerimônia de premiação para titulação dos Jovens Doutores que manifestaram em depoimento muito apreço aos estudantes de ACC e anseio em serem futuros universitários, reflexo do convívio cotidiano com estudantes da UFBA, sonhos estes inexistentes antes da presença da academia na escola.

Ao fim do curso, os professores de Medicina reconheceram quão profícua foi a nossa participação, pois, muito contribuiu para dinâmica das atividades. Além disso, proporcionou novas habilidades aos colegas dos outros cursos, difundindo

uma didática mais pragmática com uma boa socialização das atividades para a culminância na escola. No semestre seguinte, continuei como aluna e integrante do TEIA sempre com reconhecimento da coordenadora fazendo menção a iniciativa que tivera em participar do grupo. Ao analisar esse episódio, novamente trago as questões da autonomia no processo formativo e de como podemos traçar nosso percurso na trajetória curricular quebrando as barreiras (in) visíveis entre cursos e áreas distintas. Nesse período elaborei atividades apenas de monitoria externa e pude dedicar-me mais ao grupo de pesquisa.



Fig.3- Alunos do TEIA no plantio da horta da escola



Fig.5- Formação do Jovens Doutores



Fig.4- Cerimônia de encerramento

## 4. O COTIDIANO DO PIBIC

*Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs.*

### 4.1 O A-CON-TECER NA PESQUISA

Com o andamento da graduação começara a fazer uma análise dos caminhos percorridos até então. Por vários semestres levantei o discurso de querer viver intensamente a faculdade e sentia que ainda havia algo por descobrir nessa itinerância acadêmica. Movida pelo meu espírito curioso e de personalidade inquieta, senti que o próximo passo dessa minha itinerância acadêmica era enveredar pela pesquisa. Por ser um pesquisador por natureza o homem diferencia-se dos outros animais, pois, sai em busca de respostas que contemplem suas inquietações, que, no âmbito científico, produzem resultados que favoreçam a sociedade. O ato de pesquisar tornar-se então fundamental para o docente, que, muitas vezes, sem dar conta de tal função, passa toda sua carreira também como na função pesquisador, em busca de novas descobertas, atualizando seus saberes diante das (re) formulações e (re) criações de saberes contemporâneos. Para isso, desenvolve-se, estudando e pesquisando, pois “[...] o conhecimento como elaboração só tem sentido no momento mesmo da elaboração, do ato criador, que o produz” (Hühne,1990, p.36, apud. FGV, 2007, p. 14). Logo, vê-se que o educador desempenha um dúbio papel, de aprendiz e professor, que elabora novos saberes e estes, passam a se refletir na sua própria ação docente, exigindo assim:

Para além da discussão das condições concretas, materiais, há necessidade de se colocar em foco uma discussão de natureza epistemológica, que passa pela análise da docência e da pesquisa como possibilidades de ações integradas que se interpenetram e se imbricam. Nesta perspectiva, é fundamental reconceitualizar a ação do professor enquanto docente e pesquisador.( SILVA, 1990a, p.XII)

E foi assim, em busca de novas descobertas e movida também pela necessidade de custear-me até o fim do curso na faculdade, que quis participar de um grupo de pesquisa. Particpei da seleção para bolsista do FEP com cerca de 15 estudantes, mas não fui contemplada de imediato, pois só eram três bolsas e fui selecionada em 4º lugar. Mas, para minha surpresa e alegria, dois dias depois, recebo a notícia de que a terceira colocada havia desistido e assim, tornei-me bolsista de Iniciação Científica da FAPESB (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia) sob a orientação da coordenadora do grupo, a professora Maria Inez Carvalho.

O FEP é registrado no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e integra a linha de pesquisa Currículo e (In) Formação do Programa da Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É coordenado por professoras da própria instituição e possui como integrantes professores e estudantes da graduação, mestrado e doutorado de diversas áreas, desde as Ciências Humanas, passando pelas Biológicas até Exatas, todos formandos/formados na área de Educação. O FEP coordena dois cursos de graduação de Pedagogia para professores em exercício nas cidades baianas de Irecê e Tapiramutá, além de um curso de especialização em Irecê. E foi em meio a essa gama de atividades simultâneas que fui me envolvendo aos poucos nesse mundo da investigação, conhecendo e vivenciando o processo da formação de professores nos projetos Irecê e Tapiramutá.

Como bolsista de Iniciação Científica, procurava explorar inicialmente a rotina de um ambiente de pesquisa, degustando um pouco de cada informação sobre o cotidiano do grupo. O encontro com todos os integrantes é realizado durante as reuniões do grupo de pesquisa, nas tardes de quinta, reunindo um considerável público pesquisador, curioso e por que não, amante das teorias do currículo e formação de professores.

Inicialmente estranhava toda aquela novidade e pensava que teria minhas expectativas acalentadas com os primeiros encontros, mas fui percebendo que muita leitura me faltava para completar o processo de aprendizagem. Por isso, achava que o que se discutia no FEP era bem mais complexo do que os textos lidos

em sala de aula. Começara a compreender então o que se passava por trás das paredes das salas de reuniões dos grupos de pesquisa e confesso que no início tinha muita dificuldade em acompanhar as discussões, tamanha eram as provocações e complexidade nos debates.

Hermenêutica, ontologia, formação, imanência, transcendência, experiência, estética, fenomenologia, epistemologia, multirreferencialidade, complexidade, emergência, fractal, a-con-tecer, discurso, alteridade, horizontalidade, hipertextualidade, memórias... novos termos foram-me apresentados, passando a fazer parte do meu repertório, pois, diariamente, convivía com os pesquisadores dessas temáticas, que me instigavam a conhecer esses conceitos um pouco mais. Era outro lado da Universidade que passara a vivenciar e fez-me deparar com algumas palavras, até então desconhecidas e que me incitavam a explorar estes termos, que, acompanhados de tantos outros que já (achava que) conhecia, permitiu-me (re) descobrir e (re) significar que, seu entendimento é melhor significado nos contextos, em que agora, eu me fazia pertencer, com o envolvimento cada vez maior no cotidiano do grupo. Com isso, passei a realizar leituras das obras e artigos científicos dos sujeitos, a(u)tores atuantes no projeto para inteirar-me um pouco mais das reuniões.

Todavia, por mais que as leituras se fizessem necessárias, sentia-me acuada em manifestar meus pensamentos diante do rol dos pesquisadores que ali estavam. Mas, aos poucos, fui encontrando uma maneira de expressar minha participação no grupo aliada como uma forma de revelar minhas inquietações; e a convite da minha orientadora, passei a redigir as atas das reuniões. Essa maneira calada e quieta de acompanhar os debates das temáticas da pesquisa instigava em mim, mesmo de forma tímida, o desejo de participar das discussões e provocações dos diálogos entre todos os sujeitos, mas somente através do relato que conseguia representar a minha voz emudecida, mas que ressoava nas listas de discussão online. Por muitas vezes me via em meio aos estudos teóricos para um melhor entrosamento com a literatura acadêmica, e, principalmente, compreensão dos conteúdos e conceitos que emergem no cotidiano do grupo, ao qual estava em processo de pertencimento, que perpassavam por temáticas das teses, dissertações e pesquisas já concluídas ou em andamento dos membros da equipe.

As atividades diárias do grupo envolviam muitos afazeres administrativos e burocráticos que perfazem naturalmente, mas, muitas vezes, atipicamente o cotidiano de um grupo de pesquisa acadêmica. Com diversos projetos paralelos, cada qual envolvendo seus respectivos bolsistas, professores e coordenadores, o andamento da rotina do FEP ocorria em meio aos estudos na Linha de Pesquisa, debates temáticos nas reuniões e organização dos afazeres referentes aos calendários dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia de Irecê e Tapiramutá.



Fig.6-No Campus da UFBA em Irecê

Solicitar passagens dos professores, organizar a agenda das viagens, diárias de hotel, solicitação de recursos para a viabilização das aulas, envio de cartas de orientação, contatos com os órgãos financiadores e administrativos do curso, envios de formulários de pagamentos, atenção aos prazos, enfim, essas eram algumas das atividades comuns ao meu dia-a-dia na pesquisa. Tarefas essas que me ajudaram a entender um pouco mais toda a operacionalização que ronda um projeto e que tais processos burocráticos fazem parte da vida de um pesquisador.

No início e fim de cada ciclo, toda a equipe viajava junto para as cidades de realização dos cursos. Já estava me acostumando a passar oito, nove horas na estrada rumo a Irecê ou cerca de seis horas, quando o destino era Tapiramutá. Quando não podiam ir todos para o mesmo lugar, devido a choques nos calendários, nos dividíamos para acompanhar os Seminários de Abertura e Encerramento de cada ciclo, junto aos professores orientadores locais e professores-cursistas.

Confesso o meu grau de estranhamento no início das viagens tamanha era à distância entre as cidades, mas com a freqüência das mesmas fui me acostumando com o longo trajeto regado a filmes exibidos no trajeto e muito sono durante o percurso. No decorrer dos ciclos, me deleitava com todo aquele corre-corre de véspera e realização de seminários, ao tempo em que enlouquecia com os imprevistos de última hora. A estrada, os solavancos do percurso, a poeira de Irecê, a feirinha de Tapiramutá, as apresentações das Produções (não tão) Livres (assim), as fotos, os debates das plenárias, o bode de Mané, o frio, as apresentações das atividades, os vídeos, as matrículas, as falhas dos sistemas, os dribles para compensar tais falhas, os chás literários, a Orla, as fotos, o aipim, os cursistas, os vídeos, os gatos do Hotel Golden, as fotos, a rodoviária, o Open Space, A Avant Première, as palestras, os mapas conceituais, os vídeos, o entroncamento, o desespero de ser “esquecida” no entroncamento, os filmes da Águia Branca, as fotos, as provocativas avaliações de ciclo, os vídeos, enfim, são momentos que rememoro com saudades e gratificação, por todas as experiências singulares de cada situação vivenciada, em cada local, com todos os personagens envolvidos.

Apesar da relevância de todas as situações, algo que foi marcante e destacado com recorrência na sequência anterior refere-se à utilização e produção de fotos e vídeos durante os eventos do FEP. Um dos motes do projeto é a significância e valorização da memória. Defendemos que ela não está somente em um âmbito individual, mas perpassa todo um contexto que envolve o social, o cultural, o político e o histórico envolvendo instâncias coletivas. A memória é valorizada no FEP através das histórias narradas pelos professores-cursistas nos Diários de Ciclo e Memoriais, e também na produção memorialística para acervo do projeto, incluindo aí as pesquisas textuais, os registros de entrevistas, grupos focais, atas das reuniões, produção audiovisual (fotos, gravação de áudio e filmagens) e tudo mais que possa agregar história a memória do projeto.

Por termos materiais que precisam de um registro para a criação e manutenção de uma identidade do grupo, além da necessidade de uma melhor organização colaborativa e socializadora de informações, o FEP criou seu site

vinculado à página de *website*<sup>5</sup> da FAGED. Assim, pôde referenciar as atividades dos cursos de Irecê e Tapiramutá e registrar as ressonâncias advindas das pesquisas científicas, teses, TCCs, dissertações, artigos, dentre outros arquivos que cumpunham esse acervo memorialístico.

Todavia, os materiais referentes às reuniões semanais do grupo de pesquisa, bem como as produções audiovisuais mais recentes careciam de um local específico para seu registro e de fácil visualização para socialização. Assim criei o Blog do FEP, alimentado semanalmente pelas atas e relatos das reuniões além de conter as produções de coberturas audiovisuais de eventos do projeto. Novamente entra em cena minha paixão pelas TICs e dedicação com muito apreço para essas produções. Para isso, dispunha de toda a *paciência de um monge* e me envolvia com todo prazer nas criações dos vídeos que necessitava de muito tempo e olhar detalhado para os cortes de edição e inserção das trilhas sonoras. Assim, reuni fotos e filmagens de eventos do grupo de 2009 e 2010, utilizando-as nas criações de vídeo que passaram a compor o acervo histórico de registro do projeto.

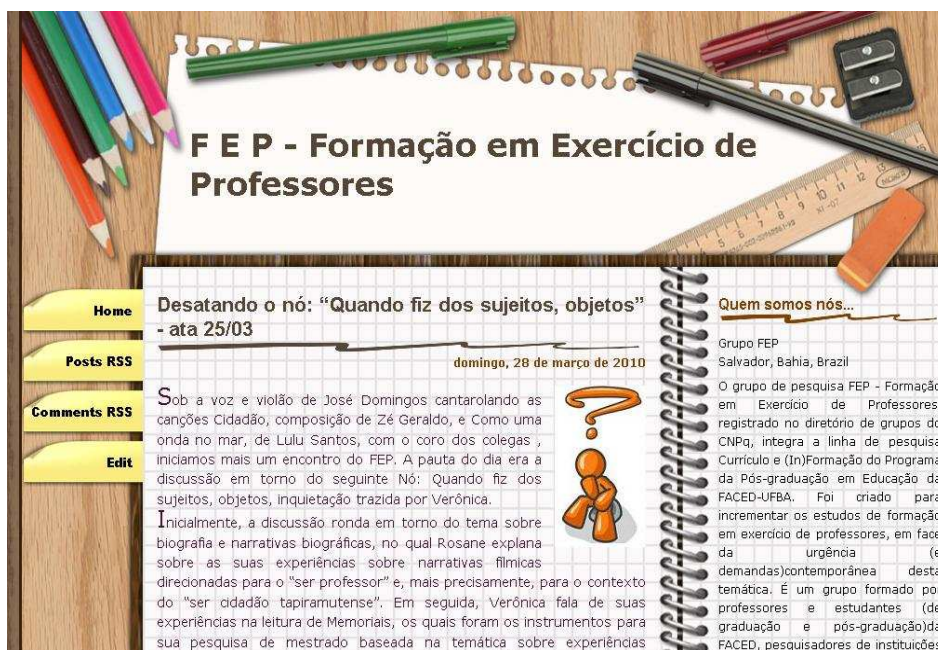


Fig.7- Layout Blog FEP (<http://fepfaced.blogspot.com>)

<sup>5</sup> Site, sítio, website, websítio, sítio na Internet, sítio web, sítio na web, é um conjunto de páginas web, isto é, de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na Internet. O conjunto de todos os sites públicos existentes compõe a World Wide Web; um conjunto de páginas ou lugar no ambiente Web da Internet que é ocupado com informações (texto, fotos, animações gráficas, sons e até vídeos) de uma empresa ou de uma pessoa



Quanto às memórias narradas faço menção a seu grau de significância visto que também foi a escolha que almejei para esta produção final de curso. Os professores-cursistas, apesar de já terem muitos anos no exercício da função docente ou da gestão escolar, fazem uso das suas memórias através de atividades de registro e produção para reflexão de suas práticas. Com isso, passam a adotar posturas mais conscientes tanto na práxis pedagógica quanto na participação dos planejamentos curriculares das instituições devido a possibilidade de poder escrever sobre suas ações e acontecimentos cotidianos da escola. Assim o professor age como pesquisador de suas próprias práticas pedagógicas utilizando como instrumento as suas memórias narrativas que possibilitam uma auto-avaliação do processo pedagógico e intelectual pois,

[...] aquilo que fazem oralmente de forma automática a todo instante pode ser o mote de textos escritos da maior importância. Ou seja, [...] converter as conversas cotidianas – sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem – em conteúdo de um tipo de texto privilegiado para essa finalidade: o memorial de formação. (PRADO, SOLIGO, 2005, p. 2)

Portanto, ratifico a importância da memória para a produção do memorial formação principalmente para professores em exercício que muito contribui, tanto para a formação docente, quanto para um olhar reflexivo do percurso pessoal e profissional do sujeito em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação de articulação da teoria com a prática. Ganha a vida e ganha a ciência que se entrecruzam dialeticamente, fazendo emergir os conhecimentos advindos das relações inter/intrapessoais com as teorias e experiências profissionais.

## 5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE O MAR E O SERTÃO

*Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou*

A formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado que vem ganhando cada vez mais destaque e atuação no Brasil principalmente com a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) e com o plano nacional de educação de 2001. Como no trecho da música em destaque, a formação de professores deveria ser um percurso contínuo, no qual a estrada se configura no próprio “eu”, ou seja, o próprio professor se tornaria responsável pelo seu percurso formativo, como no âmbito da construção das suas itinerâncias e errâncias curriculares.

Esta área encontrou no sertão mais um *lócus* formador de profissionais em educação. Situado no semiárido baiano, distante 479 Km de Salvador, o município de Irecê, mais conhecido com a *Cidade do feijão*, recebeu no ano de 2004 o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais como uma das metas do Programa de Formação Continuada de Professores, fruto da parceria firmada entre a UFBA e a Rede Municipal de Educação de Irecê. O curso de licenciatura, criado primeiramente em Irecê e posteriormente em Tapiramutá, foi implantado face à LDB 9.394/96 que passou a exigir dos profissionais da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Após dois anos de pesquisas e discussões para construção da proposta curricular foi implementado o curso que tinha por objetivo:

O “compromisso formal de qualificação e formação em nível superior de todo o contingente docente oficialmente vinculado à Rede Municipal de Educação, exercendo as funções de professor de ensino fundamental, gestores e coordenadores escolares” (CARVALHO, MOREIRA, 2010, p.10).

Visava então à ampliação dos horizontes teóricos com respeito às singularidades locais (PROJETO, 2003) fazendo com que os professores em exercício da rede se tornassem os professores-cursistas que passaram a integrar o Curso de Formação de Professores em Exercício. Este campo equivale a:

Área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (LIMA, 2009, p. 37, apud Marcelo Garcia, 1999, p.26)

Pensando nisso, o Projeto Irecê fundamenta-se na Pedagogia do A-con-tecer, termo este criado por Maria Inez Carvalho, baseado nos estudos de Prigogine (1996) sobre a Teoria das Possibilidades e Atualizações, uma das primeiras teorias com a qual me deparei nos primeiros encontros semanais do grupo de pesquisa. Carvalho mostra através dessa Pedagogia um modo de entendimento de funcionamento do mundo, partindo-se dos acontecimentos do presente, das ocorrências cotidianas advindas das transformações contemporâneas que fogem do determinismo e caem no acaso.

Nóvoa (2002) nos diz que a formação de professores deve sempre estar conectada a novas perspectivas, investindo em questões inovadoras que estimulem a formação contínua em detrimento da especificidade de padrões formais, pois:

Qualquer tentativa de impor um figurino único, extensível ao conjunto do país, contém os germes de um empobrecimento conceitual e de práticas redutoras. Vale a pena produzir um esforço de criatividade e invenção de modalidades 'não-formais' e 'não-escolarizadas' de formação contínua. A formação contínua deve estar atrelada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. (NÓVOA, 2002, p. 63)

Ao fazer uma relação entre a fala de Nóvoa e a Pedagogia do A-con-tecer vemos que há um processo de imanência entre a atuação docente e o cotidiano escolar. Assim, independente da formação, o docente age e interage no espaço educativo atuando diretamente no *chão da escola*. Com isso, passa a deparar-se com as situações do dia-a-dia, que, muitas vezes, fogem ao planejamento já

delineado, fazendo com que o educador articule sua prática às novas situações surgidas.

Ao mesmo tempo em que nos assombramos com as mudanças, nos perguntamos como tudo pode ser mantido por tanto tempo. Mas, malgrado as permanências, nada é igual. “Nada será como antes amanhã”. É a flecha do tempo. Uma flecha que, na ausência de trajetórias pré-determinadas, vai produzindo caminhos a partir das múltiplas possibilidades existentes na nebulosidade da rede labiríntica em que todos e tudo estão inseridos. Uma Rede de complexidade... (CARVALHO, 2008, p. 162).

Com isso, abandona-se a ideia de execução de algo pré-estabelecido passando-se a trabalhar com o imprevisível e o caótico, gerando assim, processos irreversíveis que, segundo Prigogine (1996, p. 30), “desempenham um papel construtivo na natureza”, corroborando também com o que diz Gleiser (2000) ao defender que *um pouco de caos é sempre bom*.

É nessa rede complexa, labiríntica, descontínua e não linear que paira o currículo desse curso, embasado nas precipitações e emergências do cotidiano. Emergências estas que, de acordo com Johnson (2003), produzem ações de organização que contribuem para/na formação dos sujeitos e são pautadas na dinâmica das coisas, sem uma lógica vigente pré-definida, citando como exemplo a auto-organização de um formigueiro. Lembro ser este o primeiro assunto a ser discutido em pauta na reunião do FEP, em abril de 2009, na qual trago um recorte da ata relatada:

As coisas estão num quadro singular que muitas vezes não tem condição de se repetir, mas quando isso acontece, é sinal que elas *emergem*, não pela questão de causa e efeito, mas porque estão na rede e fugiu ao controle, logo, *o que emerge é caótico*, que ocorre não de forma precipitada (pré-existente), mas de maneira emergencial (formação) e essas atualizações trazem novas virtualizações e/ou concretidades, tal qual a organização num formigueiro descrita por Johnson. (Blog FEP, grifos meus)

Tais teorias pregam a inexistência de um sistema fechado e verticalizado, culturas estas típicas de sociedades e pedagogias de cultura hierarquizadas. Pude com isso, relacionar a organização dos membros do FEP com o próprio Projeto Irecê que, centrada numa relação de horizontalidade, articula-se numa rede de cooperação que envolve desde bolsistas, professores até os coordenadores. Nessa

cultura de rede todos são responsáveis pelos afazeres cotidianos do grupo, seguindo a lógica de que *tem poder, quem tem iniciativa*.

Sejam dos ditos burocráticos às atividades de planejamento e organização do fluxograma semestral, tudo conta com a participação de todos os membros, inclusive dos professores-cursistas. Contribui assim, para um processo de construção coletiva, em cujas relações se tornam muito mais flexíveis e propiciam que estes intervenham na criação do currículo do curso, atendendo então às demandas que contemplam as emergências encontradas nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Isso propicia que o campo das possibilidades pensadas desencadeie o campo das atualizações (CARVALHO, 2002) e assim tem-se um currículo construído processualmente em cada ciclo<sup>6</sup>. Com isso, o professor cursista pode escolher as atividades do currículo que melhor contribuam para sua prática escolar o que reflete também na sua práxis como docente/gestor, pois remete que eles tenham atitudes deliberatórias, agindo de forma consciente sobre os currículos das escolas em que atuam. Com isso,

o sistema de ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável que domina a Educação, atualmente- que se centra em inícios claros e afins definidos – pode dar lugar a um sistema ou rede mais complexo, pluralista e imprevisível. Tal rede complexa, como a própria vida, estará sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente- indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. (DOLL, 1997, p. 19)

Observo então as novas transformações sofridas pelo currículo diante das mudanças contemporâneas e na dinâmica dos acontecimentos, *pois “o mundo se encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido”* (FREIRE, 1996, p.139). Diante da efemeridade das coisas, espera-se que as instituições escolares trabalhem em sala de aula com currículos que possam acompanhar essas mudança nos alunos, pois a difusão de conhecimentos está em

---

<sup>6</sup>Ciclo equivale ao período do semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia-Ensino fundamental/Séries Iniciais Irecê/Tapiramutá-Ba

toda parte, o que provoca mutações constantes de comportamentos nas relações sociais:

[...] transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção. (TEIXEIRA, 1932. p.2)

É nessa rede de (re) criações que o sistema de ordenamento, disciplina e categorização conteudistas caminham para imperfeição e imprecisão dos fatos.

Na verdade, o que acontece é que surge um senso de ordem inteiramente novo: não a ordem simétrica, simples e sequencial que a Ciência clássica tomou emprestada do pensamento medieval, mas uma ordem assimétrica, caótica e fractal, que estamos começando a descobrir nas Ciências pós-modernas. (DOLL, 1997, p. 19)

Isso significa que a Ciência passa a ter roupagem completamente nova, rompendo com a lógica de absolutização de saberes prontos, perfeitos e acabados, na qual abrangia um sistema hermeticamente fechado com metodologia e conceitos próprios. Segundo Gleiser (2010, p.6) “é o imperfeito que cria as estruturas que observamos no universo, de células a galáxias”, o que pode ser percebido numa perspectiva pós-modernista, quando o conhecimento passa a ser construído, socializado e ressignificado coletivamente num aspecto mais igualitário proporcionado por sistemas abertos. Esta teoria opõe-se ao determinismo do saber científico cartesiano visto nos currículos mais antigos cuja certificação se baseia na separação entre teoria e prática focando a objetividade das coisas.

Esta nova forma de ordem aplicada nas escolas influencia consideravelmente as relações entre professores e alunos. Através dela, deixa-se de focar na figura do professor, que sempre foi o centro das atenções em sala de aula, considerado o detentor do saber e transmissor absoluto do conhecimento e passa a se estender nas relações horizontais, que focam uma relação mais dialógica entre docente e educando, que nas palavras de Freire:

Trata-se de uma atitude dialógica a qual [...] devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessário uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta

relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando (2001, p. 78)

Nesse cenário arquitetado, o professor deixa de ter todas as respostas prontas e acabadas, passando a ser, juntamente com o aluno, um construtor desse conhecimento de acordo com as mudanças de relações e das emergências do cotidiano. Trata-se de uma relação que preze “a horizontalidade como dimensão possibilitadora desse deslocamento de centralidades e de uma participação efetiva de cada ‘sujeito do currículo’”. (UFBA/FACED, 2008, p.9)

Com isso, “o professor será facilmente confrontável pelos alunos e trabalhará com eles para sondar os entendimentos tácitos que tanto o professor quanto os alunos possuem” (SCHÖN, 1983 apud. DOLL 1997, p.20/21). Nesse âmbito, compartilham juntos momentos de pesquisa e curiosidade e o professor consente que o aluno se permita errar, para que, através dessa tentativa da busca pelo conhecimento, ele possa re-elaborar suas hipóteses e descobrir novos caminhos a procura de novas respostas. Nessa perspectiva, trago para esse diálogo a importância do ato da descoberta e as sensações a ela associadas que também representam aprendizado, logo são experiências defendidas por Abramovich (1985, 9.19), que diz:

Penso, faz tempo, que educar é desvirginar... Mas claro, sem estupro, sem violência... Ajudar o aluno (de qualquer idade) a ter novas experiências, sentindo prazer e sabendo que elas também podem causar dor, desconforto, desacertos, sofrimento...Mas que isso faz parte da vida, faz parte do aprendizado essencial de se fazer como pessoa, com gente, com parte integrante da condição humana

É nesse peregrinar por caminhos não previstos, onde não se tem mais “a trilha de migalhas de pão no meio do caminho” para achar a saída que, agora, novos acessos são trilhados adentrando em labirintos imprevisíveis. Então, ao deparar-se com novas portas e obstáculos no meio do caminho, tanto o professor quanto os alunos, podem se permitir descobrir inventores e produtores do saber, contornando os empecilhos, possibilitando assim, experienciar por diferentes visões.

Assim, pude presenciar a cada ciclo que participei a formação de novos currículos que compreendiam atividades dentro dos seguintes Eixos Temáticos: Educação e Conhecimento ao longo da história, Educação e práticas de ensino/pesquisa, Educação e linguagens, Educação e práticas docentes, Educação e políticas públicas. Dentro desses Eixos tem-se a ocorrência das Atividades

Temáticas (Palestras, Mesas Redondas, Seminários, Grupos de Estudos Literários, Cinematográficos e Acadêmicos, Cursos, Oficinas, Projetos e Eventos); Atividades em Exercício (Prática Pedagógica); Atividades de Registro e Produção (Diário de ciclo e Memorial) e Produção Livre.

São através dessas atividades que os professores-cursistas são estimulados a ter atitudes crítico-reflexivas. Para isso, trabalham-se meios que lhes confirmam um pensamento mais autônomo, facilitando assim as dinâmicas de autoformação-participada, como diz Nóvoa (2002. p.39): “Estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. Portanto, o professor passa a encarar a formação como um processo interativo, fecundo e dinâmico.

Com os estudos curriculares, passei a apreender o grande diferencial do currículo do Projeto Irecê/Tapiramutá e faço assim uma analogia desse fluxograma diante de um currículo de modelo da Teoria Tradicional. Percebo que o primeiro assemelha-se a metáfora rizomática defendida por Gallo (2004) que prega a mistura, e mestiçagem dos campos, ante o segundo modelo que se assemelha a metáfora da árvore, sendo originária das concepções cartesianas, com sobreposições de saberes e hierarquização de conhecimentos com demasiada disciplinarização. Trago então, um interessante comparativo de Sgarbi (2007) sobre essas duas metáforas:

Ao compararmos as metáforas do rizoma e da árvore, percebemos as diferenças, até mesmo oposições, entre elas e, por conseguinte, o que elas representam. Se na árvore marcamos a hierarquia, a linearidade, o domínio perfeito do que cruza com que, quando e onde, na concepção rizomática esses elementos desaparecem, ou melhor, não são constitutivos da “construção” de conhecimento, uma construção entre aspas porque a própria ideia desconstrução, de edificação não se aplica à concepção rizomática, onde o emaranhado próprio da vida – ou a complexidade, como preferem dizer outros – é que vale.

E é nessa lógica rizomática, de forma espiral, aberta, com contatos e tensões entre diversas atividades e linguagens que se entrecruzam (oral, imagética, gráfica, escrita, corporal, fílmica, entre outras); que o currículo do projeto Irecê/Tapiramutá provoca aos professores-cursistas elaborarem produções em diversos campos do saber (textos escritos, desenhos, pinturas, mapas, maquetes,



peças teatrais, painéis, colagens, vídeos, programas radiofônicos, sites, etc) a fim de proporcionar:

interação mediada por uma pluralidade de linguagens: verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... e de referenciais de leitura de mundo — o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... — os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstróem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem as suas relações entre si e com a sua realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social), transformam essa realidade, num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade, como a da construção do novo. (BURNHAM, 1993, p.2)

As palavras acima ratificam as concepções de aprendizagem em rede, tal qual ocorre na teia da complexidade, desde que se respeite a subjetividade de cada sujeito. Contribui assim com as diferenças para uma aprendizagem multirreferencial, plural e heterogênea com maior abrangência sobre a diversidade de sujeitos existente nas escolas, o que permite uma troca de conhecimentos mais rica e a introdução de assuntos essenciais diversos que possam ser vistos sob diferentes óticas, em diferentes contextos, sem ordem pré-definida. Possibilita com isso “desenvolver a transversalidade curricular numa pedagogia do caos” (GALLO, 2004, p. 48, apud. MACEDO 2007, p. 74).

[...] a vivência do caos, na qual o controle, hierarquia e planos prévios não têm lugar, a proposição é aventurar-se na multiplicidade dos saberes. Não importa controlar o processo de aprendizagem, até porque, desta visão de currículo, só sabe o que aprendeu e como aprendeu quem vivencia o aprendizado” (MACEDO, 2007, p. 74).

Seguindo as palavras de Macedo, é nessa vivência de aprendizado que rememoro uma temática muito debatida no FEP e que incitou interessantes discussões nas tardes de quinta. Refiro-me à questão da experiência. Como escrever um memorial formativo sem mencioná-la, se o próprio ato da produção memorialística já pode ser considerado uma experiência? Se traz as lembranças do que representa como algo tocante para mim nos momentos únicos, singulares? Se todos os fatos mencionados nessa narrativa se sucederam de minhas relações com

o meio/ com o outro? Se provocaram sensações que extrapolaram e/ou surpreenderam as expectativas (in)esperadas? Assim ocorrem nas atividades do Projeto Irecê através das experiências singulares, ecológicas, telúricas e estéticas (CARVALHO, 2008) quando “*experimenta-se o mundo para saber como ele é*”, em outras palavras:

Quando experimentamos alguma coisa, agimos de acordo com isso, fazemos alguma coisa com isso; ou seja, sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa com o objeto e, em resposta, ele faz-nos alguma coisa: assim se estabelece a combinação peculiar. A conexão destas duas fases da experiência é a medida da utilidade ou valor da experiência. A mera atividade não constitui experiência. É dispersa, centrífuga, dissipativa. A experiência como tentativa envolve mudança. Mas a mudança é transição sem sentido a não ser que esteja conscientemente relacionada com a onda de retorno constituída pelas consequências que dela decorrem. Quando uma atividade é continuada num sentir de consequências, quando a mudança resultante da ação é refletida numa mudança em nós, o mero fluxo é carregado de sentido. Aprendemos alguma coisa. (DEWEY, 2007, p.153)

Vê-se então que a experiência só ocorre de fato quando proporciona uma ampliação interna no sujeito, ocasionada por sua ação externa no ambiente através de um aprendizado. Assim é o professor-cursista no ato de *tornar-se o que se é*, não sofrendo uma formação idealizada (SALES, 2008, p.152), mas passando por processos de formação imanentes as suas idiossincrasias.

Em vista disso, e remetendo ao que foi narrado no início desse memorial, não devemos deixar somente a cargo da escola a formulação das propostas curriculares. O que se espera é que o professor tenha consciência de sua capacidade, de seu poder decisão sobre o currículo com o qual vai atuar, não sendo somente um coadjuvante; que possa participar também como protagonista dessa história. É o colocar algo de si para poder “problematizar” o ensino e/ou o exercício de uma ação propositiva, desenvolvida pelo professor em sala de aula, atribuindo possibilidades que apresentem mudanças no modelo de ensino da escola-fábrica que temos ainda hoje” (SALES, 2004, p. 47, apud. SALES, 2008, p.149).

Como o que acontece no projeto Irecê/ Tapiramutá, o professor passa a ter uma participação efetiva no processo pedagógico participando ativamente das propostas curriculares tal qual um processo proveniente de relações de rede horizontais colaborativas, pois “quando se mistura na rede, já torna-se o outro”

(BLOG FEP, 2009). Todavia, o que acontece em alguns casos na sala de aula é que o professor já é sujeito ativo nesse processo, contudo, ainda não percebe sua força de atuação operacional. Nesses casos, para poder interferir no currículo de forma consciente, Carvalho, fazendo menção às ideias da professora Gail McCutcheon, destaca que deve haver uma perspectiva deliberatória do currículo, como mostra o excerto:

Para a professora McCutcheon, os professores interferem no currículo, mesmo quando as políticas educacionais têm a intenção de impor um currículo formal preestabelecido. Propõe que estas interferências, muitas vezes inconscientes, se transformem em reais deliberações. Essa perspectiva só será possível com professores maduros e responsáveis que, através do que ela chama de pesquisa de ação, possam reformular suas práticas, sempre que necessário(...) Deliberação é mais uma atitude do que uma série de passos. O método pelo qual o professor, individual ou coletivamente, identifica problemas no intrincado e qualificado processo intelectual e social do dia-a-dia da sala de aula, estabelece bases para decisões nas respostas, fazendo-o escolher entre as soluções possíveis. Dificuldades surgem do concreto, em situações específicas. O professor, consciente das dificuldades, coleta dados que iluminem as reflexões; novas ações são tomadas e levam a novas reflexões. Esse ciclo nunca termina. Uma perspectiva deliberatória baseia-se na precondição que o professor é um profissional dedicado, responsável, moralmente comprometido. (CARVALHO, apud McCutcheon, 1996, p.137 ).

A autora alerta para que o professor, enquanto sujeito do espaço escolar, deva também ser autor deste processo de conhecimentos, articulando a teoria com a prática, e, após fazer contraponto entre ambas, possa agir no contexto em que ele atua, operando de maneira consciente com a sua contribuição na participação da prática escolar. Após reflexão-ação-transformação dessa prática, de forma crítica e construtiva, o educador pode reconstruir e ressignificar a sua ação pedagógica. Logo, essa prática pedagógica, passa a agir como práxis educacional na qual o educador passa a ter uma atuação, além de consciente, autônoma e crítica, provocadora de novos significados, em resposta as suas constantes análises e inferências das ressonâncias em sala de aula.

Com isso, passa-se a apreciar as aprendizagens cotidianas que, muitas vezes/quase sempre, foi/é desvalorizada pelo poder hegemônico; desmitificando-se assim, a supremacia do saber pronto, fazendo com que professores, alunos e comunidade escolar (aqui incluo funcionários, pais e grupos vizinhos) façam parte da construção desse saber. Faz com que, segundo Burnham (1993), faz com que o currículo torne-se um processo social que se realiza no espaço concreto da escola. Com isso, passam a incluir os processos dinâmicos e complexos do a-con-tecer do cotidiano escolar, concebidos por forças formais e informais, transparentes e opacas, externas e internas, visíveis e invisíveis. Um a-con-tecer histórico, epistemológico, localizado, tecnológico, cultural, sociológico, psicológico. Um processo de formação. (FAPESB, 2008).

Essa valorização do cotidiano deve ser identificada e destacada como ponto de relevância para o contexto da sala de aula, pois representa a complexidade engendrada pelos diferentes sujeitos daquele espaço. Assim, deve-se valorizar o cotidiano local em detrimento do global, pois a educação tem um a-con-tecer singular que não pode ser mais pensando de forma hegemônica sobre o local (SALES, 2008), que, historicamente, foi camuflado para passar despercebido ante as informações verticalizadas (ALVES, 1993). É nessa perspectiva da relevância dos saberes do cotidiano que deve ocorrer, também, a formação de professores, pois “queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores”, como defende Ferraço (2005, p.31).



Fig.8-Equipe FEP (Salvador e Irecê) no Seminário de Abertura do ciclo Três (março 2010) 2009

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente...*

Aqui figuram minhas considerações a respeito do caminho até então percorrido. Assim como disse na introdução, ratifico nessas considerações finais que a escrita do memorial não é uma tarefa simples de se fazer. Mas ao assumir o desafio, quis expressar minhas opiniões, demonstrar as inquietações e relatar as experiências vividas. Mesmo assumindo a timidez das palavras, assim o fiz. Mesmo com contato recorrente com este gênero textual no grupo de pesquisa, confesso que a tarefa foi muito complexa. Mesmo podendo não ter correspondido à altura das exigências técnicas, conceituais, e todos os ditos teóricos de produção de um memorial autobiográfico, confesso que, particularmente, valeu muito à pena.

Foi muito gratificante poder rememorar alguns dos momentos significativos da minha trajetória acadêmica, pois só o ato de transcrever as lembranças vividas nos mais diversos tempos e espaços, se configurou em muito aprendizado. Pude (re)pensar o passado, mas diante daquilo em que hoje me tornei, e assim vou me tornando, trazendo novos sentidos a fatos que passaram despercebidos, e que hoje possuem todo um diferencial. Assim o é na produção memorialística docente quando aprendemos que “a memória produz uma ruptura instauradora” (CERTEAU, 1994, p.161, apud PINTO, p.2) e assim proporciona a aproximação de uma história que já foi distante e traz também muitos outros personagens que dela fizeram parte.

Portanto, com as descobertas, pude (re) enxergar as oportunidades e aprender com as errâncias, que as considero mais como *aprendências*, trazendo as contribuições para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional, o que validou verdadeiras experiências. Não apenas tarefas, meras atividades, superficialidades, mas experiências, diante do que compreendi, aprendi, senti, errei, sofri, e continuarei no eterno exercício de compreender, sentir, e por que não? sofrer, já que a experiência “ocorre continuamente, porque a interação da criatura

viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida”. (DEWEY, 1985, p. 247)

E nesse diálogo interno, aprendi que a memória foi muito formativa, pois possibilitou refletir sobre meu percurso de vida diante das escolhas feitas, sendo também a fomentadora de novas projeções, planejamentos e ruptura de antigos significados, que vistos diante do que *tornei o que sou*, possuem novas acepções.

Se ao chegar ao fim desta narrativa sinto-me com um olhar diferente que tive no início desta escrita, o que dizer então diante do que era há cinco anos quando iniciei na faculdade? Essa visita a memória foi a propulsora destas lembranças que muito trabalho me deram, pois na “maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. (BOSI, 1995, p.55, apud, PINTO, p.1). Pude com isso, ao longo da narrativa, elencar a importância do memorial para a formação docente, em especial, para aqueles que a fazem em exercício, e com os quais convivi no Projeto Irecê.

E assim, na simplicidade desta narrativa, pude expor a reconstrução de conceitos enraizados em mim, rever teorias, refletir sobre meu “eu”, situar-me em novos contextos e tempos, para poder compartilhar de toda essa subjetividade que apresentou assim, as memórias de alguém tão introspectiva, mas que tentou através desse memorial, descrever os momentos de intensas experiências.

Ao olhar os caminhos percorridos por essas itinerâncias acadêmicas, me pego passeando pelo campo da formação de professores, pelos estudos de currículo, pelas descobertas da pesquisa, das curiosidades saciadas e que instigam outros achados com as tecnologias, das novidades e aprendizagens do cotidiano nosso de cada dia, da vontade de partilhar, construir e ajudar no coletivo, de enxergar o plural com as tessituras do singular e de todo intercâmbio de diálogos corridos. Do aprender com os exemplos e histórias os personagens que participaram direta e indiretamente dessa trajetória: a todos da FACED, amigos graduandos, professores, Grupo FEP e demais atores e autores que constroem os acontecimentos e assim, reconstróem seus significados, nessa imprevisibilidade dos fatos diários.

Por meio dessas considerações inconclusivas, corroboro com as palavras dos compositores que me acompanharam em toda essa narrativa ao sentir que cumpro a vida diante da compreensão da marcha, e assim, sigo tocando em frente, reconhecendo que tenho muito caminho a percorrer, aprender, experienciar, rememorar...

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa, quem?** São Paulo: Circulo do livro, 1985.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. SILVA, Jamile Borges da. **Educação e Cibercultura.** Salvador, EDUFBA, 2001a
- ALVES, Neila Guimarães; AZEVEDO, Joanir Gomes de (orgs). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível.** Rio de Janeiro, DP&A, 2004b.
- ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996c.
- ANDRÉ, Marli E. D. A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 20 ed. 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.
- BORBA, Sergio da Costa. **Multirreferencialidade: na formação do professor – pesquisador – da conformidade à complexidade.** Maceió, EDUFAL, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1982.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar.** In: Em Aberto. Brasília, a.12, n.58, p. 3-13, abr./jun. 1993.
- CARVALHO, Maria Inez. **O a-con-tecer de uma formação.** In: Revista da FAEEBA: Memórias, histórias de vida e formação de professores, Salvador: UNEB, p.159-168, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Por uma perspectiva deliberatória do currículo.** In: Revista da FAEEBA, Salvador, n. 5, p. 137-147, jan/jun, 1996.
- \_\_\_\_\_, MOREIRA, Ana Paula (orgs). **Formação de professores em exercício: Projeto Irecê – narrativas de uma experiência da Faculdade de Educação da UFBA e do município de Irecê- BA.** Salvador, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Traduzido por Ephraim. Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COELHO, Ildeu Moreira. **Graduação: rumos e perspectivas.** In: RAIES, Revista Avaliação. São Paulo:UNICAMP, vol. 3, nº 9, p. 15-21, 1998.



DEWEY, John. **Tendo uma experiência**. In: A arte com experiência. São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

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

FACED. **Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia** dos ingressantes 1999.2 a 2008.2.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Primeira Turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia-Ensino fundamental/Séries Iniciais-UFBA/FACED/Prefeitura Municipal de Irecê**, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. Editora Cortez, São Paulo, 1993.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Linguagem e método**: elaboração de projetos de pesquisa. Rio de Janeiro, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**: tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda. LEITE, Regina. O sentido da escola, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

GLEISER, Marcelo. **A beleza da natureza está na perfeição**. In: Revista Educação. Editora segmento, ano13, nº159, 2010

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

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

BRASIL. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

MORIN, Edgar. MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** EDUCA, Lisboa, 2002.

PRADO, Guilherme do Val & SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação...** In: Prado, G.& SOLIGO, R. (org.) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP, 2005.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares.** In Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência, Salvador: EDUFBA, 2010

SALES, Marcea Andrade. **Histórias e personagens que (ainda) não estão em livros: o memorial-formação na licenciatura em pedagogia em Irecê/BA.** In: Revista da FAEBA: Memórias, histórias de vida e formação de professores, p.147-158, Salvador: UNEB, 2008.

SANTOS, Ana Paula Moreira. **As tecnologias da informação e comunicação como elementos estruturantes da/na formação do professor.** Monografia, FAGED/UFBA, 2006.

SGARBI, Paulo. **A cotidiana tessitura do conhecimento em rede.** UERJ, 2007

SILVA, Terezinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador.** São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

UFBA/FAGED/Prefeitura Municipal de Irecê. **Programa de formação continuada de professores do município de Irecê/BA.** UFBA/FAGED, 2003.

\_\_\_\_\_. **Relatório da primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia-Ensino Fundamental/Séries Iniciais.** Irecê/BA. Salvador, 2008.

## Referências eletrônicas

Boff, LEONARDO. Twitter oficial. Disponível em <<http://twitter.com/#!/LeonardoBoff>>. Acesso em 07 de novembro de 2010.

FEP, Blog do. **FEP-Formação em Exercício de Professores**. Disponível em <<http://fepfaced.blogspot.com/>>. Acesso em 15 de novembro de 2009.

GLEISER, Marcelo. **Um pouco de caos é sempre bom**. In: Folha de São Paulo, São Paulo, 11 de junho de 2000. Disponível em: <<http://marcelogleiser.blogspot.com/2000/06/um-pouco-de-caos-sempre-bom.html>>. Acesso em 20 de novembro de 2010.

LIMA, Carlos A. M, MAZARIELLO, Jarbas. Educomunicação: uma visão transformadora. Disponível em <[http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet\\_e\\_cia.informatica\\_principal&id\\_inf\\_escola=346](http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=346)>. Acesso em 10 de outubro de 2010

NÓVOA, Antônio. **Profissão docente**. In: Revista Educação. Edição 154, fevereiro de 2010. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>>. Acesso em 15 de novembro de 2010.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. Memorial de formação: registro de um percurso. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-A>. Acesso em 12 de novembro de 2010.