



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

COSTURANDO RETALHOS:

ITINERÂNCIAS EM CURRÍCULO E ESCRITOS DE FORMAÇÃO

TALIA LAPA BRITO

Salvador

2014

TALIA LAPA BRITO

COSTURANDO RETALHOS:

ITINERÂNCIAS EM CURRÍCULO E ESCRITOS DE FORMAÇÃO

Monografia apresentada ao curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Teresinha Fróes
Burnham

Salvador

2014

TALIA LAPA BRITO

**COSTURANDO RETALHOS:
ITINERÂNCIAS EM CURRÍCULO E ESCRITOS DE FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 07 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora

Maria Couto Cunha _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.
Universidade Federal da Bahia

Roberto Sanches Rabêllo _____
Doutor em Educação pela universidade de São Paulo – USP.
Universidade Federal da Bahia

Teresinha Fróes Burnham – Orientadora _____
Doutora em Filosofia pela University of Southampton, Inglaterra.
Universidade Federal da Bahia

Para vovó Lulu, professora que me ensinou a ser.

A todos os professores e professoras que ajudaram a compor meu soneto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, orixás, budas, bodhisattvas, deuses e humanos que trazem luz ao caminho.

A minha família e amigos que, de muitos modos, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Pai e mãe, dos quais herdei muito. Às minhas irmãs Narjara e Mirella, apoio indispensável nessa etapa final.

A Luciano, que compreendeu e amou.

Às amigas Larissa e Losângeles, que apesar da distância, estiveram bem perto.

À amiga Maria Angélica que viu nascer esse texto e, muito generosamente, leu os primeiros riscos.

Aos meus colegas de itinerância das Ciências Sociais, especialmente Paulo César de Brito, Fábio Lima e Kiko Lisboa, hoje grandes amigos.

Aos meus colegas de itinerância da Pedagogia que somaram e compartilharam comigo, em especial Raquel, Tamires e Taíse.

Aos colegas petianos, especialmente Fabiana, Marília e Mércia. Ao prof. Paulo Gurgel, por suas lições de tutoria e amizade.

Às colegas estagiárias do PARFOR Tatiane, Lana, Alice, Regina Lúcia, Rivanete, Leilane e Dâmaris, companheiras de estrada.

Ao meu amigo e co-orientador Esiel Santos, sempre disposto a ouvir e articular comigo, muito sábia e carinhosamente.

Meus agradecimentos especiais à professora Nelma, sempre pronta em auxiliar frente os trâmites formais. Ao professor Bob que, sensivelmente, me olhou e acolheu. À professora Maria Couto, sempre presente e um presente em toda essa minha itinerância. E finalmente, à minha orientadora Teresinha Fróes, por acreditar em mim, fazer as coisas acontecerem e por me deixar ser.

O preço do pensamento e da criatividade é o convívio com o caos.

Sílvio Gallo, 2000

O homem, antes de mais nada, é um projeto que se vive subjetivamente.

Jean Paul Sartre, 1946

*Mire suas metas na lua
pois se você errar
ainda pode acertar entre as estrelas.*

Um provável sagitariano desconhecido

RESUMO

BRITO, Talia Lapa. **Costurando retalhos**: itinerâncias em currículo e escritos de formação. 64 f. il. 2014. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Orientadora: Prof^a. Dra. Teresinha Fróes Burnham.

O presente trabalho teve como propósito refletir sobre currículo e formação, tecendo considerações acerca dos dois campos no transitar como estudante de Pedagogia, buscando mostrar o quanto estão imbricados e tem incontestável valor na responsabilidade social formativa e pedagógica bem como na organização e reorganização de conjuntos dos valores e ações protagonistas dos sujeitos. Através de um memorial, tomando de empréstimo vozes que embasam a narrativa, pretendeu iluminar e registrar as itinerâncias pessoais (e coletivas) construídas e ilustrar o potencial de uma educação estética ou do sensível para a formação do licenciando em Pedagogia, especialmente da autora, que traz à tona sua história entre os meandros da trilha percorrida nas especificidades e indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Do mesmo modo, este trabalho pretendeu introduzir uma discussão em torno da identidade/perfil do pedagogo frente às novas demandas e desafios, na natureza contingente e finita, porém aberta, de sua itinerância.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Itinerâncias. Ensino. Pesquisa. Extensão. Memorial.

SUMÁRIO

- 1 RETALHOS AO VENTO OU DE COMO CHEGUEI AO MEMORIAL, 8**
 - 2 ESCRITOS DE FORMAÇÃO OU DE COMO CHEGUEI À PEDAGOGIA, 16**
 - 3 ITINERÂNCIAS EM CURRÍCULO: O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO, 22**
 - 4 PARA NÃO MORRER, 42**
- REFERÊNCIAS, 47**
- APÊNDICE A: ITINERÂNCIAS DA PEDAGOGIA NO BRASIL, 53**
- ANEXO A: 1º MOVIMENTO: CÂNTICO À NÃO LINEARIDADE DO SER, 62**

1 RETALHOS AO VENTO OU DE COMO CHEGUEI AO MEMORIAL

Tudo que move é sagrado e remove as montanhas com todo cuidado...

Beto Guedes, Ronaldo Bastos. Amor de Índio

*Este caminho é desconhecido, e, portanto, exige fé
O tipo de fé que provém do desespero
O ponto de chegada não pode ser descrito:
Você saberá muito pouco enquanto não chegar lá
Sua viagem será às cegas
Mas o caminho conduz à posse
Daquilo que você buscou no lugar errado.*

Thomas Stearns Eliot. The Cocktail Party

E toda essa história de começar não é mesmo fácil. Depende dos inúmeros fatores operantes (e inoperantes) que compõem a incrível teia da vida... da vida acadêmica? Não, da vida mesmo, por que separar uma da outra?

Acreditamos um dia que era preciso separar e assim fizemos. Agora, não será tempo de juntar? Afinal, para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu¹. O impulso pela separação nos fez criar a realidade que conhecemos e talvez, isso tenha sido outrora útil ou necessário. Do que precisamos agora? “Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?”². Um novo impulso nos fará criar uma nova realidade?

Para Viveret (2012), o papel da humanidade no cosmos “é transformar raios de sol em consciência” (p.112), coisa que só pode ser feita com o outro.

¹ Eclesiastes 3, 1.

² Arnaldo Antunes/Marcelo Fromer/Sérgio Brito. Comida. 1987.

Se nós nos colocarmos nesta perspectiva de transformar sol em consciência. Se dissermos que a qualidade da consciência segue ao lado da qualidade do ser e da qualidade da confiança que reforça as relações com os outros. Se pensarmos que a qualidade da consciência não é simplesmente a qualidade da inteligência mental, nós nos colocaremos na perspectiva daquilo que as tradições de sabedoria chamaram de inteligência do coração. (VIVERET, 2012, p. 113).

Também Alexander Lowen já dizia que “atravessar a vida com o coração fechado é como fazer uma viagem ao mar nos porões do barco.”³

Nestas linhas pretendo que o sensível tenha sua voz e sua vez, nos dê o sentido dos sentidos, compartilhe com a educação (do) sensível, e me uno a Maffesoli: “o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento.” (MAFFESOLI apud DUARTE JR., 2006, p. 9).

E penso com ele que seja mesmo a hora “num momento em que se assiste a uma crescente estetização da existência, e isso em todos os domínios, de pensar a ciência, ou, mais modestamente, o conhecimento, como uma arte.” (2006, p. 11).

Duarte Jr. (2006) nos chama atenção para a mais do que necessidade atual, urgente, de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, o que denomina de *educação estética*. E para ele, deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples, o do “vibrar em comum, sentir em unísono, experimentar coletivamente.” (p. 13). Trata-se de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. A *aisthesis*

restitui ao conhecimento intuitivo os seus direitos, contra o privilégio tradicionalmente concedido ao conhecimento conceitual (...) Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade. (DUARTE JR., p. 13-14).

*Zerrissenheit*⁴ ou “rasgado em pedaços”: estado do ser que William James descreve tão bem através da palavra alemã e que Tunga, na instalação “À Luz de

³ Não foi encontrada referência da obra.

Dois Mundos” transporta para o estado do ser de mundos inteiros⁵. Pedacos... tantas vezes despedaçados, ceifados; como corpos e almas decepados, fatias esmigalhadas, mingradas. Continuaremos aos pedaços? Nunca me conformei com declarações do tipo: “é preciso saber separar o pessoal do profissional”; “uma coisa é a pessoa, outra coisa é o profissional”. Estamos condenados ao estado de esquizofrênicos ambulantes? A escolha é sua... ou a escolha é nossa? Sartre nos lembra que estamos condenados a escolher⁶. Jung (1972; 1986) percebeu que o inconsciente não tem a ver com o eu, mas com o nós⁷. Um novo campo da sociologia tem se debruçado sobre o “contágio social”⁸. Suspeito que se engana quem acha que escolhe sozinho – ao menos podemos exercer nosso direito de duvidar disto. As convicções são cárceres⁹, já dizia Nietzsche. E ainda mais: cada pessoa tem que escolher quanta verdade deseja suportar¹⁰. Também escolho ficar com ele quando diz que a objeção, o desvio, a desconfiança alegre, a vontade de trocar são sinais de saúde, pois tudo que é absoluto pertence à patologia¹¹.

Mas voltando ao começo da conversa, Emília, velha e sábia companheira, a boneca-gente mais sabida que eu já conheci, me disse que “isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: *finis*. Mas começar é terrível”¹². E foi assim que me vi, tão longe de começar e tão perto de acabar. Foi assim que diante do bloqueio da minha expressão criativa escolhi tratar de catar e colar meus caquinhos. Decidi resgatar os retalhos ao vento para “costurar” uma colcha de retalhos e isto, antes que eu perdesse o fio da meada (o tênue fio que parecia me restar), a partir do que se revelou a mim mais inteiro ou menos esfacelado. Nas palavras de Larrosa Bondia,

⁴ LINDBERGH, Anne Morrow. Presente do Mar. Tradução: Beatriz Araújo Zamprogno. 18. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2009. p.49.

⁵ Instalação de Tunga, contemplada na Sala Contemporânea do Palacete Rodin, Salvador, em julho de 2010.

⁶ O Ser e o Nada, 1943.

⁷ Esta compreensão deriva do conceito da psicologia analítica de inconsciente coletivo, como sendo a camada mais profunda da psique humana; um composto de conteúdos que não provêm das aquisições pessoais, mas da possibilidade hereditária do funcionamento psíquico, constituída pelos materiais que foram herdados e onde residem os traços funcionais comuns a todos os seres humanos; um arcabouço de arquétipos cujas influências se expandem para além da psique humana. É o resultado de toda a experiência humana compartilhada por todos.

⁸ Disseminação rápida, impensada e irracional de um estado de espírito, de um impulso ou de uma forma de conduta que atraem e se transmitem aos que originalmente se constituíam em meros espectadores e assistentes. In OSBORNE, Richard. Dicionário de Sociologia.

⁹ E assim falou Zarathustra: um livro para todos e para ninguém.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

¹² Memórias da Emília, Monteiro Lobato, 1936. [s. p.].

“experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca.” (2002, p. 4, grifos do autor). Porque esta é a experiência que grita alto, que salta quase aos berros, desejando talvez, a redenção; aquela que não se redime ou se liberta separando e sim, reintegrando e reintegrando-se, resgatando a si mesmo junto com o outro.

Como que por encanto, surge o inusitado. As palavras mágicas foram as de Goethe: “quando uma criatura humana desperta para um grande sonho e sobre ele lança toda a força de sua alma, todo o universo conspira a seu favor”¹³. E também de Jung: “quem olha para fora sonha, quem olha para dentro, desperta.”¹⁴ Além do mais, “o que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca.”¹⁵ Sei que “tenho nas minhas mãos um destino e no entanto não me sinto com o poder de livremente inventar: sigo uma oculta linha fatal. Sou obrigada a procurar uma verdade que me ultrapassa.”¹⁶ Decifra-me ou te devoro! Esta frase, atribuída à esfinge da mitologia grega, representa

o âmago de um processo de pesquisa, das tramas e dos dramas da escrita, seja de uma tese, de uma dissertação, de um artigo ou de um livro. Ela reflete a potência do material simbólico sobre a constituição dos sujeitos, ou dito de outra forma, da transformação do indivíduo (ser biopsicossocial) em sujeito. Somos seres simbólicos, condenados a interpretar em face de qualquer sistema de signos. (FRÓES BURNHAM, MICHINEL E OLIVEIRA DE JESUS, 2012, p.177).

Portanto, não pensem que agora está tudo terminado, resolvido. Acho que Visconde de Sabugosa diria que isso de sonhar e de olhar para dentro, também não é fácil, mas é por isso que existem D. Benta e Tia Nastácia, para nos embalar na noite escura, ao pé da fogueira, acalentando nossos sonhos e nos recobrando as forças e a coragem, como na história Os Três Fios de Ouro¹⁷.

Lembremos que o número 3 nos contos de fada é um número mágico, mas que não pertence à magia sob a qual se subjulga com passividade porque este número simboliza o gatilho da ação. Depois de contar até três, alguma coisa nova

¹³ Fausto, 1808 (1ª edição).

¹⁴ Não foi encontrada referência da obra.

¹⁵ LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 21.

¹⁶ Ibid., p. 21.

¹⁷ Conto de fadas conhecido pelos camponeses da Europa Oriental. In ESTÉS, Clarissa Pinkola. Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

sempre acontece. Nesta história, nossa ancestral, além de nos tomar em seu colo quente também nos arranca três fios de cabelo, porque em algum momento, algo precisa sair para que o novo possa acontecer.

(...) muitas vezes quando as idéias não estão funcionando bem, ou quando nós não estamos trabalhando bem, perdemos nosso rumo. Isso faz parte de um ciclo natural e ocorre porque a ideia ficou ultrapassada, ou porque nós perdemos a capacidade de vê-la por um ângulo novo. (ESTÉS, 1994, p. 412).

Só o que precisamos, às vezes, é nos esvaziar de nós mesmos, pois “o vazio tem o valor e a semelhança do pleno”¹⁸. Mas não nos esqueçamos de que “o que amadurece plenamente pode apodrecer”¹⁹. Penso que no fundo, é esta a experiência que todos desejamos resgatar:

(...) é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. (LARROSA BONDIA, 2002, p. 57).

Viveret (2012), tomando de empréstimo a teoria de Hans Jonas, discípulo de Heidegger, nos evoca o perigo no “princípio da responsabilidade” – a capacidade de afrontar lucidamente os riscos – e nos diz que só podemos atingir este princípio, se damos, simultaneamente vida ao princípio da esperança.

É preciso não apenas crer que existe um futuro possível para a Humanidade, mas também imaginar um futuro desejável para a família humana, e não apenas pensar no objetivo minimalista da nossa sobrevivência biológica. É a questão da vida intensa que se coloca, tanto em nossas vidas pessoais quanto na vida coletiva da Humanidade. Para identificar as forças criativas que podem nos fazer chegar a este futuro, é preciso ver e crer que, ‘outro mundo é possível.’ (Ibid. p. 8, grifo nosso).

É também este o sentido atribuído por Freire (2000; 2004; 2009) quando trata sobre os “perigos da conscientização” que abre o caminho à expressão das insatisfações e ao desejo de superação das contradições, a maior delas: opressor-oprimido. Mas isto, não sem antes de qualquer estrada, passar pela trilha da esperança ou de “um tempo de espera de quefazer.”²⁰ Através da esperança, Freire

¹⁸ LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 14.

¹⁹ Ibid. p. 17.

²⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 7 (extraído do poema do autor, Canção Óbvia, escrito em 1971).

deu o contorno e o relevo de sua profunda intuição: a do educador de vocação humanista, como aquele que integra partes no todo e que expande a compreensão sobre si mesmo e o mundo. Experiência e saber que se dialetam, se densificam, se estendem, no aprendizado de escrever a sua vida, como testemunha e autor de sua história, ou seja, é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.

Para Freire (2004), do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha porque

a esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (p. 72).

Zitkoski (2006), corroborando com Freire, diz que é preciso buscar a esperança para não cairmos nos fatalismos tentadores que dizem respeito às realidades que nos cercam e nesse sentido,

a educação é desafiada a trabalhar a esperança na emancipação social, revendo paradigmas que já não tem potencial explicativo da realidade e mostram-se limitados diante da complexidade de nosso mundo atual, afirmando a importância da dialogicidade no processo formativo do ser humano. (p. 14).

Não sem esperança, antes porém, de chegar à colcha de retalhos, devo falar sobre os retalhos ao vento ou os primeiros riscos²¹. Falar de si pode não ser fácil também; não posso me esquecer de que “minha alegria também vem de minha mais profunda tristeza”²². Trazer à memória a própria vida e mortes é como adentrar um pântano, escuro e hostil. Pode abrir (e fechar) feridas, fendas nas pedras; fazer jorrar rios de lágrimas, impedir (por um momento) a cigarra de cantar... Mas no final, é recompensador, quase um bálsamo e uma experiência luminosa. Nesta viagem, bom mesmo foi saber que não estamos sozinhos, pois escrever é uma atividade cooperativa, que exige um movimento para o outro; é trocar com o outro; agir com o outro. Todo dizer “é uma forma de fazer, de agir, de atuar”²³. E nesta relação, o próprio autor se constitui: “só me livro de ser apenas um acaso porque escrevo.”²⁴. Unindo-se ao coro, Sibilia (2008, p. 32) reitera que “(...) esse relato não representa simplesmente a história que se tem vivido: ele a apresenta. E, de alguma maneira,

²¹ Aqui, a polissemia do termo dá termo ao trabalho.

²² LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 36.

²³ ANTUNES, Irandé Costa. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. P. 33.

²⁴ LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 36.

também a realiza, concede-lhe consistência e sentido, delinea seus contornos e a constitui.”

Escrever também é uma atividade que retoma outras vozes. Às vezes, nos sentimos tão singulares... E mesmo que a vivência de toda pessoa seja única, somos feitos da mesma matéria; somos seres singulares e plurais.

(...) nunca somos inteiramente originais (...) fizemo-nos e fazemo-nos, individualmente, na rede coletiva de todos os discursos com que entramos em contato. Fizemo-nos e fazemo-nos no convívio social dos conhecimentos partilhados. (ANTUNES, p. 35).

Escrever, pois, também é uma atividade contextualizada, situada em algum momento, em algum espaço, inserida em um evento cultural, em que as mais diversas tessituras, objetividades e subjetividades se entrelaçam nos mostrando que nada é unilateral ou existe em uma extremidade apenas.

Ouvi dizer que os librianos sentem-se constantemente na linha do horizonte (não seria um impulso primordial de unir terra e céu, encontrar o meio, o espaço-tempo que tudo comporta e integra?). Nasci em Salvador, mas fui criada em uma pequena cidade que vi crescer comigo, no extremo sul da Bahia. Na fronteira, meio Minas Gerais, meio Espírito Santo, foi ali, em Teixeira de Freitas, que concluí a escola básica, regressando a Salvador para cursar a tão sonhada Universidade Federal da Bahia. Mas antes de chegar à Universidade, não posso deixar-me ser traída pela memória celular que traz à tona a minha infância. Memória celular que teme o ridículo da exposição, a incompreensão, o abandono, a solidão, o fracasso – dores que a família, a escola, a sociedade imprimem em nós. Mas “sofrer um pouco é um encontro”²⁵. E além do mais, o que de fato importa, como já dizia Sartre, não é o que fizeram de você, mas o que você fez com o que fizeram de você. Na verdade, “por pior a infância é sempre encantada”²⁶. E para confirmar a máxima traduzida na canção “só é seu aquilo que você dá”²⁷ (aqui, a ordem dos fatores não altera o produto), decidi oferecer estes riscos que outrora ao vento, agora pousam no papel.

E “pra não dizer que não falei das flores”²⁸, esse trabalho sobre itinerâncias em currículo e (e através de) escritos de formação pretende ser um memorial sobre as experiências advindas da trilha desbravada, construída e percorrida durante o

²⁵ LISPECTOR, Clarice. A hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 35.

²⁶ Ibid., p. 35.

²⁷ Canção intitulada Pop Zen, da banda de rock baiana Lampirônicos. 2010.

²⁸ Geraldo Vandré. Pra não dizer que não falei das flores. 1968.

curso, baseadas nos três pilares evocados pela Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Com o objetivo de trazer à tona, com o auxílio da tão inseparável memória, fatos, percepções, sentimentos, compreensões, experimentações, vivências, decisões, incertezas, dores e alegrias, a partir do ingresso na escola até aqui, no curso de Pedagogia, é que pretendo encerrar, provisoriamente, esta fase de minha formação. Com base na literatura pertinente, na qual, encontrei autoridade e as vozes que ecoam as mesmas minhas, e outras que me contaram outras histórias, é que busquei dar vida ao enredo.

Através das vozes (e memória) de Bagno, Demo, Fazenda, Freire, Fróes Burnham, Duarte Jr., Josso, Larrosa Bondia, Libâneo, Macedo, Machado, Maturana e Varela, Passeggi, Pereira, Saviani, Sibília, Silva, Souza e também de Jung, Lispector, Nietzsche, Renato Russo, Emília, Zaratustra, Hamlet entre outros, procurei tecer uma rede, não sem enredar-me nela, na insaciável e interminável busca pelos sentidos, significados e significâncias da minha formação, e que não chamo apenas de acadêmica, por ser bem mais. Creio que tudo o que nos move (ou faz pausar ou interromper) e que está todo o tempo (mesmo sem que nos demos conta), a interferir em nossas escolhas – sempre com seus limites – e decisões, também nos percalços e nas conquistas, é o que dá sentido e significado à itinerância. É o que nos faz seguir, voltar atrás, dar um passo em falso, dar um tempo, esperar, acelerar, desafiar o espaço, o tempo, as condições, a natureza, nossos colegas de caminhada (próximos e distantes), instituições, o *status quo*.

Nestas vozes, além de autoridade e auxílio, busquei também refúgio, descanso, segurança, oásis, o sentido de existir, de se deixar ser e caminhar, seguir. E se, “recordar é viver”, espero mesmo ter trago um pouco de vida, através daquela que tenho experimentado e que me permitiu chegar até aqui.

2 ESCRITOS DE FORMAÇÃO OU DE COMO CHEGUEI À PEDAGOGIA

*Com mão gentil, entre os sonhos,
Alice! Guarda este conto
Na memória da infância,
Sob seu místico manto,
Grinalda que um peregrino
Colheu em terras de encanto.*

Lewis Carroll. Alice no País das Maravilhas

A nossa matéria são as pedras vivas, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se.

Antônio Nóvoa

Lembro bem do risco de sair de casa, do seio familiar para desbravar o mundo. Sem nenhum correligionário parental por perto – ainda – fora pai e mãe, nenhum amigo ou amiga (acabara de me instalar na cidade) e 2 anos mais velha que meus colegas de turma, a primeira “síndrome” que lembro ter experimentado foi a do Patinho Feio. Enquanto meus colegas “chupavam bico”, choravam e brigavam – e eu sem entender o porquê daquilo tudo – eu queria ouvir as histórias e aprender as canções que a “tia” Maristela nos ensinava, e brincar no parque na hora do recreio. Mas ninguém parecia querer a mesma coisa que eu, exceto brincar de balanço no recreio. Contudo, o que adiantava que quisessem brincar de balanço “se não fosse comigo?” Minha mãe me contou, que eu às vezes eu chegava em casa chorando, reclamando companhia. Não sei exatamente dizer quando, mas em algum momento, a ficha caiu e afinal compreendi que eu não precisava ficar esperando que viessem até mim. No entanto, aquele sentimento perdurava, sem mais aterrorizar, talvez. E como um proscrito, eu prosseguia.

Porque a alma não reage ao gelo, mas ao calor, e o que está em movimento não se congela²⁹, não posso deixar de falar daquelas que são minha memória também. Não posso deixar de tocar aqui no papel que sobrevive aos tempos, e até aos mais insípidos, das mulheres como repositórios e guardiãs de nossas memórias.

Mãe, avós e bisavós foram minhas primeiras fontes de uma coleção de histórias. Minha avó materna me contou o quanto eu estava integrada no mundo – ou era amada – através de suas peripécias comigo nos braços, trabalhando em um lugar onde todos queriam me segurar no colo, colegas, funcionários e seus alunos da escola primária. Do outro lado, minha avó paterna, me ensinou que mais importante não é o tempo que passamos juntos, mas a qualidade do tempo que compartilhamos. Mostrou-me inúmeras vezes como sair de uma briga inútil, ou melhor, nem entrar nela; que o *nós* vale mais que o *eu*.

Desde cedo, minha mãe me levou muitas vezes às profundezas, às feridas abertas, dores e dissabores, com tanta maestria e naturalidade que aprendi que morrer é tão necessário quanto viver. Minha avó, senhora sua mãe, com engenhosidade e generosidade fora do comum, me ensinou que somos todos uma grande família intergaláctica onde todos são importantes e as muriçocas mais arrelentas têm seu valor. Minha mãe me ensinou a chorar com os romances dos livros, do cinema, das novelas e com a própria vida. Mostrou-me o mundo avernal e a redenção. Por sua vez, minha avó, sua mãe, me fez ver o paraíso onde São Pedro era o mordomo e que Seu Longuinho (se a gente desse os três pulinhos) nos ajudaria a encontrar qualquer coisa que fosse perdida.

Minha bisavó de sangue materno, que teve mãe índia, pai português e esposo africano, mostrou-me o caminho da serenidade e da contemplação, ensinando que preconceito não é boa coisa (meu pai ainda lembra de que foi ela, em certa época, a única da família a olhá-lo sem reservas, mesmo com os cabelos compridos, vestindo um macacão velho e andando com um saco nas costas, bem à moda do arquétipo do Louco). Minha outra bisavó materna, que não sabia ler nem escrever, me ensinava que a maior qualidade de uma pessoa é a humildade (a história em que João Batista disse a Jesus que não era digno de desatar as suas sandálias³⁰, era a história que ela mais gostava de contar), embora ela me parecesse, às vezes,

²⁹ É deste modo que na história, o Patinho Feio, que ficou preso no gelo, conseguiu seguir adiante, nadando em círculos para manter um lugar aberto no lago congelado e depois, com a ajuda de quem lhe quebra o gelo com um cajado. (versão publicada por ESTÉS, 1994).

³⁰ João 1, 27.

orgulhosa a ponto de, só eu conseguir fazer com que ela tomasse mingau com biscoitos e outras coisas, me fazendo sentir uma verdadeira “Sissi”³¹. Vale recordar que ela não me convenceu de que dormir com os pés para a porta não era bom.

O pouco, mas intenso contato com minhas bisavós paternas esculpiram minha memória sobre o que é ser firme e terna, intimamente contente, eternamente jovem e sempre disposta a servir e perdoar. A quase devoção que meu pai nutria por estas mulheres também muito me ensinou sobre respeito.

Para não ser injusta, não posso deixar de falar da porção masculina e do seu papel desempenhado em meu universo, provendo e protegendo as condições externas para que eu me desenvolvesse, e as condições internas, para que eu sobrevivesse a este mundo. Meu avô paterno me fez conhecer a firmeza de propósito e o quanto é bom ter amigos bons. Meu avô que partiu para o “outro lado”, antes de eu nascer, me ensinou, através de minha avó e minha mãe, o que é saudade do que não vivemos e o que é ser um *bon vivant* à la portuguesa. Meu pai me mostrou como é ser apaixonado, me apresentou a poesia, The Beatles, Bob Dylan, Caetano e Roberto Carlos. Mostrou-me o quanto é importante amenizar a dor e que os amigos são a família que podemos escolher. Fez-me conhecer os males da inércia, o que é sacrificar-se por alguém ou uma causa e que é preciso olhar para os dois lados antes de atravessar a rua. Fez-me ver o quanto sou aérea, distraída e crédula; que quantos são os retalhos ao vento, mas presos no varal, são minhas chances de sucesso. Tudo isso, só para você, leitor, se lembrar de que “todo mundo foi neném (...) todo mundo teve infância (...) todo mundo teve medo (...) todo mundo teve pai (...) todo mundo teve mãe (...)”³². Acho melhor ir parando por aqui. Permitam-me apenas, por um instante, voltar à Síndrome do Patinho Feio; estão lembrados?

Além da diferença de idade em relação aos meus colegas do “maternal”, para completar, à medida que “espichava” ia ficando mais magra e me tornando a cada ano, a mais alta da turma (às vezes até mais alta que a professora). Todos os anos, na festa de São João da escola, todas, professoras, coordenadora e diretora buscavam um par, literalmente, à minha altura, para dançar a quadrilha. Desajeitada, sentia-me mesmo um patinho feio. Mas isso não era lá grande coisa,

³¹ Elisabeth, a imperatriz da Áustria e depois, rainha da Hungria, coroada em 1867, foi chamada carinhosamente pela família de “Sissi”, nome que se tornou expressão no Brasil para designar o sentimento de “se sentir” ou sentir orgulho de si mesmo.

³² Arnaldo Antunes. Saiba. 2004.

comparado ao sentimento de inadequação. Foi preciso passar por duas escolas para encontrar um lar no mundo. E curioso, justo no ano em que o Sr. Alfabeto me foi apresentado (embora já fosse meu conhecido). Esta foi de fato, uma escola. Lá entendi o que é ter amigos; que criança também opina, escolhe, acerta e erra, cai e levanta, briga e faz as pazes. Lá eu presenciei o trabalho significativo e prazeroso; o que é tratar a todos com respeito e profunda reverência. O que é rezar sem nem saber que se está rezando; que existe um fio invisível nos ligando a tudo e a todos. Foi nesta escola onde concluí as séries iniciais.

As séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio também foram concluídas em uma escola de concreto, carne e osso. Uma escola confessional onde todos confessavam o que quisessem e onde gregos e troianos eram capazes de conviver. Que me ensinou que há coisas que são contagiantes, pois até os que se intitulavam ateus, agnósticos ou comunistas se deixavam seduzir pela Opereta de Irmã Clara e Pai Francisco.

Como boa libriana, pesei cada coisa, somei, tirei a média ponderada, aparei as arestas, descobri a mediana, e na dúvida, fiquei com a melhor parte, aquela que jamais me será tirada³³. Tanta história, apenas para reiterar na memória o porquê da paixão, da crença e da esperança na Educação. Não que eu não tenha trilhado caminhos tortuosos ou que tudo tenha sido um mar de rosas, mas eu escolhi a melhor parte, aquela que jamais me será tirada. Mas, não nos esqueçamos: “é preciso estar atento e forte”³⁴, pois “é preciso que se questione o que acontece com a educação quando os princípios são abandonados e o que acontece com a nossa vida quando abandonamos os princípios”³⁵.

Mas, e então, onde foi parar o Patinho Feio? Ele continuou se perdendo e se encontrando – no grupo. Permeada de exílios, encontros e reencontros, a vida do patinho estava abrigada. Muitas vezes é pior ficar onde não nos sentimos bem do que exilar-se. Muito embora a criatura diferente seja rejeitada, ela ao mesmo tempo é empurrada para os braços dos seus verdadeiros companheiros psíquicos, seja uma linha de pensamento, uma forma de arte, uma crença, um modo de ser ou um grupo de pessoas e o exílio

³³ Lucas, 10, 38-42.

³⁴ Gilberto Gil/Caetano Veloso. Divino Maravilhoso. 1968.

³⁵ CHALITA, Gabriel. Pedagogia da amizade: bullying, o sofrimento das vítimas e dos agressores. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 2008. p. 194.

faz com que tenhamos um anseio ainda maior no sentido de liberar nossa própria natureza verdadeira, e provoca em nós um desejo intenso por uma cultura que combine com essa natureza. Só esse anseio, esse desejo já faz a pessoa prosseguir. (ESTÉS, p. 234).

A Pedagogia, apesar de toda essa história, não entra em minha vida como obviedade, mas como materialização de Urano³⁶, tal como a conhecida cena dos três magos do Oriente presenteando, com suas maiores preciosidades, um menino que acabara de nascer de uma virgem, deitado numa manjedoura, entre burros e ovelhas. Tudo por causa de um “esquecimento fundamental”: o patinho feio a princípio não se reconheceu quando viu a própria imagem refletida no lago, apesar de já nutrir um inexplicável sentimento, um forte impulso de se unir àqueles que admirava.³⁷

Uma experiência profissional que surge de forma inusitada, como coordenadora pedagógica de uma escola técnica fez cair todas as fichas e me decidir pela Pedagogia. Contudo, não posso negar meu passado e dizer antes de minha opção pelas Ciências Sociais. Tudo começou no primeiro ano do Ensino Médio, quando, ante tantas opções de curso, Urano fez cair em minhas mãos o “Manual de Vestibular da UFBA” que incluía uma breve apresentação de todos os cursos. Era de enlouquecer e para que eu não enlouquecesse, segui uma estratégia de eliminação até que... *Eureka!* Foi como uma revelação: um curso que parecia conter todos os cursos que eu buscava e verificando no manual o rol de algumas disciplinas... pronto, já estava decidido.

Imergindo nas Ciências Sociais, decidi-me pelo bacharelado em Antropologia, mas não sem antes deste, cursar a Licenciatura, emergindo para uma nova realidade, conduzindo-me na estrada para uma bifurcação, nesta rua transversal que enriqueceria e traria novo brilho ao caminho (ou será que já não era aquele impulso, aquele desejo inexplicável do Patinho Feio?).

As fichas, ora caem de vez, ora aos poucos, uma a uma. Para além de todos os pesares e crises de todo meu período escolar, mesmo perambulando à procura

³⁶ O planeta Urano, nos estudos de Astrologia, em estudos de psicologia analítica e na psicologia transpessoal, representa o inusitado, a energia explosiva que advém do caos, a força que se manifesta em mudanças súbitas, o arquétipo do Louco. Também vem representar a coletividade – a “trouxa” que o Louco carrega e da qual não se desfaz.

³⁷ Na versão de ESTÉS, 1994.

de uma tribo e apesar dos gatos desgrenhados e das galinhas vesgas³⁸, a escola sempre fora um lar. E professores e professoras eram quem mais me faziam sentir em casa e muitos assim, trocavam o giz por tijolo de construção, aquele velho conhecido dos que rabiscam o sol, como na canção.³⁹

Recém-formada e como coordenadora de uma escola técnica eu continuava a desenhar o sol, sem nunca deixar de pensar em voltar à UFBA. O primeiro vestibular para Pedagogia em 2008 e o “retorno à casa” veio em um período tão conturbado, que optei por trancar este primeiro ano que nem acabara de cursar. Preferi trancar a fazer de conta. Não fora aquele tipo de experiência, rasa, que eu buscara. No mesmo ano, me inscrevo novamente no vestibular e eis que surjo novamente, em 2009, à porta do Colegiado do Curso para efetuar a matrícula. A então, Coordenadora do Colegiado, a princípio, sem compreender o que se passava, me indaga o porquê de eu estar novamente ali me matriculando, e em seguida, muito pacientemente me expõe as mudanças curriculares para que eu optasse pelo currículo de 2008 ou 2009. Com aquele sentimento que o novo provoca de que tudo será ainda melhor, sem pestanejar, fico com a aurora, o frescor de uma promessa e os raios de uma esperança.

³⁸ Na história O Patinho Feio (In ESTÉS, 1994) os gatos desgrenhados e as galinhas vesgas representam a cultura, a sociedade, a comunidade, a família, o grupo ou as pessoas que consideram estúpidas e sem sentido as aspirações do Patinho Feio.

³⁹ Renato Russo, Giz. 1993.

3 ITINERÂNCIAS EM CURRÍCULO: O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO

Eu não sou eu nem sou o outro. Sou qualquer coisa de intermédio.

Mário de Sá-Carneiro. O Outro

Viram como não basta começar? Prosseguir também não é fácil. Mas quem disse que viver é fácil? Também sei que “qualquer canto é menor do que a vida de qualquer pessoa”⁴⁰. Afinal, “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho.”⁴¹ Além do mais não é fácil escrever, “é duro como quebrar rochas”⁴² mas não nos enganemos, “voam faíscas e lascas como aços espelhados. Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas.”⁴³

Na construção de uma narrativa, Bondia nos ensina que o grande desafio é compreender, mesmo sem saber onde começa e termina uma história; é “estabelecer a conexão significativa entre acontecimentos” (2002, p. 4). É o que Souza (2006) defende como uma abordagem experiencial da formação, sendo esta “centrada no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação” (p. 28, grifo nosso).

Mas afinal, o que acontece com o Patinho Feio? Como não poderia ser diferente, ele reintegra-se, retorna à casa. Acho que ouviu um apelo. Apelo da itinerância não como itinerário, trajeto, mas trajetória; não como trilho, trilha; não como conhecido, surpreendente; não como chegada, viagem; não como certezas, mas como errância. Nos ditos de Josso (2007, p. 16) “trabalhar a questão da

⁴⁰ Belchior. Como nossos pais. 1976.

⁴¹ Carlos Drummond de Andrade, No meio do caminho. 1928.

⁴² LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 35.

⁴³ Ibid., p. 35.

identidade através da análise das histórias de vida permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.”

Em busca de viver a Universidade, com o que tivesse a me oferecer dentro e para além dela, enquanto ainda cursava Ciências Sociais, comecei a trabalhar em algumas escolas, substituindo professores ou permanecendo através de estágios ou contratos e nessa aventura, acabei por descobrir – ou reforçar – o quanto eu me sentia em casa, dentro da escola e em quaisquer outros espaços de aprendizagem. Dando aulas para o Ensino Médio, de Sociologia, Filosofia e algumas outras disciplinas do currículo de cursos técnicos que permeavam estas duas áreas, pude observar a sede de jovens que buscavam um sentido para a própria existência. Muitos não encontravam, nos espaços formais de aprendizagem, um sentido para estarem ali e por isso, a evasão crescia, à medida que corria o ano letivo. Isso me fazia voltar no tempo e concluir o quanto fui nesse aspecto, privilegiada, por ter tido a escola como “segunda casa” e palco de tantos acontecimentos importantes que me marcaram e contribuíram, em muito, para o que sou. Mas imagino que esta, seja uma exceção à regra. Quando contemplo – e nesse passado já contemplava – o sucateamento das escolas públicas e o sucateamento das ideias, discursos e práticas, só consigo pensar que não posso ficar refém deste triste quadro em que foi colocada a Educação, nem indiferente, diante de tantas infâncias interrompidas, sonhos ceifados, vidas marcadas para sempre pela injustiça, pelas desigualdades sociais.

Este quadro também vislumbrei na Universidade, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e aqui, na Faculdade de Educação. Os colegas que iniciaram o curso por falta de opção; que desistiram, antes mesmo de conhecê-lo melhor; que se “desesperavam” quando chegava o momento dos estágios curriculares ou simplesmente, iam “empurrando com a barriga”... tantas sinalizações de tantas coisas fora do lugar, ou melhor, sem lugar. Nesses momentos, sempre me vem à lembrança a parábola dos talentos⁴⁴ e as palavras de Luckesi (2008), quando diz: “o ser humano “ao mesmo tempo em que constrói o seu mundo, constrói-se a si mesmo com as características do mundo que construiu. A ação sobre o mundo externo nos configura a esse mundo.” (p. 106). Lembro-me também das palavras na canção de Caetano Veloso: “alguma coisa está fora da ordem/fora da nova ordem

⁴⁴ Mateus 25, 14-29.

mundial”⁴⁵ e das de Hamlet: “The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right!”⁴⁶

Nessa história, não posso deixar de lembrar dos meus professores universitários, com os quais aprendi e “desaprendi” muitas coisas para aprender novas lições. Além dos professores das disciplinas que temos a cumprir, também um percentual destas é destinado às disciplinas optativas. E logo em meu primeiro semestre tratei de também integrá-las ao meu horário. Disciplinas como Educação e Identidade Cultural, Dimensão Estética da Educação, Recreação, Psicologia da Personalidade, Língua Portuguesa como Instrumento de Comunicação, Educação no Campo, Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade, entre outras, foram componentes da matriz curricular que me possibilitaram viver a Universidade, interconectando saberes e espaços multirreferenciais de aprendizagem. Esses conteúdos, às vezes, mais do que os conteúdos das disciplinas obrigatórias do currículo, davam um sentido à experiência, embasamento mostrando que é possível aliar teoria e prática e mais ainda, que ambas são indissociáveis. Esses eram os conteúdos que, muitas vezes, levava para as atividades de extensão, os estágios curriculares, para a vida. Foi assim também que tive contato com professores, desses que a gente não esquece mais, pela presença marcante porque comprometidos com a qualidade de nossa formação. Há também professores que, a despeito dos componentes curriculares, enriquecem nossa viagem, abrindo conosco espaços, muitas vezes inusitados para aprender. Outros também que só pelo exemplo, as atitudes, nos fazem fazer de tudo para ser possível cursar uma disciplina com eles.

Em minha busca por imergir e viver a Universidade, logo que se inicia o curso, começo a frequentar o grupo de pesquisa em Gestão e Políticas Públicas, mas eis que logo surge, mais uma vez Urano, com sua proposta de seleção para a primeira experiência do Programa de Educação Tutorial – PET – da Faculdade de Educação da UFBA.

Passando a integrar a equipe PET, no segundo semestre do curso, sou levada a viver os três pilares, a vocação da Universidade, para o ensino, a pesquisa e a extensão. Com inúmeras atividades, desde as mais burocráticas às mais

⁴⁵ Fora da Ordem. 1991.

⁴⁶ O tempo está fora dos eixos. Ó, ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem!
William Shakespeare. Hamlet. Primeiro ato, cena 5. (impresso pela primeira vez em 1603).

criadoras, éramos as quatro “sobreviventes” que teimavam, insistiam na opção (ou seria vocação?) pela docência. O que não foi fácil nesse caminhar, e dou ênfase aqui, às atividades de extensão, frente a diferentes comunidades no trabalho que desafiava na constatação e vivência de inúmeras das mazelas de nossa Educação, nos fortaleceu, instrumentalizou e capacitou para ao menos, despertar – e manter – o desejo de fazer a diferença, pois, sentimos bem na pele o que diz a sabedoria popular: o que não mata fortalece. Mais que o próprio trabalho, as crianças, jovens, adultos, pais, professores, gestores... nos desafiavam a cada pedra surgida – ou (im)posta – no caminho. Tropeçamos, a cada passo em falso, deveras largo ou curto. É certo também que levantamos, experimentamos, criamos, copiamos, seguimos, transpomos, reconstruímos, modelos, exemplos, para que nos deixássemos explorar por nós mesmas. Aquele mundo, por excelência da escola, tão familiar e ainda tão desconhecido, começava a ser desbravado, não sem antes ou concomitante, desbravar a nós mesmas. As habilidades, os talentos, os gostos, jeitos de ser foram emergindo, se formando, se aprimorando. Pessoal e profissional eram uma coisa só, pois não queríamos vivenciar cisões, separando interesses e modos de ser e de agir. Queríamos ser coerentes, habilidosos, competentes. Sabíamos que havia um longo caminho a ser trilhado, mas, vale frisar, bem ao gosto de Nietzsche, “o que não mata, fortalece”. Não que buscássemos a morte, mas a vida que também se escondia atrás dela.

Com a experiência na Educação Infantil reencontrei minha criança, meu “palhaço interno”, a contadora de histórias; descobri e compus a tecelã, a amiga, a profissional. Passei a buscar integrar a mim mesma, no grupo. Compreendi que, sobretudo a criança, precisa ser conquistada, precisa confiar e gostar. A ludicidade reina; brincar é o modo próprio de se expressarem, comunicar, ser quem são; de experimentar, de aprender. A elas não cabe o erro, mas a aprendizagem. Sua itinerância é peculiar, assim como é a do adolescente, jovem ou adulto. Cada um com suas necessidades, demandas e contextos, também advindos da idade.

A interseção entre o ser criança e o ser adulto – o adolescente, construto e realidade em nossa sociedade – me foi o mais desafiador. A falta de sentido da “escola” ou sistema educacional, velada, maquiada – quando conseguia – era revelada por aqueles que não se sentiam parte, não se reconheciam ali. E para isso, os alunos, especialmente, chamavam a atenção, dos modos mais conhecidos e inusitados. Convencê-los de que na escola, poderia ser bom, belo, prazeroso,

proveitoso, útil, não era tarefa fácil. Era preciso construir a cada dia a ponte da empatia, da comunicação, credibilidade, confiança, habilidade, competência. Muitos vi reagirem como “adultos” arredios, desconfiados, incrédulos, sem estímulo nem esperança, nada mais inapropriado àquela fase da vida. Ao mesmo tempo em que isso assustava e entristecia, muito mais desafiava. Não queria ser vencida, me acomodar. Com eles integro partes em mim, da rebeldia, medo, incerteza e da afetividade e esperança a serem resgatadas. A irreverência, própria da idade, carecia de não ser confundida ou trocada pela agressividade, indiferença ou desamor. Era preciso dar-lhes atenção, neles confiar e apostar, antes de convidá-los a somar.

Também os estágios curriculares, para mim, um dos grandes avanços – e desafios – resultados da nova matriz curricular – tiveram um papel fundamental nessa descoberta e empreitada de viver a escola e outros espaços de aprendizagem, de construção do conhecimento. Estes quatro estágios supervisionados, bem distribuídos, a meu ver, entre os semestres, são realizados em instituições, programas e serviços de natureza educacional⁴⁷, com experiências que diversificadas, tanto em espaços onde são desenvolvidas, como em relação às funções desempenhadas, que incluem as de ensino da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação no Campo e a coordenação do trabalho pedagógico e gestão de instituições e/ou programas de ensino. Através destes estágios, que desenvolvi na Educação Infantil, Ensino Fundamental e em espaços não formais de aprendizagem, somei mais algumas experiências – e inquietações – à vida acadêmica. Presenciei alguns colegas desistirem da docência e até mesmo do curso, devido a esta experiência nos estágios curriculares. Compartilhei de suas angústias, das inseguranças e desafios que bem sabemos, perpassam a preparação para a docência e pude constatar, que ainda há muito que se avançar na supervisão dos estágios, especialmente no sentido de oferecer ao licenciando, um maior apoio técnico – e humano – sem o distanciamento que muitos componentes curriculares ainda se permitem, da realidade e da prática, nesta empreitada.

Não posso deixar de falar também, do papel da pesquisa em minha itinerância. Também as experiências no PET contribuíram para ampliar o olhar e

⁴⁷ Com prioridade para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

apurá-lo, visando formar o observador que não olha de cima nem em direção contrária. Bagno (2005) nos lembra que a pesquisa é um pilar da aprendizagem e que não podemos deixá-la de fora de nossas vidas, enquanto profissionais da educação, para correr o risco de nos tornarmos capengas, acomodados e inférteis. Nem tampouco, podemos deixá-la passando a largo da escola, sem efetivamente tocar, afetar o cotidiano. O mesmo Bagno, sobre a importância da pesquisa na escola, afirma que

pesquisa é mesmo uma coisa séria. Não podemos tratá-la com indiferença, menosprezo ou pouco caso na escola. Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual... – é *fundamental e indispensável* que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar. (p. 21, grifos do autor).

Por sua vez, Demo (2007), considera que um dos fundamentos do educador é a pesquisa e a premissa da educação escolar é esta e não a aula ou a socialização. Segundo o autor, o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços de aprendizagem “é o fazer-se e refazer-se pela pesquisa” (p. 5), considerando que esta

inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e refazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores. (p. 8).

Fazenda (2009, p. 81) ratifica: “o exercício da sala de aula, perpassado pela habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula” e vai mais longe quando diz que a todos deve ser garantido o direito de ser pesquisador, que define como “o processo de maravilhar-se ante o inusitado do conhecimento.” (p. 12).

Josso (2004), com mesma visão, defende que “a experiência formadora implica uma articulação constantemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.” (p. 48).

Santos (2001) discute ainda algo que muito vivenciei durante o curso: a indiferença com que professores pesquisadores, tratavam a pesquisa, ou melhor, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa nas aulas da graduação. Por inúmeras vezes ouvi de colegas e constatei essa não preocupação em levar e exercitar a pesquisa na sala de aula. Planejamentos semestrais subsequentes idênticos,

mesmas referências sempre, mesma metodologia... tudo muito previsível. O que nos intrigava, muitas vezes, era o destaque e o reconhecimento que esses mesmos professores tinham como pesquisadores e professores do programa de pós-graduação. A pesquisa – e atualização advinda dela – não era levada, tampouco praticada em nossos encontros semanais. E assim tantas vezes, o estudante de Pedagogia muito pouco ou nada sabia sobre o que se produzia na própria faculdade. Penso que, em certa medida, como resultado desse cenário e exemplos, vi se consolidar muito do preconceito entre colegas que acreditavam que docência e pesquisa não se davam as mãos; mais que isso, estavam divorciadas. Quem investia na docência por opção ou por necessidade, considerava a pesquisa perda de tempo, ingenuidade, excesso de imaginação e vice-versa. Infelizmente, o vivido por mim, não foi exceção à regra:

Muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área da pesquisa. Ao lado disso, grande parte dos bons pesquisadores das universidades dedica-se muito mais aos cursos de pós-graduação do que aos de graduação. Some-se a isso que muitos pesquisadores que trabalham na graduação não conseguem estabelecer uma relação adequada entre seu campo de investigação e as disciplinas que lecionam, deixando de lado importantes tópicos dos programas desses cursos para centralizarem seu trabalho em torno apenas de sua temática de pesquisa, o que também traz sérios prejuízos para esses cursos. (SANTOS, 2001, p. 13).

Ainda Santos (2001), sobre a relação entre a produção da pesquisa e o ensino, nos alerta que “o que se questiona é o fato dela [pesquisa] não realizar todo o potencial que seria criado pela interconexão entre esses dois campos.” (p. 12).

Outra visão, por muitas vezes ainda difundida nos espaços, em especial da graduação é da pesquisa como “coisa especial, de gente especial” (DEMO, 2007, p. 12). Portanto, saber da pesquisa é premissa para buscar seu sentido e potencialidades para a formação, transpondo obstáculos, desfazendo equívocos que por vezes acabamos por repetir.

As implicações disto para o curso, para a formação de profissionais da Educação, de docentes-pesquisadores que deveriam ser, podem ser danosas e o quadro, a longo prazo, dificilmente revertido. Assistimos assim, a um processo de formação deficiente, repleto de incoerências. Vimos as crenças, os preconceitos se disseminarem e consolidarem no seio da Universidade, onde deveria ser esta, lugar para a reflexão, a escuta sensível, a crítica libertadora, a autonomia crescente.

Se em sua proposta curricular, em sua ênfase no ensino, em suas aulas, no discurso e na prática, a faculdade pouco contribui para vencer essas barreiras, como ficam os empenhos em prol da formação de qualidade e equânime?

Em minha trajetória curricular, tive o privilégio de cursar a disciplina Pesquisa em Educação com um profissional que soube fazer a interconexão entre o ensino e a pesquisa, mas fiquei com o “gosto de quero mais”. Infelizmente, só temos em nossa matriz curricular, apenas este componente, diretamente voltado à pesquisa. Sei que são muitas as demandas e desafios impostos ao curso, no que concerne ao seu projeto pedagógico e organização curricular, no entanto, a “sorte” que tive com a referida disciplina, não tive com outras, na evocação e vivência da tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão. Quero enfatizar com isso, que, não importa qual seja o componente curricular, todos deveriam primar pela interconexão de saberes dessa tríade.

Quantos professores vi questionar a postura do alunado? Quantos vi se queixarem das incoerências, falta de princípios, de ética? Quantos flagrei descrentes, despreocupados, indiferentes a este processo? E quantas vezes sem nenhum eco ouvi frente ao discurso a favor da equidade? O micro compõe e estrutura o macro e ambos refletem um ao outro; todos servimos de espelhos, exemplos, modelos. Ou fazemos parte da solução, da mudança ou da manutenção do *status quo*. Como diz a sabedoria popular, ao gosto de Marx: tudo que depende do homem é possível.

Outro avanço da reformulação do currículo do curso foi a inserção dos componentes voltados para as disciplinas fundamentais da escola básica e também a suas metodologias. Embora, haja ainda equívocos a serem desfeitos no tocante aos conteúdos desses componentes e como podem ser trabalhados e aproveitados durante o curso, esta inserção possibilitou a reflexão e discussão sobre como estes conteúdos estão sendo levados aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e seu incontestável valor para a emancipação de todos eles. Este quadro nos leva à reflexão sobre como anda o trânsito dos licenciandos em Pedagogia e da Faculdade de Educação com as outras escolas/institutos/faculdades. A que passos andam nossa comunicação, nossa permuta com os diversos saberes e práticas dentro – e fora – da Universidade e entre outras universidades, com o mundo.

Cabe aqui uma discussão acerca do campo do currículo e suas relações numa perspectiva crítica, que o conceba como construção sociocultural, realidade sempre contextualizada e disposta em micro e macroestruturas; realidade complexa, multirreferenciada, tomando-o como “estados de fluxo”⁴⁸ e edificação interessada⁴⁹. Os aspectos humanos, técnicos e pedagógicos da construção curricular e suas implicações ideológicas e práticas devem considerar o campo de poder onde se dinamiza. Suas características, ora conservadoras, ora transgressoras, quando concretamente observadas, analisadas e transpostas para a realidade de variantes objetivas e subjetivas, promovem uma compreensão aprofundada de seu campo e de suas relações estabelecidas entre formação, conhecimento, poder e trabalho.

Como aponta Machado (2001):

Nos cursos superiores, as palavras de ordem cartesianas [decompor, analisar, reduzir o complexo a idéias simples] têm conduzido, muitas vezes a um enrijecimento excessivo das estruturas curriculares, reduzindo toda a possibilidade da composição pessoal de um cardápio de estudos a um estreito leque de optativas e não favorecendo uma formação pessoal, ou mesmo uma teia de interações mais efetivas entre as diversas disciplinas componentes dos currículos dos diversos cursos. Os próprios professores organizam-se em Departamentos, cujo significado pode ser apreendido pelo elenco de disciplinas que oferecem, e cuja articulação lógica como os demais departamentos é bastante restrita, limitando-se, quase sempre, a aspectos formais ou administrativos. E as possibilidades de uma convivência acadêmica, de uma interação intelectual efetiva, de uma partilha de conhecimentos tácitos desenvolvidos individualmente no exercício do trabalho acadêmico, ficam restritas a momentos situados à margem da organização do ensino, ou dependentes de situações fortuitas, decorrentes de iniciativas isoladas (p. 336).

Fróes Burnham (2000), em publicação acerca da diferenciação e das relações entre os conceitos de sociedade do conhecimento, da informação e da aprendizagem, nos apresenta a exigência do reconhecimento da existência, influência e alcance dos espaços socioculturais, multirreferenciais, de aprendizagem. Compreende que frente ao reducionismo gerado pelo distanciamento ou mesmo pela separação entre os ambientes de trabalho e os ambientes de aprendizagem,

⁴⁸ A mutabilidade das relações estabelecidas no campo do currículo reforça a noção de fluxo à medida que se faz cada vez menos imanente, unívoco e mais contingente e interdependente nas diversas relações que podem ser estabelecidas com outros campos do conhecimento, com os diversos sujeitos do conhecimento, com os inúmeros espaços onde o conhecimento é construído. Fluxo como um estado de permanente tessitura, como algo que corre, bifurca, atravessa, troca com outros fluxos, toca, modifica o que toca e é, ao tocar, modificado.

⁴⁹ Esta é uma noção resultante das escolhas, decisões ou da autonomia concernente a elas, como o próprio termo aponta, erigidas a partir de interesses partilhados.

através dos conceitos acima, “se procura definir como campo de estudo aqueles espaços que articulam intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho.” (p. 299). E diante das grandes transformações ocorridas no final do século passado e continuadas no século XXI, a despeito do status das instituições sócio culturais mais tradicionais como a escola, a família, a igreja, o local de trabalho, “cada vez mais outros espaços convencionalmente não considerados como *loci* de aprendizagem vêm rapidamente se construindo e se impondo como tal.” (p. 300).

Isto significa também dizer que conhecer vai muito além das expectativas que foram geradas em um passado longínquo e próximo e o próprio conceito de conhecimento é ampliado. O que antes era privilégio de poucos ou de posse de uma elite, passa a ser reivindicado e experienciado por um número cada vez maior de pessoas, a partir de inúmeras relações que se estabelecem com o conhecimento, entre o ser, o saber e o fazer.

A ideia de rede constitui uma imagem emergente para a representação do conhecimento, inspirada, em grande parte, nas tecnologias informacionais. Nesta perspectiva, conhecer é como enredar, tecer significações, partilhar significados. Os significados, por sua vez, são construídos por meio de relações estabelecidas entre os objetos, as noções, os conceitos. Um significado é como um feixe de relações. O significado de algo é construído falando-se sobre o tema, estabelecendo conexões pertinentes, às vezes insuspeitadas, entre diversos temas. Os feixes de relações, por sua vez, articulam-se em uma grande teia de significações e o conhecimento é uma teia desse tipo. (MACHADO, 2001, p. 337).

É desse modo que o acentrismo, a historicidade e a heterogeneidade, dão novo desenho e ritmo à experiência que é cada vez mais partilhada em espaços com limites cada vez mais tênues, onde os trânsitos dos sujeitos do conhecimento estão menos definidos ou mais difusos.

Não por acaso, esta nova abordagem por meio das narrativas de formação são cada vez mais recorrentes se tornando singulares na compreensão da historicidade do ser em formação, cumprindo uma função menos metafísica e enigmática quanto mais ontológica, contextualizada, pragmática e integradora. Além de que, compreender uma vida, ou parte dela torna possível desvelar e/ou reconstituir processos históricos vividos pelos sujeitos em diferentes contextos, como defende Souza (2006b, p. 24).

Desde o início do século XX, tendo seu uso nas Ciências Sociais intensificado nas décadas de 1980/1990 graças a estudos realizados por pioneiros como Cristine

Josso e Pierre Dominicé em Genebra, Gaston Pineau em Montreal e Antônio Nóvoa em Lisboa, a abordagem experiencial e as narrativas de vida e formação são compreendidas como entrelaçamento, num único movimento, dos processos de autoria e de construção identitária no qual, “o sujeito escreve sobre a vida para dela buscar o sentido ou os sentidos da sua formação” (PASSEGI, 2000, np). Isto significa considerar a dimensão pessoal e a dimensão profissional como aspectos indissociáveis da formação. E se “é impossível ser feliz sozinho”⁵⁰ é de mesmo modo impossível não “adentrar na dinâmica e no significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam a ação do coletivo” (FRANCO, 2008, p. 77, grifo nosso).

Mas afinal, o que aconteceu com o Patinho Feio? Como não poderia ser diferente, ele reintegrou-se, retornou à casa. Acho que ouviu um apelo. Apelo da itinerância como errância, sobretudo como a vontade, mais do que de acertar, de caminhar. Nos ditos de Josso (2007, p. 16) “trabalhar a questão da identidade através da análise das histórias de vida permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.”

Os saberes do currículo ou de sua itinerância curricular confundem-se com o próprio caminhar, pois “a identidade individual é definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” (JOSSO, 2007, p. 17). Como também nos versos latinos de Antônio Machado: “caminhante, são tuas pegadas/o caminho e nada mais/caminhante, não há caminho/se faz caminho ao andar.”⁵¹ E a propósito, Zaratustra há muito já sabia que “o modo de andar de uma pessoa revela seu caminho.”⁵²

A narrativa, a memória e a (auto)biografia, em especial ligadas diretamente à atividades de formação, inaugura uma perspectiva que encara a formação como “um trabalho do sujeito sobre si em relação a si mesmo, aos outros e aos diferentes espaços-tempo em que está inserido” (SOUZA, 2006a, p. 39). Aqui o sujeito é, ao mesmo tempo, autor, narrador e personagem, “alguém que é capaz de organizar sua experiência na primeira pessoa do singular” (SIBILIA, 2008, p. 31).

⁵⁰ Tom Jobim, Wave.1995.

⁵¹ Antônio Machado. Caminhante. 1912.

⁵² Friedrich Nietzsche. E assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. 1885.

O destaque concedido à abordagem experiencial e às narrativas de formação, para Pineau (2006), se deve

à gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial, mais do que a de uma simples técnica pedagógica nova. Novas técnicas e abordagens metodológicas, biográficas e autobiográficas aparecem, mas trabalhadas por questões de fundo axiológicas, epistemológicas e éticas. Quem faz a história de vida de quem? Por quê? Para quê? Com o quê? Quanto? Até onde? Em função de que regras e de quais saberes? (p. 336).

No sentido que pretendo atribuir à formação, aproximo-me do que Bondia (2002a) vislumbra em obra voltada ao estudo das possíveis influências do trabalho de Nietzsche para a Educação. Neste trabalho, o autor compreende a formação como o que traduz Nietzsche por meio da problemática “como se chega a ser o que se é”, no conceito de *bildung*, que define como

a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual o indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade, ou, definitivamente, converte-se no que é. (LARROSA BONDIA, 2002a, p. 45).

Destarte, o relato possibilita ao protagonista alcançar o que Bondia chamou de “a plena compreensão e a plena autopossessão” (Ibid). Pleno aqui traduzido não como finitude, permanência, conclusão ou um *finis* como propôs nossa querida Emília, mas, como a inequívoca e inevitável vocação humana de ser, de tornar-se, como bem caberia na boca do “filósofo de Sabugosa” e bem à moda de Zaratustra: torna-te aquilo que és⁵³.

Larrosa Bondia (2002a, p. 47) conclui que

A trama da formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. Por um lado, o ‘desprender-se de si’, esse ‘perder o rosto’ que Foucault modulou de tantas maneiras. Por outro lado, a ‘experimentação’ no sentido que essa palavra tem nas artes ‘experimentais’. E, no meio, um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir.

O que podemos perceber nesta visão de formação é um entendimento mais amplo que abrange a complexidade dos encontros e relações que a vida a cada um

⁵³ Friedrich Nietzsche. E assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. 1885.

proporciona, e contempla o incessante fazer a si mesmo, a experiência como *prima*, premissa para toda formação. Somente através dela é possível trilhar e cumprir o caminho que conduz a ser o que se é. Para este caminho, não podem existir modelos, a não ser os que já nascem fadados ao fracasso, quando se inverte a busca ao se buscar o que não se é.

Macedo (2011) exorta que a formação emerge não somente como um instrumento a ser aplicado, mas como um dispositivo que apresenta-se a partir da ideia de que em acontecendo a sua emergência, há alteração. Nestes termos

um *dispositivo* tem a capacidade de reunir, num conjunto, tecnologias, atividades, vontades e escolhas, tornando as condições de formação aquilo que elas querem ser. Assim, o *dispositivo* organiza as práticas, dá-lhes potência, orientação, positividade e perspectiva moral. (p. 157).

Há que se considerar aqui, o papel dos valores e das crenças no processo de formação, bem como a importância das mutações em suas estruturas ao longo dos anos, como bem apresentados por Brüseke e Sell, na obra *Mística e Sociedade* (2006). O conjunto de convicções, individuais e coletivas acham sua razão de ser no fato de que elas dão sentido e coerência à experiência subjetiva dos que a possuem.

Embora o ser seja sempre um tornar-se que não pode ser determinado pelo tempo ou modelos apriorísticos, o que não se é, muito menos, pode ser uma vocação ou natural escolha, pois é sempre na falta ou redução da autonomia e liberdade que ela se manifesta. Nesta ideia há, portanto, uma ampliação da sensibilidade frente às experiências, lembremos que, individuais, mas que são também coletivas, provocadas, formadas, constituídas e concretizadas no coletivo. É a coletividade ou a vocação humana para a troca (já dizia nosso velho conhecido Sócrates que o homem é por natureza um ser social); as ações que provocam reações e resultam em outras ações, que divergem, complementam-se, equilibram-se, se destroem a si mesmas e se reconstróem, se renovam e se destroem novamente... que estão em movimento ininterrupto, perene e por isso, pleno. Seria esta a plenitude que o ser humano tanto deseja alcançar: apenas ser pleno ou, apenas ser? Identifico-me, de pronto, com o “falso soneto” de Paulo Alberto M. M. de Barros (1986):

Embora Soneto
Vivo meu porém
No encontro do todavia
Sou mas.
Contudo
Encho-me de ainda
Na espera do quando
Desando ou deslundo.
Viver é apesar
Amar é a despeito
Ser é não obstante.
Destarte
Sou outrossim
Ilusão, sem embargo
Malgrado senão.

A ampliação do conceito de experiência de Bondia vai ao encontro do pensamento de Josso, quando se afirma o mundo e o sujeito não como um conjunto de objetividades apenas, e um senso infalível de realismo, mas como uma coleção de subjetividades, de impermanências e imprecisões que se traduz no que é sinalizado pela aprendizagem. De tal modo, para que uma experiência seja considerada formadora “é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”. (JOSSO, 2004, p. 48).

Permitam-me ainda tocar em algo que não posso deixar passar, não numa abordagem experiencial, no concernente à verdade contida nas narrativas de formação e o quanto isso afeta ou pode afetar o rigor do trabalho pretendido e produzido. Além de Josso (2004; 2007), Sibilia (2008) concorda em que esse relato não representa, tão simplesmente, uma história que se tem vivido, ele a apresenta, de modo que também a realiza, concede-lhe consistência e sentido, delinea seus contornos e a constitui. (p. 38). Da mesma forma, Passegi (2000) frisa o que diz respeito aos contornos delineados da narrativa, não somente objetivamente ou isento de subjetividade, mas tanto intrínseca como extrinsecamente ao sujeito, como vivendo em dois polos em busca de um ponto central, sempre oscilando, vacilando

ou tendendo para um ou para outro. Afinal, “o ser humano não age sem fins – independentemente de quais sejam e em que nível de consciência estejam.” (LUCKESI, 2008, p. 106).

Nos ditos de Passegi:

a autonarrativa não seria um ‘registro’, mas um relato do que se pensa que se fez em um determinado cenário, de que modo, por que razão. No caso dos memoriais, não se tratará, portanto de uma ‘busca ontologicamente obscura’ para saber se o relato é auto-enganador ou ‘verdadeiro’, mas de observar como os sujeitos recolocam em ‘circulação’ suas próprias representações. (2000, np).

Outra estrada que me foi apresentada nessa trajetória foi o trabalho junto à coordenação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, nesta Faculdade de Educação. Apesar da universalização do Ensino Fundamental e da ampliação do alunado do Ensino Médio, persistem muitos problemas da nossa educação e da nossa escola pública, como exemplos, a permanência na escola, a qualidade da educação e a formação dos professores, o que exige das instâncias governamentais a implementação de políticas públicas para o enfrentamento dessa problemática.

Com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estados e municípios brasileiros, a partir de 2007, elaboraram Planos de Ações Articuladas (PAR), contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Com o decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, instituiu o MEC a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar planos estratégicos de formação inicial e continuada. Assim surge o PARFOR, como experiência inédita na história do país, visando a melhoria da educação básica pública (CUNHA, 2012).

Aderindo ao Programa PARFOR, a Universidade Federal da Bahia, a partir do segundo semestre de 2010, implanta oito cursos de formação de professores em exercício de redes municipais e estadual, quais sejam: Licenciatura em Pedagogia, para professores que ministram aulas na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental e Licenciatura em Biologia, em Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras para o ensino dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. E assim, a partir do ano de 2012, passo a integrar, como estagiária da Faculdade de Educação da UFBA, a equipe do PARFOR do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Este trabalho, juntamente com minhas colegas estagiárias e a coordenadora do colegiado do curso do PARFOR, foi de grande importância para esta etapa final de minha formação na graduação. Uma experiência que me aproximou do cotidiano da organização do trabalho pedagógico e da realidade do grupo de cursistas que nos provocam e nos movem na busca de solução e respostas às demandas frente à especificidade do alunado. Acompanhando uma turma de, inicialmente 62 professoras da rede municipal de Salvador, muitas atuando em creches e escolas comunitárias, pude refletir, com o olhar voltado para a realidade sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas por estas professoras e por nós, para uma formação de qualidade. Não basta termos bons professores ou uma boa gestão do trabalho pedagógico. É preciso articular saberes acadêmicos com saberes da prática, do exercício de professores que, muitas vezes, são submetidos às condições mais insípidas, mais desestimulantes e desafiadoras em seu local de trabalho. Desde o trabalho voluntário não reconhecido ao trabalho mal remunerado e condições de trabalho desalentadoras, essas professoras, após, muitas vezes, uma jornada dupla de trabalho, ainda encontram tempo e gana para o curso. Muitas são mães, avós, mulheres que se empoderaram e só assim conseguem não interromper a trajetória que escolheram para si mesmas. Muitas, em seus relatos, dizem estar realizando um sonho. Talvez, esta venha a ser uma das diferenças entre os que não encontram na Pedagogia, uma opção. Contudo, sabemos que não basta sonhar: “um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão.”⁵⁴ As contingências, os obstáculos no meio do percurso podem interromper a caminhada, mas podem também libertar: “e sem querer eles me deram, as chaves que abrem essa prisão (...) somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter”.⁵⁵

Cunha (2012, p. 29), refletindo sobre os resultados iniciais do curso de Pedagogia desse Programa, intervém:

podemos inferir que, embora exista um grande caminho a percorrer para que tenhamos uma educação condigna da população brasileira, começando pela formação e valorização do professor, podemos de algum modo sinalizar que tais iniciativas da política de formação se encontram no caminho certo.

Talvez, sonhar seja permissão para ser. Penso que a forma de crisálida é o momento mais oportuno para aprender, pois aprender é um pouco morrer, se

⁵⁴ Humberto Gessinger. Somos quem podemos ser. 1988.

⁵⁵ Ibid.

desprender. Não mais lagarta, nem tampouco borboleta, sua maior lição talvez seja a de que “para voar, é preciso tanto casulo, como asa.”⁵⁶

Já me disseram que vivo a borboletear e concluo que prefiro viver no voo cíclico da borboleta, pois sei que depois e através desta experiência (que fora outrora a de crisálida) posso chegar a experimentar o voo do beija-flor⁵⁷. Mas enquanto não sou ou não me torno beija-flor, alternarei entre crisálida e borboleta, como sugerido pelo professor Roberto Sidnei Macedo com sua *Chrysallis*,⁵⁸ complexa, perplexa, crítica, multirreferencial, ante a inevitável mudança de si mesma.

Também como sugeriu Domenico Lancellotti (2004):

Borboleta
No laço zulu
O casulo de seda
Da larva lagarta
Do corpo de estrela
Virada no vento
Não vai mais rasteira
Terá vida nova

Farfala ligeira
Farfala ligeira borboleta
Farfala ligeira

(...)

Os processos auto-organizadores não são absolutos, possuem lacunas. O currículo enquanto planejamento e orientação do ensino devem estar a serviço de uma aprendizagem em prol do protagonismo. Macedo (2005) reforça a perspectiva

⁵⁶ Mauro Lasi. Aula de Voo. 2011.

⁵⁷ O beija-flor tem características curiosas: seu coração é responsável por 15% do volume total do corpo, a maior proporção entre os animais. Em repouso, este órgão bate cerca de 500 vezes por minuto, chegando a mais de 1.200 batidas por minuto durante o voo; em períodos de frio muito intenso é capaz de baixar seu metabolismo, fazendo a pulsação ficar abaixo de 50 batidas por minuto. Os impulsos elétricos responsáveis pela movimentação de suas asas são muito intensos, levando-as a bater até 80 vezes por segundo e ele pode permanecer parado no ar, além de ser capaz de voar para trás. Seu voo é em forma de espiral.

⁵⁸ MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysallis*, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

de Ardoino, em que a formação no currículo deve “pleitear o caminhar, como dispositivo de alteração, nos sentido de alterar-se com o outro, fazendo opções, num processo incessante de constituição de autonomia.” (p. 68).

Do mesmo modo, as investigações dos biólogos chilenos Maturana e Varela, acerca da biologia do conhecimento atestam que, neste campo, não há lugar para a passividade do ser vivo; ou criamos condições para a autoprodução de nossas estruturas internas e de nossas capacidades organizativas, ou então sucumbimos, pois só sabemos do mundo exterior quando operamos nele e, desse modo, o ato de conhecer é um ato de autocriação contínua. Um dos pressupostos desta teoria é de que é preciso conhecer o conhecer. A vida é um processo de conhecimento e o modo como se dá o conhecimento e essa necessidade de compreendê-la é o que chamam de “biologia da cognição”.

A biologia do conhecimento ou autopoíese, centrada na capacidade dos seres vivos de se auto-reproduzirem e na capacidade interpretativa do ser vivo, enriquece sua teoria muito bem exposta em *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, que concebe o homem, não como um agente que descobre o mundo, mas que o constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por ele. “O que caracteriza o ser vivo é sua organização autopoietica. Seres vivos diferentes se distinguem porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização.” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 55).

Os mesmos autores (2001) destacam que os seres vivos são unidades autônomas porque capazes de especificar sua própria legalidade, aquilo que lhe é próprio, o que não quer dizer que apenas os seres vivos têm uma organização, mas todas as coisas que podem ser investigadas como sistemas. Entretanto o que é peculiar aos seres vivos, sobretudo ao homem, é que sua organização é tal que seu único produto são eles mesmos. Deste modo, “não há separação entre produtor e produto; o ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis, e isso constitui seu modo específico de organização.” (p.57).

Dentro desta perspectiva, a categoria autopoíese é essencial na busca da compreensão do processo auto-organizativo dos saberes no âmbito do currículo, pois se compreende que

há espaços vazios no currículo oficial (prescrito/regulado) que são preenchidos por estratégias auto-organizativas de saberes que, espontaneamente, vão sendo produzidas e (re)produzidas nos cotidianos escolares. (PEREIRA, 2010, p. 18).

E no espaço de infinitas possibilidades e articulações há um currículo em ação que é operacionalizado de forma espontânea, improvisada e inesperada onde todos ensinam e aprendem. Freire (1996) já dizia que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p. 23).

Nesta visão, a autonomia aparece como importante categoria de análise, presente nos espaços curriculares reais tendo suas práticas materializadas no dia-a-dia onde as singularidades de cada contexto vão construído e (re)construindo socialmente novas morfogêneses de conhecimento.

Isso faz com que o currículo hoje, seja cada vez mais percebido como importante instrumento de ação política, que pode contribuir para a emancipação dos sujeitos, sua crescente autonomia e realização enquanto ser vivo autorregulável, produtor de significados, de interpretações, de si mesmo.

A busca pela autonomia se faz na interação cotidiana dos sujeitos que atuam nos diferentes espaços de construção e reconstrução do conhecimento, portanto

este fazer curricular acontece através das vozes, ruídos, dos silêncios que se instalam no dia-a-dia da escola e das interações entre os sujeitos e o meio social, com a finalidade de compreender como fazer as mediações entre o currículo real, ou seja, o currículo que é prescrito e legitimado através do currículo oficial, e, o currículo real que registra a autoprodução de saberes originadas das experiências de vida dos sujeitos, que são construídas e reconstruídas no dia-a-dia escolar e não escolar. (PEREIRA, 2005, p. 11).

A fábula de Buscaglia (1982), *A história da escola dos animais* nos remete a uma reflexão sobre a organização dos currículos, como são desenvolvidos nas escolas e as consequências tantas vezes irreparáveis quando, ao invés de contribuírem para a afirmação das singularidades e a interconexão dos diversos saberes, as inibem.

Um coelho, pássaro, peixe, esquilo, pato e etc. resolveram fundar uma escola. Todos se sentaram para escrever o currículo. O coelho insistiu para que a corrida figurasse no currículo. O pássaro insistiu para que o vôo constasse do currículo. O peixe insistiu pela natação no currículo. O esquilo insistiu para que a escalada perpendicular das árvores figurasse no currículo. Todos os outros animais queriam que as suas especialidades também figurassem no currículo, de modo que incluíram tudo e depois cometeram o erro glorioso de insistirem para que todos os animais fizessem todos os

curiosos. O coelho foi magnífico na corrida; ninguém sabia correr como o coelho. Mas insistiram em dizer que era uma boa disciplina intelectual e emocional ensinar o coelho a voar e o puseram num galho e disseram: 'Voa, coelho'. E o pobre coitado saltou, quebrou a perna e fraturou o crânio. Teve lesão no cérebro e depois não conseguia mais correr muito bem. Assim, em vez de ter um A na corrida teve C. E teve D em vôo, porque estava tentando. E a comissão do currículo ficou satisfeita. O mesmo se deu com o pássaro – voava como um louco por toda parte, dando voltas e reviravoltas, e, ia ganhar um A. Mas insistiram para que esse pássaro fizesse buracos no chão como uma topeira. Claro que ele quebrou o bico e as asas e tudo mais e aí não sabia mais voar. Mas ficaram muito satisfeitos ao lhe darem um C no vôo, e assim por diante. E sabem quem foi o melhor aluno daquela turma, quando se formou? Uma enguia retardada que sabia fazer quase tudo razoavelmente. A coruja abandonou os estudos e agora vota contra todos os impostos que tenham a ver com escolas.

A cultura da conformidade e da convergência nos faz concordar com Macedo (2005) em que é necessário crisalidar os *currícula*, coletivizando, cultivando a dialogicidade na incerteza, no conflito, na possibilidade. Há que deixar o pensamento percorrer a trilha do perigo a fim de não entorpecermos a crisálida que se contorce de vontade de vida mais ampliada.

Mas, não pensem que essa história termina aqui. Será que é assim mesmo, tão fácil terminar, como diz a Emília? Como tudo parece não terminar nunca, por ora, me embalo na canção:

*Você metade gente
E metade cavalo
Durante o fim do ano
Cruza o planetário
Cavalga elegância
Cabeça em pé de guerra mansa
Nas mãos arco e flecha
Meu coração
Aguarda e acompanha
Seu itinerário
Até o fim do ano
Ser de Sagitário*

(Péricles Cavalcanti, *Ser de Sagitário*, 2004)

4 PARA NÃO MORRER

Enfim... está chegando a hora... para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu.⁵⁹ Bartolomeu Campos de Queirós nos recorda: “quando se lê uma palavra, o coração escreve mais outras.”

Permitam-me retomar aqui, o que foi começar. Estão lembrados de Urano? Este memorial surge assim, chegando de mansinho, sorrateiro, pisando com saltos de veludo, sussurrando coisas no ouvido que não compreendi de pronto. Foram tantas vozes tentando dizer: “escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível.”⁶⁰ Alguém ousou perguntar, melhor, sugerir: “por que você não escreve um memorial?” Estas palavras ficaram martelando, não me deixaram afinal. Parecia a Duquesa do País das Maravilhas com mais uma moral: “tome conta do sentido e os sons tomarão conta de si mesmos.”⁶¹ Se “a palavra é flor fechada dentro de nós”, como afirma Bartolomeu Campos de Queirós, as páginas foram nascendo, brotando, desabrochando até que pude compreender: escrever “é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.”⁶²

Na iminência de terminar e na descrição da crisálida ainda envolta em seu casulo, a palavra é desapegar. Uma nova realidade sempre está por vir. Contudo, é preciso lembrar o que disse o Gato de Cheshire (aquele que desaparece e deixa apenas o sorriso) à Alice: o caminho que tomamos depende muito do lugar onde queremos chegar.⁶³ Este caminho se faz na interseção de saberes e ações não impostos, mas gerados, quando contextualizados, experimentados, vividos.

A Pedagogia pensada como a interseção das três potências do pensamento, quais sejam a filosofia, a ciência e a arte, enriquece as discussões sobre currículo e formação na medida em que tece, para além dos muros a ela impostos historicamente, uma nova rede de relações que implicam em práticas diferenciadas

⁵⁹ Eclesiastes 3, 1.

⁶⁰ LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 37.

⁶¹ DODGSON, Charles Lutwidge. Alice no País das Maravilhas. Tradução: Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 121. (Coleção L&PM POCKET).

⁶² LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 37.

⁶³ DODGSON, Charles Lutwidge. Alice no País das Maravilhas. Tradução: Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2010. (Coleção L&PM POCKET).

formando a tessitura de sua autonomia e poder de ação frente a uma nova realidade.

Retomar o conceito de itinerância é falar sobre labirintos e derivas, os desvios que sofremos com o tempo e em um tempo e espaços singulares e ao mesmo tempo compartilhados. Disto a aprendizagem resulta como fenômeno expandido e relacional, como processo de constituir-se no mundo e com o mundo como devir.

Cresce o movimento pela importância atribuída às políticas e propostas curriculares, por sua necessidade de empoderamento do currículo enquanto definidor dos processos formativos e identitários. No papel de mediador das formações, não cabem mais interpretações por demais reducionistas que o distanciam da sua especificidade no tocante à configuração social da educação e o poder que aí se dinamiza.

Apesar dos estudos do currículo constituir-se em um campo do conhecimento, ainda é visível a dificuldade por parte de muitos trabalhadores da educação em não apenas conceituá-lo, mas perceber sua dinâmica e implicação político-pedagógica própria. Seu campo e objeto de estudo devem ser considerados como processos históricos, processos de interesse formativo e de empoderamento. É preciso concebê-lo como artefato socioeducacional, produto das relações e das dinâmicas que veicula uma formação ética, política, estética e cultural; o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais.

A gestão humanizante do currículo tem no projeto pedagógico, o princípio fundante da gestão curricular. Os significados e os sentidos, o subsídio cultural devem ser continuamente produzidos e reelaborados. Sua responsabilidade formativa social e pedagógica é incontestável.

A concepção e construção contemporânea no tocante à formação resultam da complexidade de sua condição que é política e pedagógica. O currículo como construto humano, muito nos conta de sua emancipação que possibilita uma educação autêntica sem mais privilegiar a abstração no conhecimento, mas que ensina a contextualizar e concretizar.

Não podemos perder de vista que as ações dos atores/autores da cena curricular realimentam e reorientam os caminhos, as travessias, as derivas, paradas, as partidas e chegadas. Falar de formação é também falar de currículo, ambos estão implicados. A ação como atividade que interfere ocupa o centro do currículo como vivência da contradição, como movimento de possibilidades.

Se abrir um caminho é vê-lo se formando com os próprios passos e de outros, e “ventos” que dele participam; se descrever para compreender é um imperativo, acabar talvez não o seja. Ao menos, no sentido mais comum e frágil de final, como aquele que não pode ser retomado, reescrito, ser mais uma vez início ou meio ou simplesmente, um novo final.

Drummond pode ter se equivocado ao dizer:

*Lutar com palavras
É a luta mais vã.
Enquanto lutamos
Mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
Como o javali.
Não me julga louco.
Se o fosse, teria
Poder de encantá-las.*

(Carlos Drummond de Andrade, O Lutador, 1973)

Na natureza contingente e finita, porém aberta, de toda itinerância, pretendi que minha luta com as palavras não fosse vã e se tiver sido, ao menos, posso dizer esse dizer que não é vão: acrescentei algo a minha formação.

Este trabalho está chegando ao fim... Também não é fácil terminar. As palavras não ditas, os nomes não citados, as frases inconclusas, as pontas dos laços a esperar que sejam unidas ou desfeitas. Há retalhos ainda ao vento, uns presos no varal, outros sendo levados. O esquecimento, a dúvida, o tempo implacável; o parto, suas dores e alegrias. A sensação de missão mais do que cumprida: experimentada, desafiada. A Emília se equivocou? Não é nada fácil terminar. Ou talvez já fosse eterna e por isso, não temesse acabar. Talvez a gestação nunca acabe ou talvez ela tenha se transformado, para além do depois, em um *continuum* presente, sem futuro, apenas eterno.

Tu tens um medo:
Acabar.
Não vês que acabas todo dia.
Que morres no amor.
Na tristeza.
Na dívida.
No desejo.
Que te renovas todo dia.
No amor.
Na tristeza.
Na dívida.
No desejo.
Que és sempre outro.
Que és sempre o mesmo.
Que morrerás por idades imensas.
Até não teres medo de morrer.
E então serás eterno.
Não ames como os homens amam.
Não ames com amor.
Ama sem amor.
Ama sem querer.
Ama sem sentir.
Ama como se fosse outro.
Como se fosses amar.
Sem esperar.
Tão separado do que ama, em ti,
Que não te inquiete
Se o amor leva à felicidade,
Se leva à morte,
Se leva a algum destino.
Se te leva.
E se vai, ele mesmo...
Não faças de ti
Um sonho a realizar.
Vai.
Sem caminho marcado.
Tu és o de todos os caminhos.
Sê apenas uma presença.
Invisível presença silenciosa.
Todas as coisas esperam a luz,

Sem dizerem que a esperam.
Sem saberem que existe.
Todas as coisas esperarão por ti,
Sem te falarem.
Sem lhes falares.
Sê o que renuncia
Altamente:
Sem tristeza da tua renúncia!
Sem orgulho da tua renúncia!
Abre as tuas mãos sobre o infinito.
E não deixes ficar de ti
Nem esse último gesto!
O que tu viste amargo,
Doloroso,
Difícil,
O que tu viste inútil
Foram o que viram os teus olhos
Humanos,
Esquecidos...
Enganados...
No momento da tua renúncia
Estende sobre a vida
Os teus olhos
E tu verás o que vias:
Mas tu verás melhor...
... E tudo que era efêmero
Se desfez.
e ficaste só tu, que é eterno.

(Cecília Meireles, Cântico 06: Tu tens um medo, 1982)

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Na ponta da língua).

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas. In: Barbosa, Joaquim G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1998. p. 24-41.

ASSAMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1996.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. COLEGIADO DE PEDAGOGIA. **Novo currículo do Curso de Graduação em Pedagogia da UFBA**. Salvador, 2009.

_____. **Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA**. Salvador, 2012.

BRZENZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Anfope em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

BUSCAGLIA, Leo. **Vivendo, amando e aprendendo**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1982. Tradução: Luiza Caminha Machado da Costa.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade**: bullying, o sofrimento das vítimas e dos agressores. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 2008.

CUNHA, Maria Couto; PIMENTEL, Álamo (org.). **Palavras entrecruzadas**: escritos de formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2012.

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: Criar edições, 2006.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DODGSON, Charles Lutwidge. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2010. Tradução: Rosaura Eichenberg. (L&PM Pocket).

FAVA-DE-MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos**. São Paulo: Perspectiva, vol.14, n.1, p. 73-77, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000 (8ª reimpressão).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (48ª reimpressão).

FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Currículo escolar e a construção do saber**. Jornal da Educação. Salvador: SEEB, ano 2, n. 2, 1989.

_____. **Currículo, trabalho e construção do conhecimento**: trajetória de um processo de integração pesquisa-ensino em um movimento permanente de (re)construção de concepções. Texto apresentado no GT 12 da XIV Reunião Anual da ANPED, São Paulo, setembro, 1991.

_____. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 36-55.

_____. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem. In: LUBISCO, Nídia M. L.; RANDÃO, Lídia M. B. **Informação e informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

FRÓES BURNHAM, Teresinha e coletivo de autores. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação a distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012.

GALLO, Silvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da AMPED, 1995. Digitado.

GALLO, Sílvio. Saberes, transversalidade e poderes. **Revista de Educação CEAP**, v. 4, n. 15, p. 5-18, dez 1996.

_____. Afinal, o que é a Pedagogia? **Presente!** Revista de Educação, Salvador, n. 35, p. 35-39, set/nov, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. **Presente!** Revista de Educação, Salvador, n. 57, p. 14-20, jun/ago 2007.

JUNG, Carl Gustave. **Fundamentos da Psicologia Analítica**: as conferências de Tavistock. Tradução: Araceli Elman. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972..

_____. **Aion**: estudos sobre o simbolismo do si mesmo. Tradução: Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

LARROSA BONDIA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. (Pensadores & Educação).

_____. Notas sobre a experiência e o e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LINDBERGH, Anne Morrow. **Presente do Mar**. Tradução: Beatriz Araújo Zamprogno. 18. ed. Rio de Janeiro:Sextante, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de Estilo Acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2012.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes re-conhecido. Etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente. **Revista da FAGED**. Salvador, v. 3, n. 2, jun.1999.

_____. **Chrysallís, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Atos de currículo, formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACHADO, Nílson José. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos avançados**. São Paulo, vol.15, n.42, p. 333-352, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. Ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osorio, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MOREIRA, Ana Paula. Dimensões cultural, lúdica e sócio-técnica do currículo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18, 2007, Maceió. **Anais do 18º EPENN**. Maceió: UFAL, 2007. CD-ROM.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. [s. l.]: 2. ed. Publicações Europa-América, 1984.

MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. [s. l.]: Publicações Europa-América, 1986.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Lisboa: Editora Porto, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais de formação**: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: III Conferência De Pesquisa Sócio-Cultural. **Anais eletrônicos**. Campinas, SP: julho, 2000.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (org.). **Currículo e autopoíese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SANTOS, Lucília L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

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

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação. jan/abr, 2009. v. 14, n. 40. Autores Associados.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **A reforma universitária e o curso de Pedagogia**: determinações e limites. São Paulo: Didática, 1998.

_____. O curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-152.

SOARES, Noemi Salgado. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender**: a pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: D&A; Salvador: UNEB, 2006a.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

SELL, Carlos Eduardo; BRÜSEKE, Franz Josef. **Mística e sociedade**. Itajaí, SP: Editora da Universidade do Vale do Itajaí; São Paulo: Paulinas, 2006.

VIVERET, Patrick. **Por uma sobriedade feliz**. Tradução: Débora Nunes. Salvador: Quarteto Editora, 2012.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Pensadores & Educação).

APÊNDICE

APÊNDICE A – Itinerâncias da Pedagogia no Brasil

Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a pedagogia acabou por firmar-se como correlato da educação, sendo entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. É deste modo que a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem.

Um saber específico vai constituindo-se, na medida em que o homem empenha-se em compreendê-la e nela intervir. Assim, desde a paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega à modernidade associada ao termo pedagogia. Embora tenha se delineado uma dupla referência para o conceito de pedagogia, onde por um lado, foi desenvolvida uma reflexão ligada à filosofia, sobretudo em função da finalidade ética que guia a prática educativa e por outro, o sentido empírico e prático inerente à formação da criança para a vida, a pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como teoria ou ciência dessa prática.

Resguardadas aqui, as discussões sobre os conceitos e suas transformações ao longo do tempo, importante é considerar que a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa e continua se firmando cada vez mais para além dos espaços que lhe foram impostos.

A questão da sua identidade tem sido alvo de polêmicas em torno do recente debate sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Há quem defenda que o Curso de Pedagogia é um curso de formação de professores, uma licenciatura, e os que defendem que o curso deve constituir-se numa espécie de bacharelado, o que tornaria seus egressos, especialistas em educação. Há também quem afirma que o curso deve ser, a um só tempo, as duas coisas.

Já são muitos os estudos realizados que têm como foco a formação de professores, especialmente para os docentes da educação básica e diversos têm sido os formatos dos cursos voltados para essa formação.

Para Saviani (2009), a preocupação com essa formação é recente em nossa história. Durante o período colonial, passando pela educação jesuítica e aulas régias até a criação dos primeiros cursos superiores no século XIX, não havia preocupação

com a formação de professores, que só aparece após a independência política, em 1822, quando se inicia uma preocupação com a organização da instrução pública. Este autor identifica, na história do Brasil, períodos em que se visualizam tendências de organização e estrutura didática dos cursos inevitavelmente atrelados aos avanços em termos de perfis desejados desses profissionais.

Após o Ato Adicional de 1834, as províncias, que passam a ter a responsabilidade com a instrução primária, começam a adotar o modelo seguido pelos países europeus para a formação de professores do ensino primário – as chamadas Escolas Normais. Entre o final do século XIX e o início do período republicano ocorreu o estabelecimento e expansão dessas Escolas Normais nas diversas regiões brasileiras. Ao final da Primeira República, na década de 1920, o Curso Normal oferecia um currículo voltado para a área profissional e um ensino com um número maior de disciplinas voltadas para as ciências ligadas à Educação.

Com a criação dos Institutos de Educação uma nova fase se abriu na história da Pedagogia como lugar de ensino, mas também, da pesquisa. Com o Decreto 3810 de 1932 novos componentes disciplinares foram introduzidos no currículo dos Cursos Normais. Os Institutos de Educação, por sua vez, caminhavam para consolidar um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitia a correção das insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais. Com as reformas de Francisco de Campos, em 1932, tão logo foi criado o Ministério da Educação e Saúde e as escolas de formação de professores começavam a inserir na sua composição os laboratórios de pesquisa e experimentação em metodologia do ensino. Estas escolas funcionavam como “centro de irradiação” das ideias da Escola Nova, incorporando e divulgando inovações no processo de formação desses profissionais. (SAVIANI, 2009).

A Lei 4.024/61, a primeira LDB do país padroniza a educação brasileira e estabelece a formação dos professores para o ensino primário através do Curso Normal. Ainda não se fazia referência ao nível superior. A formação de orientadores, inspetores e supervisores deveria ser feita, por esta lei, pelas Faculdades de Filosofia, em cursos especiais. Só em 1962 o Parecer 251 de Valnir Chagas estabelece as bases para o funcionamento dos cursos de Pedagogia, fixando um currículo mínimo com a previsão de egressos em licenciatura e em bacharelado.

O parecer de 252 de Valnir Chagas (252/69) acaba por direcionar o curso de Pedagogia para as licenciaturas. A partir desse parecer, o curso de Pedagogia

passa a formar professores para o Ensino Normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção nas escolas e nos sistemas de ensino.

Com o regime militar iniciado em 1964, o Brasil experimenta mudanças também no processo de formação de professores para o ensino elementar. A mais importante mudança a partir da Lei 5692/71 foi a substituição do Curso Normal pelo Magistério, transformado em habilitação específica do 2º grau.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 (Lei 9394) estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica – nela compreendidas as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – deve ser oferecida em nível superior nas Universidades e Institutos de Educação, fixando como base deste curso a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo também na formação do pedagogo conteúdos curriculares para os outros campos de sua atuação. Conseqüentemente, as instituições de ensino que oferecem esse curso são levadas a reformular os seus currículos a partir dos preceitos da resolução que aprovou estas diretrizes. E assim, o curso de Pedagogia vem passando por muitas “transformações” ou ajustes, a fim de atender as normas estabelecidas. Tendo antes uma formação mais tecnicista, com as novas mudanças, os currículos estão sendo adaptados para atender às novas exigências. Segundo Libâneo (2009), é para o currículo, em suas diversas instâncias e meios organizacionais e operacionais, que se voltam inicialmente os olhares, em busca de se atingir consenso sobre uma base comum nacional de formação.

A construção da identidade do pedagogo se dá em meio a embates teóricos e práticos que acompanham as transformações por que passam o mundo inteiro. Questões éticas, sociais, políticas e econômicas são impostas ao modo de vida contemporâneo, que mais do que impellido, é pressionado a dar respostas. Uma nova conjuntura traz consigo novas necessidades que carecem de novos modelos, experiências e ações que proponham contribuir na revisão e condução do ser e estar no mundo.

Gallo, em seus estudos sobre currículo nos sinaliza que a polêmica em torno de sua identidade só existe devido à constituição desta área, como área mista ou mestiça. Penso ser este o grande salto que permite perceber – para conceber – a Pedagogia para além dos muros impostos.

O campo da Pedagogia não poderia deixar de responder às novas demandas, tendo por objeto, a educação, processo de humanização, já que não somos humanos, mas *tornamo-nos* humanos. Além disso, a Pedagogia, mesmo tendo conquistado seu status de ciência, mais do que dialogar e transitar entre os diversos campos do saber – ciência, filosofia, arte e tecnologia – constitui-se na interseção destes saberes.

Após anos de intensas polêmicas nos meios acadêmicos e políticos, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foi determinada a extinção do Curso Normal Superior, atribuindo ao curso de Pedagogia também a missão de formar os professores dos primeiros anos de escolarização. Com foco agora na docência, a formação em Pedagogia redimensiona uma vocação muito antiga, sem, contudo, renunciar sua vocação para a gestão educacional e para a investigação científica.

O Colegiado de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, a partir do ano de 2007, para atender as orientações dessa política de formação, empreendeu um processo de reformulação do seu currículo que culminou com a aprovação da proposta através do Parecer 1017 de 11 de novembro de 2008 da Câmara de Ensino de Graduação. Desse modo, atendendo as novas DCN, o centro de gravidade do curso que antes era a formação do coordenador do trabalho pedagógico passa a ser a formação de professores da Educação Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que o curso de Pedagogia é um dos que mais vagas oferecem na UFBA, acompanhando uma tendência mundial da procura por vagas. As diversas competências e habilidades que compõem – ou deveriam compor – o perfil do egresso, tornam ainda maior seu campo de atuação, ao mesmo tempo em que exigem qualidades cada vez mais complexas e multirreferenciais. A pressão das exigências da nova conjuntura, especialmente sobre o licenciando em Pedagogia, é fator que vem corroborar a importância de se articular diversos saberes para a maior compreensão desse processo, no sentido de contribuir na construção de um currículo que se dá na interação e incompletude, na articulação de identidades, de itinerâncias.

Através da reflexão e ação, da pesquisa, do exercício da democracia, de proposições e mudanças significativas, enfim, da práxis, a comunidade acadêmica interage e interfere diretamente no currículo formativo e este, por sua vez, nas itinerâncias curriculares, especialmente dos estudantes. Mas, também, seja pela

fragilidade teórica de seu próprio campo de conhecimento ou pela restrita bagagem teórica em relação às demais ciências da educação, muitos pedagogos, acabam tomando de empréstimo o discurso de outras ciências. Aliando-se a grupos de pressão sociais e ao governo, sem demonstrar um conhecimento global e aprofundado, interagem também de modo a contribuir para a manutenção do *status quo* e ao menosprezo à própria Pedagogia. Agregando a isso, o descaso crônico do Estado em relação à escola pública e aos professores e o desprestígio social da profissão, não se pode negar o grande fosso existente entre os cursos de licenciatura em pedagogia e as demandas do mundo no qual estão inseridos, mesmo a despeito de pareceres, leis, diretrizes e reformulações curriculares.

O parecer CNE/CP 05/2005 do Conselho Pleno – CP, do Conselho Nacional de Educação – CNE, vem explicitar os aspectos principais das diretrizes curriculares nacionais que deveriam ser fixadas para o curso de Pedagogia e versa que no Brasil este curso, ao longo de sua história, teve como objeto de estudo e finalidade os processos educativos “em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional”. (BRAZIL/MEC/CNE, 2005, p. 2).

Diversos autores chamam a atenção para as questões ligadas à sua identidade nos vários momentos da sua trajetória. Silva (1998; 2002), como exemplo, assinala que uma das grandes dificuldades encontradas no curso de Pedagogia na sua evolução é a indefinição das suas funções e esta imprecisão está bem presente nos vários documentos elaborados sobre o curso.

Nas últimas décadas, esta situação ficou bastante evidenciada, principalmente quando se discutiu os princípios que deveriam imperar na elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o curso.

Os conflitos que acompanharam esta discussão fizeram com que a proposta de diretrizes elaborada e divulgada em 1999 pela Comissão de Especialistas, encarregada de subsidiar a construção dessas diretrizes, nem fosse discutida entre os conselheiros. A dificuldade em definir a identidade do curso provem da indagação basilar: o curso de Pedagogia deve formar profissionais para atuação em quais setores do campo educativo? Silva (2002) reforça que a questão da identidade do curso é um assunto muito complexo. E para tratá-lo deve-se verificar os aspectos históricos e os avanços conquistados em termos teóricos e práticos.

É bem verdade que a atual ênfase na formação do futuro pedagogo na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não desconsidera a formação técnica em outros campos de atuação, nem a sua vocação para a pesquisa. Contudo, não se pode negar o esvaziamento generalizado, quando não, a extinção de componentes curriculares que dão base para esta formação mais abrangente.

Há, portanto, de se considerar historicamente essa discussão e conquista política assegurada nos encaminhamentos formais que refletem na construção do “novo” currículo. Neste processo, duas vertentes teóricas “dialogam”, embora muitas vezes, sem atingir um ponto de interseção, sem alcançar uma resposta acerca de como deve ser a formação do profissional da Educação ou qual o perfil deste profissional frente às demandas sociais contemporâneas.

A defesa, por um lado, do profissional técnico, habilitado ou especialista (o pedagogo não diretamente docente) e por outro, da identificação do curso de Pedagogia com uma licenciatura têm demonstrado a dificuldade em obter consenso sobre questões cruciais, tais como: o que deve ser um curso de Pedagogia?; o que define um trabalho como pedagógico?; em que consiste a formação pedagógica e o exercício profissional do pedagogo?; qual a diferença entre pedagogo, professor e educador?; há lugar para especializações e habilitações?, apenas para citar algumas.

Convém salientar que esta trajetória marcada por tensões, dilemas, posições ideológicas e interesse diversos, encontra-se na atualidade ainda diante de desafios frente à necessidade de consolidação curricular do curso. Neste sentido, apesar de as instituições de ensino terem empreendido reformas a partir das diretrizes aprovadas, se considerarmos a diversidade das propostas de currículo implantadas no país, algumas questões ainda se mantêm no campo dos debates e das discussões especialmente dentro da comunidade acadêmica, das entidades profissionais e entre os educadores e estudantes da área.

Uma das dificuldades que se apresentam diz respeito à constante busca de definição de quem é esse profissional ou quais, de fato, são as suas atribuições, mesmo quando as diretrizes informam a finalidade do curso e dão ênfase à docência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo também outras áreas de atuação dos seus profissionais. Ao se adotar a posição de conciliação de todas as funções até agora atribuídas ao pedagogo, o desafio reside

em decidir sobre como estruturar um curso que prepare este profissional para o desempenho de todas essas funções e quais delas figuram como as mais essenciais para a sua formação. Como sair, então, do dilema em optar por uma formação generalista ou pela formação especialista, modelos que imperaram alternativamente em determinados períodos desta história? Deve-se formatar um só curso tendo em vista todas as funções ou optar por vários ou alguns formatos de curso?

Disto decorre a celeuma que acompanha o curso historicamente: o de categorizá-lo ora como bacharelado, ora como licenciatura. Esta é uma questão que se apresenta sem uma definição convincente até o momento. Para Silva (2002, p. 141) “na realidade, a história tem mostrado que o curso parece não se conformar a essas duas categorias convencionais de classificação”. A autora chama a atenção para o fato de que nas discussões e debates existe ainda a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teórico e didático-metodológicos do curso, o que causa ainda tantos impasses e conflitos.

De fato, as tentativas de superação das indefinições e contradições curriculares iniciais foram acentuando o caráter técnico-profissional de seu currículo, cuja organização sempre teve como perspectiva o campo de trabalho e, conseqüentemente, manteve distância das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia. (SILVA, 1998; 2002).

Partindo dessa reflexão, pode-se perceber, então, que no período da história do curso de Pedagogia no Brasil, as várias tentativas realizadas em favor da sua definição, revelaram as dificuldades várias presentes no próprio curso.

O curso de Pedagogia da UFBA também tem acompanhado as discussões, as políticas e reformulações curriculares que acompanham as novas demandas sociais no mundo inteiro.

Complexidade e multirreferencialidade são, portanto, referenciais que têm possibilitado uma compreensão mais profunda e abrangente sobre a educação e o currículo. Uma pressupõe a outra, uma vez que se cruzam em uma mesma compreensão de mundo. Um mundo que envolve sujeitos, processos e instituições, ambiente natural e social, em uma interação e intersecção. Como diria Heidegger (1998), um mundo que se “mundaniza” à medida que se torna compreensível à presença, quando esta percebe seu estar no mundo.

Destarte, o mundo do currículo, mais do que sugerir, reforça a necessidade de ser considerado como processo, sem a interrupção do seu movimento, já que se

renova e se recria, possibilitando uma multiplicidade de significados e exigindo, portanto, múltiplos referenciais para sua compreensão. Fundamenta-se numa leitura plural de seus objetos, sejam práticos ou teóricos, das itinerâncias em currículo sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas, quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados e reconhecidos como não redutíveis uns aos outros. Como Ardoino (1998, p. 94) enfatiza:

a exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução. Esta é provavelmente uma das razões da reabilitação contemporânea do termo complexidade.

Os estudos de Gallo (1995; 1996) que contemplam a formação do educador tendo como ponto de partida o currículo como um resultado da interação entre o conhecimento (saberes), linguagens e poderes, é de fundamental importância. E esta, na medida em que seu discurso em prol da transversalidade curricular confronta mais uma vez a questão mais visceral sobre a Pedagogia: sua identidade ou sua insuficiente identificação com a ciência. Para Gallo (2005), a Pedagogia é o encontro entre o sujeito, o objeto e a cultura. Ora, isso faz do currículo ou de seus pressupostos e configuração prática, alimentado-se dessa “fonte”, o resultado desse encontro, processado na forma e através de suas itinerâncias.

Outra reflexão conduzida por Gallo (2002; 2005) é de que a Pedagogia constitui-se em um espaço mestiço ou como uma intersecção entre a Arte, a Ciência e a Filosofia. Nessa confluência das três potências do pensamento, sem identificar-se exclusivamente com nenhuma delas, mas valendo-se das potências das três. E são as três potências do pensamento que ousam mergulhar no caos, para dele extrair possibilidades:

a filosofia, que em seu mergulho no caos cria conceitos; a arte que em seu mergulho no caos cria perceptos e afetos; e a ciência que, por sua vez, cria funções, a partir de seu mergulho no caos. Nenhuma delas basta-se a si mesma; cada uma das três precisa estar em diálogo constante com as outras duas, para que o pensamento novo, criativo, fresco, seja possível. (Gallo, 2002, p. 39).

A nenhum caos é negada uma ordem, um significado, um sentido. E é assim que, o aparente caos ou a “peculiar ordem” (quem disse que não há uma ordem no caos?) exercida pelas itinerâncias do e no currículo nos remetem a *uma crisálida* (MACEDO, 2005), metáfora que nos transporta ao fenômeno aludido, à

temporalidade e à ousadia de tocar, de forma desafiante, na questão da formação como alteração interdependente. Apenas convivendo com o caos, mergulhando nele, é possível experimentar seu potencial criativo e inovador.

ANEXO A – 1º Movimento: Cântico à não linearidade do ser

(Noemi Salgado Soares, 2007)

Insegurança ontológico-existencial:

portal de saída da caverna

do eu psicológico.

Na transcendência dos opostos,

além das polaridades,

há a percepção-compreensão

da inclusão:

conexão poética com o TODO

em unidade transpessoal

com todas as formas manifestas da Vida.

Separar-se é suicidar-se

desapegar é morrer naturalmente

a virtualidade *eu psicológico*

O desapego é a morte iluminada

que possibilita a intimidade com a Vida Plena

desapegar é Viver

apegar-se é suicidar-se

A separatividade é uma das ilusões

que alimenta a desintegração do ser humano

e o torna escravo da anomalia separatista

da exclusão do outro de si mesmo.

O indeterminismo,
a incerteza,
a impermanência
reverenciam e celebram
as dimensões ontológicas
da humildade,
da reversibilidade,
da bondade originária,
da não dogmatização,
da compreensão amorosa,
da alteridade,
da complementaridade,
da dialógica,
da afetividade...

Abertura para a
união-inclusão-participação-apropriação
do direito à individuação
inerente à construção da autonomia de
ser serhumanohumanidade
consciente de si em relação com os os outros
no reconhecimento
de Ser célula inteligente (inteira)
livremente interligada a todos os seres
pela autoconsciência
de Ser célula integrante do pulsar
da ENERGIA CRIADORA.