

Maria
Roseli
Gomes
Brito
de Sá

NARRAR-ME

composições
em itinerâncias
formativas

Maria
Roseli
Gomes
Brito
de Sá

NARRAR-ME

composições
em itinerâncias
formativas

 pimenta
cultural
2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S111n

Sá, Maria Roseli Gomes Brito de -
Narrar-me: composições em itinerâncias formativas / Maria
Roseli Gomes Brito de Sá. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-900-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99000

1. Memorial. 2. Narrativa. 3. Itinerância. 4. Currículo. 5. Formação
de professores. 6. Pandemia. 7. Educação. I. Sá, Maria Roseli Gomes
Brito de. II. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação de professores

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 a autora.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	Rochak Schukla - Freepik
Tipografias	Acumin, Gobold, Belarius
Revisão	Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Autora	Maria Roseli Gomes Brito de Sá

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschiqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

NARRAR-ME

*Para Natália, Murilo e Augusto
Como um legado...*

UM SIM À VIDA. A UMA VIDA!

Como criatura, devidamente nutrida para ser livre e transgredir, não me limitei a escrever sobre as narrativas que compõem as itinerâncias formativas de uma trajetória acadêmica. Sem a permissão, honradamente, tentei contar aqui, em poucas linhas, sobre afetações da inteireza da vida da mulher (filha, mãe, esposa, avó), orientadora de estudos e de vidas, vidas, também, inteiras... Convido a vocês, leitoras e leitores, a conhecer, pelas minhas lentes, um pouco mais sobre a Professora Doutora e Titular da Faculdade da Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Conheci a professora Roseli de Sá no ano de 1994, em uma sala de aula da FACED-UFBA, quando ingressei no curso de Pedagogia. Adepta das tecnologias, que na ocasião tinham como auge as transparências manuscritas, ela ministrava aulas de Filosofia da Educação. Lá se vão trinta anos do primeiro encontro que favoreceu inúmeros diálogos e aprendizagens tão importantes para mim.

Em 2008, ao aceitar me orientar no Mestrado em Educação da UFBA, a professora Roseli ou, singelamente Rose, abriu passagem para incontáveis outros encontros, que foram se tornando cada vez mais potentes nas atualizações do meu ser no mundo. Com ela, experimentei a segurança necessária para a insegurança do pensar livre, do questionar sem reservas, do ser quem se é, do criar. Certamente, quem sustentou comigo a "A experiência em experiência", orientaria a "poli[AMOR]fia", compondo paisagens da docência junto a mim¹.

E assim foi, no doutoramento, entre 2013 e 2017, bem como na ocasião em que prestei concurso para ser professora da FACED-UFBA, quando encontrei nela mais que um apoio seguro, conselhos certos e palavras justas. Ao longo desses anos, venho aprendendo sempre com a sua maneira de ser e de estar, com o seu rigor científico, com a sua sabedoria, com a sua solidariedade intelectual, com o seu comportamento ético, com sua forma de amar o/no mundo.

Como ela mesmo aponta nesta obra, poderia se furtar de olhar através de um labirinto de espelhos, mas optou por se mostrar, ainda que consciente da sua *desposseção em relação à narrativa de formatividade* que nos conta, bem como

1

Faço alusão às orientações que recebi da professora Roseli de Sá, referindo-me aos títulos da Dissertação e da Tese que produzi, respectivamente.

da impossibilidade de encontrar o ponto central e verdadeiro da origem das coisas, conforme assume, com rigor.

Vale destacar, que, nesta apresentação de si, a partir de um *sentirpensar* encarnado e um estilo de escrita sofisticado, ela torna nítida a densidade formacional do seu legado. O enredo desta história, em que Rose assume, de modo generoso, a vulnerabilidade de se tornar quem se é, contrariando a mesquinhez e a vaidade, retrata o percurso singular de quem se ocupa com os valores da justiça e da beleza.

Suas itinerâncias formativas, pautadas em um distanciamento implicado consigo mesma, transitam pelo *lado da lógica des-identificadora da invenção*, sobre o que *inventamos sobre nós mesmos* e sobre *que invenções temos a partir do que somos*. Na *força de atração* de sua escrita, nos convida a um banquete, não aos moldes platônicos ou dionisíacos, mas atravessado pela fecundidade de Hermes e da sua magia, viagens, eloquência e iniciação. Na farta mesa, para nosso deleite, estão António Nóvoa, Camila Ayala, Clivio Pimentel, Daniele Freire Raic, Delory-Momberger, Derrida, Fernanda Torres, Giorgio Agambem, Giovana Zen, Guilherme Prado, Heidegger, Isis Ceuta, Jorge Larrosa, Judith Butler, Marcea Sales, Maria da Conceição Passegi, Maria Inez Carvalho, Maria Helena Abrahão, Mary Arapiraca, Nelson Pretto, Neuma Conceição, Nietzsche, Sara Betânia, Paola Zordan e, eu, sim, Verônica Domingues Almeida. Além desses/as, outros/as, citados/as explicitamente, mas, também, nublados nas lembranças de cinco décadas de docência, todos/as acomodados/as, em círculo, sem qualquer hierarquia ou ordem de relevância.

Rose percorre dilemas, aproximando-se do *conflito de raciocínios insolúveis ou conversíveis*. Em uma imersão em sua própria honestidade intelectual, ressignifica o espaço, o tempo e a escola de presenças físicas suspensas por uma pandemia. Ela lamenta não ter uma rede para chamar de sua, mas percebe que a ausência de uma unidade favoreceu, como membro e liderança do grupo de pesquisas em Formação de Professores em Exercício (FEP), a se enredar por linhas que não desenham destinos. Ela demarca como o seu estímulo a transgressão parte de uma postura não dada ao óbvio, na qual emerge inovação de quem desbrava a Bahia, seja na região metropolitana, em Camaçari, ou, no sertão, mais precisamente, no Território de Irecê e em Tapiramutá. Rose faz da pedagogia um atravessamento em formação, traduzidas em pesquisas de graduação e pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com destaque para sua atuação nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) e em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, que abriga o único curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED).

Esse é apenas o percurso que consegue vir à superfície por meio dela e, também, por mim, nessa declaração da vitalidade de um amor encarnado, mundano e plural, com a intenção de dizer sim à vida, a uma vida. Livre e bem-sucedida, simplesmente, por ser como é. Por se compor em suas próprias traduções e aos olhos de quem lê e faz suas próprias traduções.

Esse é parte do curso de viver da professora Roseli de Sá, Rose. E nele está o meu nome. Uma honra! Consta, também, o nome de tantas outras professoras e professores, em formação inicial, em exercício e/ou em pós-graduação. Registram-se, ainda, os nomes, de todos/as aqueles/as que foram afetados/as pelos professores e professoras que Rose afetou. O seu legado é imensurável. É vida!!! Uma vida²..

Verônica Domingues Almeida

Lisboa-PT, outono de 2023

UMA APRESENTAÇÃO AGRADECIDA

"[...] à pergunta sobre o que somos só podemos responder contando alguma história".

(Larrosa, 2004)

"É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*".

(Delory-Momberger, 2008)

Este livro se apresenta em forma de uma narrativa; ouso narrar-me, contar histórias que confluem para a composição de um memorial, gênero textual escolhido entre as alternativas instituídas como requisito para fins de Promoção Funcional da Classe de Professora Associada/Nível 4, para a Classe E, Professora Titular, da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal da Bahia.

Assim, cumprindo um ritual ao qual me submeti, deliberadamente, para atender a uma demanda profissional, em meio a encaminhamentos, comprovações, arguições, atuei também como "narradora de um percurso de formatividade", como digo no texto.

A esse percurso vem se agregar a presente Apresentação, que pede licença para extrapolar a sua função de anúncio do que foi escrito e passar a envolver também contextos da feitura e da exposição do memorial, ampliando o espectro de *presenças* que *habitaram/habitam* o texto para compor uma apresentação compartilhada, como um gesto de *gratidão*. *Uma apresentação agradecida*, com ares de um hipertexto ou um metatexto.

O narrar-me do título agrega tantas interpelações, tantas intercessões, até para a sua própria formulação, que pretendeu agregar palavras tradutoras de uma itinerância em composições possíveis. No frenesi de noitadas insones³ Rosane Vieira me ajudou a arrematar o título, já que aquela pessoa que vinha escolhendo palavras, títulos e frases comigo, Isis Ceuta, tinha que ser resguardada algumas vezes em seu puerpério e havia uma premência para enviar a Elísio Filho, aquele que teve que ajustar seus tempos para receber meus escritos e configurar o texto

3

Faço referência à expressão pensamentos insones que estampa o título de uma coletânea que reúne textos do grupo de pesquisa FEP (largamente presente no memorial): *Conversas insones: pensamentos sobre currículo*, publicado pela EDUFBA, em 2022.

com rigor e arte. Esse aspecto não passou despercebido por Inez Carvalho em seu parecer na condição de presidente da banca avaliadora⁴, zelosa que é da harmonia entre conteúdo e forma e adepta que é das trapaças quando as normalizações técnicas (certamente necessárias), comprometem as escolhas estéticas. Inez, intercessora e amiga de todas as horas, de tantos *geotempos* descritos no memorial, expressou sua alegria por ver nossas ações conjuntas tão presentes no texto e pelas *presenças* vibrantes durante a sessão que presidia remotamente, a ponto de ver sentido em verbalizar, durante a defesa, o termo *gratidão* que eu trouxe também nesta apresentação.

Em sua leitura no texto impresso, na contramão dos processos digitais prevalentes em tempos de isolamento social devido à pandemia de Covid-19 no ano de 2020 e do seu próprio perfil, Inez procedeu, à maneira da descrição de Pierre Levy (1996) que lhe é tão cara para a atualização de um texto: esburacou, amarrotou, fez as devidas dobras, “desleu” e em sua apreciação veio reafirmar o caráter auto ficcional de um memorial, que supõe escolhas memorialísticas e não uma tentativa de representar o real; que oportuniza, por exemplo, expor o “desconforto do dilema de decidir, seguido do dilema criado pela decisão.” Como não agregar essas considerações a este pretenso hipertexto? Poderia até ter acrescentado à segunda seção do memorial: *Dilemas das narrativas*.

Mas acrescentei outras sugestões ao presente texto, assim como alterei alguns títulos. De fato, ao tratar da *presença* quando discutia a escola e outros espaços em tempos pandêmicos, não poderia prescindir de trazer a imagem de meu netinho de dois anos querendo invadir a televisão para estar com sua avó que aparecia em uma live. Feito. Complementei as formulações e acrescentei a emblemática foto na seção agora denominada *Pandemia. Presença. Escola*.

Pois é, as escolhas comportam o contingencial. Nem tudo que está no memorial fazia parte da proposta inicial. Referências e temas se impuseram, pela opção de “ancorar o rigor da narrativa em sua própria força de atração”, expondo-me à experiência de narrar-me, vulnerável a interpelações legitimadas pelo ritual.

4

A comissão julgadora do memorial foi composta por colegas que tinham vínculos com minhas itinerâncias acadêmicas e, como eu esperava, as apreciações foram cuidadosas e amorosas. Meu agradecimento a Ester Figueiredo Souza e Luiz Artur Cestari, da UESB, Maria Inez Carvalho, da UFBA, Miguel Amir Araújo, da UEFS e Nádia Hage Fialho, da UNEB e, também, a Raquel Maluf da UESB, Cesar Leiro pela UNEB e Maria Helena Bonilla (colega, amiga e parceira em muitas ações relatadas no memorial), que atuaram na suplência.

Participaram também da sessão, na sala virtual, o colega Roberto Sidnei Macedo, então diretor da FACED, porém mais empenhado em anunciar a defesa de uma parceira nos estudos de Currículo e Formação de Professores. A condução dos trabalhos coube à profa. Márcia Lovisi de Freitas, vice-chefe em exercício do Departamento.

Daí ter nomeado a primeira seção como *Um primeiro anúncio: escolhas que orientam a narrativa* por tratar dessas escolhas para a(s) composição(ões) do texto.

Não foi por acaso que a leitura do memorial pela Professora Ester Figueiredo fez emergir a palavra *habitar* como uma palavra de forte *presença* em meu texto. Nossas itinerâncias se cruzam desde o chão do sertão do sudoeste baiano, antes mesmo dos encontros nos espaços acadêmicos. Podíamos não nos conhecer, mas a muitos familiares, sim. Habitávamos espaços peculiares, com muitas leituras, apesar dos poucos livros disponíveis. O apelo de Ester para eu me deter no sentido do *habitar* e para persistir na formação de professores que atuam em redes educativas acertou, em cheio, em uma passagem do texto em que declaro meu desalento por não ter ingressado, como professora, após a conclusão do curso Normal, em 1971, em uma rede municipal de educação. Esse foi um ponto muito forte no texto, o que me fez mudar o título original da quarta seção do memorial para *Uma Rede para chamar de minha. Currículo e Formação. Universidade e Educação Básica*. Apesar de ter atuado em outras redes públicas, foi nas redes do Projeto Irecê, evidenciado nessa seção, que lancei minha morada, com o aconchego de experiências que preencheriam grande parte de minha itinerância acadêmica.

Na sessão de defesa estavam lá dezenas de pessoas que direta ou indiretamente se conectaram com os estudos e ações sobre/com as redes envolvidas nesse programa de formação de professores que também desencadeou a criação do grupo de pesquisa Formação em exercício de professores, o FEP: orientandos/as atuais ou com seus trabalhos já concluídos, alunas/os, colegas, amigas/os, fepianos/as, minha numerosa e sempre presente família, incluindo minha centenária mãe, assistindo e muitas interagindo no chat do *youtube*.⁵ Como enriqueceu minha rede de afetos e o meu *narrar-me* ter cada uma daquelas pessoas, algumas há muito sem ter nenhuma comunicação, me saudando, naquela manhã de 16 de dezembro de 2020! O calor das mensagens significou um abraço apertado. Quisera então e agora também, ter retribuído esse abraço. Até pedi a Joelma e Júlio Bispo para levantarem todas as mensagens. Giovana Zen, por sua vez, organizou um álbum digital derramado de carinho. São registros que guardo comigo para fortalecer meus vínculos com a vida, não só a acadêmica.

Tudo isso caberia no memorial e todas essas pessoas estão de alguma forma no texto, mas a cada vez que o releio retomo os dilemas da escrita: como pude me esquecer de tal pessoa ou de tal evento? Poderia ter falado mais das

5

A defesa foi transmitida pelo *Educanal*, sob a operação de Luciana Oliveira. Ah, legados do querido Nelson Pretto em sua incansável lida para fortalecer a memória digital e a comunicação dos processos educativos da FACED.

orientações, das bancas, momentos que dão tanto sentido a uma atividade acadêmica e que renderam, como uma atividade compartilhada, tantas produções relevantes, mas minhas escolhas me levaram a tratar mais, na quinta seção, *Currículo e Formação. Pesquisa e Pós-Graduação*, por exemplo, do Mestrado Profissional de Educação, por se constituir, em si, um campo de estudos mais presente atualmente.

Aproveito para agradecer ao Mestrado Profissional em Educação, o nosso MPED-UFBA, na pessoa de Verônica Domingues Almeida, que participou do programa desde a sua concepção e na condição de coordenadora (agora já ex) do programa viabilizou a presente publicação. A Vonte agradeço também por ter mais vivamente habitado o memorial com o amoroso prefácio a este livro.

E por fim, muita gente que estava naquela sessão de defesa de algum modo compartilha das minhas elucubrações sobre hermenêutica em atravessamentos de outros referenciais “pós” (moderno, qualitativo, crítico, colonial, fundacionista) que têm se precipitado e borrado fronteiras do pensamento investigativo. Na última seção do memorial, *Para finalizar ... Conversa com Hermes*, exponho dilemas e descobertas de novos modos de traduzir o mundo.

Como são mais perguntas do que respostas, eu as dedico às pessoinhas mais novas que também se fizeram presentes em frente a aparelhos de televisão para me ver/ouvir narrar-me: minha neta Natália, meus netos Murilo, Augusto e o “neto acadêmico” Titinho.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Um primeiro anúncio: escolhas que orientam a narrativa.....	17
---	----

CAPÍTULO 2

Dilemas das narrativas	23
-------------------------------------	----

CAPÍTULO 3

Pandemia. Presença. Escola.....	37
--	----

CAPÍTULO 4

Uma rede para chamar de minha. Currículo e formação; universidade e educação básica	51
--	----

CAPÍTULO 5

Currículo e formação. Pesquisa e pós-graduação	73
---	----

CAPÍTULO 6

Para finalizar... Conversa com Hermes	85
--	----

Referências.....	91
-------------------------	----

Sobre a autora	96
-----------------------------	----

Índice remissivo.....	97
------------------------------	----



1

UM PRIMEIRO ANÚNCIO:
ESCOLHAS QUE ORIENTAM A NARRATIVA

O que me cabe aqui na condição de narradora ante a abertura da possibilidade de legitimação de um direito a ser professora titular? Até que ponto este texto se constituirá como um relato de mim mesma ou uma prestação de contas com vistas a um reconhecimento? Ou as duas coisas? Ou nenhuma delas, propriamente?

Há uma normatividade posta, um interstício de dois anos durante o qual muitas atividades foram desenvolvidas em continuidade aos quase cinquenta anos de atividade profissional em mais de seis décadas de vida. Mas certamente, mesmo ao relatar esses dois anos, a própria narrativa cuidará de trilhar os rastros no sentido derridiano (Derrida, 1973; 2010), recolher os cacos que poderão ser bricolados e compor uma narrativa mesmo que tortuosa, expondo uma itinerância que poderia ser contada de maneiras múltiplas, já que não me é facultada a condição de rememorar de forma translúcida um caminho pregresso, seja pela precariedade fisiológica da memória, seja pela indicação teórica⁶ da impossibilidade de encontrar o ponto central e verdadeiro da origem das coisas.

Encontrei em Judith Butler (2017) alguns argumentos para tratar das (im) possibilidades de um relato de si, embora sua discussão incida mais diretamente sobre o caráter violento do campo ético, tema mais recorrente em seus estudos. Para Butler o “eu” narrativo não se separa da matriz prevalecente das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos, embora, com isso, não possamos de imediato concluir que o “eu” seja simplesmente o efeito ou instrumento de algum ethos prévio ou de algum campo de normas, conflituosas ou descontínuas. Como explicitação, cabe esta formulação: “Quando o ‘eu’ busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse ‘si mesmo’ já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração”. Ou seja, “[...] o ‘eu’ não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações – para com um conjunto de normas”. Assim, “Até certo ponto, as condições sociais de seu surgimento sempre desapossam o ‘eu’. Essa desposseção não significa que tenhamos perdido o fundamento subjetivo da ética”. (Butler, 2017, p. 18).

Um dos autores que Butler cita nesse seu estudo que classifica como eclético é Nietzsche em *Genealogia da Moral*, obra em que ele daria pistas de como nos colocamos em posição de relatar o que temos feito. Em sua tragicidade Nietzsche atribuiria o impulso da memória a certos danos que nos seriam infligidos.

6

Essa noção da não centralidade de um ponto originário é tratada, em diferentes configurações nas referidas obras de Derrida em relação à linguagem; em Judith Butler (2017) em relação ao campo da moral e da ética; em Nietzsche, principalmente em *Ecce Homo* (1995) e em Heidegger (1998) ao tratar da clareira do ser.

Butler acentua o acerto de Nietzsche em sua afirmação de que só começamos a contar uma história de nós mesmos frente a um “tu” que nos pede que o façamos. “Só ao sermos interpelados com um “foste tu”? é que “fornecemos uma narrativa de nós mesmos ou descobrimos que por razões urgentes devemos nos tornar seres autonarrativos” (Butler, 2017, p. 23).

Contar uma história sobre si não seria o mesmo que dar um relato de si, narrar-se, já que esse segundo ato advém de uma interpelação, entra em um campo de alteridade como trabalha Butler, dessa vez a partir de Lévinas. “O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir” (p. 23). E complementa: “Desse modo passo a existir como sujeito reflexivo no contexto da geração de um relato narrativo de mim mesma quando alguém fala comigo e quando estou disposta a interpelar quem me interpela” (p. 23). Ou seja, mesmo havendo a impossibilidade de um fundamento para a formação do sujeito translúcido para si mesmo, essa opacidade “pode ser uma consequência do fato de se conceber, como ser relacional, cujas relações primeiras e primárias nem sempre podem ser apreendidas pelo conhecimento consciente”. Ou talvez se possa dizer que é “em virtude da opacidade do sujeito para consigo, que ele contrai e sustenta alguns de seus vínculos éticos mais importantes” (Butler, 2017, p. 31).

O reconhecimento é trabalhado por Butler não no sentido de ser reconhecido por outrem, mas no sentido de que, ao ser interpelado, o sujeito reconhece (ou não) aquilo que lhe cabe como responsabilidade em um campo moral. Em se tratando deste ritual de que agora participamos, eu teria a prerrogativa, no âmbito jurídico, de me calar, de não responder, de não me submeter; mas poderia também, como o faço aqui, me apresentar, sabedora de minha vulnerabilidade à interpelação bem como de minha desposseção em relação à narrativa que ora apresento. O que teria a apresentar? Quem me interpela pede que eu argumente quanto àquilo que foi produzido para eu me tornar o que sou; na finitude do caráter cíclico do que somos, aqui, uma narradora de um percurso de formatividade.

A ideia do tornar o que sou vem de Nietzsche inspirado, por sua vez, em Píndaro: “wie man wird, was man ist” e pode ser assim traduzida: “como se chega a ser o que se é” ou, “como se vem a ser o que se é”, como um dia me alertou Larrosa (2002a). Na publicação aqui citada, intitulada Nietzsche & a educação, Larrosa explicita essa expressão, recorrendo a várias obras desse filósofo a quem atribui a façanha de explodir definitivamente o termo formação, tornando- o uma

palavra “caída”. Nessa perspectiva nietzschiana, segundo Larrosa, “A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para ‘chegar a ser o que se é’ há que combater o que já se é”. A formação em Nietzsche, de acordo com Larrosa, “rejeita explicitamente o imperativo de ‘conhecer-se a si mesmo’ [socrático] e desconstrói, deslocando-o, o imperativo de ‘ter o valor de servir-se do próprio entendimento’”. (Larrosa, 2002a, p. 61). Assim, o “chegar a ser o que se é” não estaria “do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto-realização, mas do lado da lógica des-identificadora da invenção” (p. 66).

Mais referências se agregam para sabermos-nos despossuídos de qualquer domínio sobre o conhecimento, sobre a origem do “eu” como sujeito da razão, mas com a responsabilidade de tornar a narrativa compreensível e quiçá legítima. Para tal, exponho os atravessamentos teóricos, talvez pudesse dizer, os devires que se mostram em minhas escolhas, a começar pela própria Judith Butler para iniciar a apresentação desta narrativa, já que venho em minha itinerância de estudos e produções acadêmicas na tradição da hermenêutica, da fenomenologia, traços que até consigo encontrar na obra de Butler, ainda que na classificação engendrada nas disputas discursivas no âmbito acadêmico seu referencial seja considerado pós-estruturalista.

Como a escolha inicial para a escrita deste memorial foi partir da circunscrição do interstício, respeitando os regramentos, tento dar alguma visibilidade a essas produções no limite imposto pelo fluxo da narrativa, ou seja, sem nenhuma obrigatoriedade. Mas minha transgressão tem um limite, vamos dizer, externo e um interno, ou seja, mesmo reconhecendo a condição de despossessão, eu mesma me imponho o limite ético dessa transgressão. Mesmo teoricamente reconhecendo a opacidade do conhecimento de mim mesma e das minhas ações, interpelo-me constantemente, mas não deixo de me expor, de mergulhar no caos da linguagem e me abrir à experiência de me narrar, assumindo-me como “território de passagem” ou “espaço do acontecer” como o sujeito da experiência exposto ao “perigo” da travessia descrito por Larrosa (2002b).

Neste momento eu me exponho à experiência de me tornar; não de me tornar algo que dependa só do que está fora, mas também da composição possível a partir das situações conflitantes em que me vi compondo minha itinerância, minha narrativa. Meus dilemas se mostrarão, sem pudor, ao longo do texto. Claro fique que o dilema, como pude formular após consultas a Nicola Abagnano em seu conhecido Dicionário de Filosofia (1982) não vem aqui considerado como uma “premissa dupla”, sugerindo uma contradição a ser resolvida; diria estar mais próximo do conflito, como “raciocínios insolúveis ou conversíveis”, como me mostram, dessa vez,

as formulações heideggerianas sobre o conflito entre mundo e terra na composição de uma obra de arte (2010). Recentemente, em um painel apresentado no XX ENDIPE, o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, a minha colega, amiga e interlocutora faz muitos anos Inez Carvalho (2020) trouxe outros aportes para minhas formulações sobre o conflito, agregando referenciais pós-estruturalistas à abordagem fenomenológica de Heidegger n/A origem da obra de arte. O conflito, em sua interpretação, traria a virtualidade do mundo e a concreticidade da terra, onde pisamos... No caso desta narrativa há muitas referências que estão aí, rondando, em sua virtualidade, mas que são atraídas pelas contingências da narrativa e nesse patamar se agregam dessa ou daquela forma, às vezes com mais, às vezes com menos aderência aos olhos de quem lê e faz suas próprias traduções.

Assim se veem, aqui e acolá, expressões derridianas, deleuzianas, nietzs-chianas, heideggerianas e outras e outras tentando se conectar ao fluxo da narrativa de acordo com a força atrativa do evento narrado. Nem sempre me deterei para justificar como o faria certamente em outros momentos de produção. Mesmo tentando estar atenta à minha responsabilidade narrativa diante de interpelações legitimadas pelo ritual, procurarei ancorar o rigor da narrativa em sua própria força de atração, já que me assumo como despossuída da autonomia de um sujeito pensante em um mundo dado.

Além das referências, o texto apresenta diferentes modulações; às vezes descrições de cenários e eventos em tom de contagem de histórias; outras uma parada para explicitar conexões mais teorizadas; em outras chega a ser uma metanarrativa, mas deliberadamente deixando fluir a precipitação de certos acontecimentos que se constituíram experiências mais significativas, ainda que venham a “engolir” o elemento atrator escolhido inicialmente para organizar a narrativa ou mesmo ameaçar comprometer uma pretensa homogeneização da formatação e tamanho das seções.

Uma das escolhas foi dar visibilidade a produções advindas de minhas interlocuções com orientandas/os de graduação e pós-graduação. Por contingência e não propriamente por uma intenção hierarquizante, poucos fios pude puxar dos escritos de monografias ou memoriais que certamente enriqueceriam minha narrativa: as cópias desses trabalhos só existem em forma impressa; eu as guardo em um armário na Faculdade de Educação e não poderia folheá-los agora pelo risco da Covid-19, a pandemia que se impôs também como tema. Só tive acesso a alguns cujos trechos eu recordava e de cujas autoras eu tinha o contato atual. Quanto às orientações na pós-graduação, alguns trabalhos serão aqui citados, insisto, não por critério absoluto de relevância, mas pelo movimento da narrativa. E é do dilema da narrativa mesmo que eu vou partir.

Os temas que deveriam, pela minha itinerância, ser atratores, currículo e formação de professores, mais especificamente de professores em exercício, aparecerão nem sempre como centro, mas permeando todo o texto. O difícil foi juntar os cacos, bricolar as memórias e as elucubrações que pululavam sobre essas memórias. Alguns temas se impuseram, como a pandemia, mas como trabalhar com esse tema se estamos encharcados dele? Como “encaixá-lo” no que já estava pensado como possível organização do memorial e até do que já estava escrito em arquivos esparsos esperando chegar esse momento de interpelação que parecia ser o último ato de uma itinerância formativa? Havia, além da expectativa legítima de contar, de expor e de fazer jus a um direito conquistado, a ameaça de ver a qualquer momento estancado esse direito, tal é a voracidade do desmanche de conquistas de trabalhadores em todas as esferas por parte da gestão governamental que confunde direitos sociais com ameaça “comunista”.

Mas entre tropeços, intercorrências inoportunas, eleições, isolamento, noites mal dormidas, eis o que pude reunir como autora de uma narrativa nesse cenário de vulnerabilidade à interpelação.



2

DILEMAS DAS NARRATIVAS

Este texto não poderia ter um outro modo de configuração que não um memorial. Havia a opção de ser uma tese, porém se me rendesse à interpretação há muito por mim refutada de atribuir à tese um valor acadêmico maior, estaria traindo todas as experiências que me foram possibilitadas pela imersão nas narrativas.

Vamos às minhas primeiras memórias sobre essa imersão:

Um pequeno grupo de professoras (sim, de início eram só professoras), sendo apenas uma delas docente do curso de Mestrado em Educação – o único curso de pós-graduação *stricto sensu* oferecido pela unidade de ensino⁷ naquele início dos anos 1990 – cerca de quatro mestrandas e um mestrando, mais poucas alunas/os de graduação. Uma intenção: criar um núcleo de pesquisa em Currículo. Em uma das reuniões, a proposta de construir narrativas, em forma de crônicas, sobre os percursos formativos, mais especificamente, os percursos escolares de quem compartilhava aquela intenção. A partir das narrativas, eram puxados fios de articulação com os estudos e práticas curriculares desenvolvidas nos espaços de atuação de quem se encontrava no grupo. A maioria não sabia então que aquele exercício traduzia uma determinada compreensão de mundo, uma forma de trabalhar com referenciais teóricos a partir das experiências, como viríamos a saber bem depois [...] (Sá, 2018a, p. 21).

Esse fragmento de um registro de memória inicia o texto *Itinerâncias de uma linha de pesquisa em currículo* no qual relato a criação de um núcleo de pesquisa, nomeado inicialmente Núcleo de Estudos em Currículo (NEPEC)⁸, quando ainda não havia obrigatoriedade de grupos de pesquisa pelo CNPq e destaco o pioneirismo dessa iniciativa e as ressonâncias da atuação do grupo para alavancar a criação do curso de Doutorado em Educação no ano de 1992 e posteriormente, para a criação da linha de pesquisa Currículo e (In)formação, mostrando como os estudos de Currículo ganharam maior visibilidade não só no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como no cenário brasileiro dos estudos desse campo, por meio da participação efetiva nas reuniões da ANPED e outros fóruns de discussão, com o desenvolvimento de pesquisas financiadas por órgãos de fomento à pesquisa, como CNPq e INEP⁹ e com a proliferação de dissertações de mestrado e posteriormente teses de doutorado sobre essa temática.

7 A unidade referida é a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

8 Sob a mesma sigla: NEPEC, o núcleo recebeu posteriormente — em função dos grupos de estudos que comportava —, outras denominações: Núcleo de Estudos em Currículo, Trabalho e Construção do Conhecimento; Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo, Comunicação & Cultura; e, por fim, ao se configurar como uma linha de pesquisa, passou a se chamar Linha de Pesquisa Currículo e Tecnologias da Informação e da Comunicação e hoje é a Linha de Currículo e (In)formação.

9 Doravante me referirei à Faculdade de Educação como FACED e FACED-UFBA. As demais siglas correspondem a: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Declaro no texto que:

Sempre quis socializar essa história de criação de um núcleo, grupo, linha de pesquisa, seja qual for a denominação, que mostre elementos aglutinadores de referências, de pessoas, de interesses, de desejos, tendo, não se pode negar, uma intenção de se firmar institucionalmente, de se instituir, mas, primeiramente, a vontade de deixar emergir a dimensão instituinte com a emersão das subjetividades, das diferenças, com a valorização das memórias, com o registro da própria errância ... Muitas das referências que viriam a constituir o repertório epistemológico de outros grupos de estudos na FACED-UFBA já se manifestavam naquele cenário que já se mostrava – embora ainda nem se tivesse estudado sobre isso – multirreferencial em si mesmo. (Sá, 2018a, p. 22).

Após afirmar que meu interesse em estudar currículo está intrinsecamente ligado à criação do NEPEC, passo a contar como fui urdindo esses estudos com os estudos em currículo no Brasil e no mundo, com a ajuda de investigação realizada por ocasião do doutorado e expressas em uma das seções da tese. (Sá, 2004).

Em relação aos currículos para formação de professores rememoro que:

[...] estávamos [final dos anos 1990, início de 2000] em meio a discussões e embates teóricos sobre a questão da objetividade e da subjetividade nas ciências, sobre o lugar dos sujeitos na história e na produção de conhecimentos, sobre a importância das histórias de vida para a formação de professores, com destaque para as discussões veiculadas nas célebres coletâneas organizadas por Antônio Nóvoa [e publicadas em 1992], que nos chamava a uma prática curricular que considerasse os 'sujeitos do currículo' como narradores de si, de forma a manifestarem as marcas pessoais de sua passagem no mundo a partir da identificação de sua ação sobre o mundo[...]. Eram as referências daquele encontro relatado nas primeiras linhas deste texto fazendo sentido! (Sá, 2018a, p. 35).

Eram as narrativas, em seus múltiplos significados, se firmando como um referencial teórico, metodológico e, mais do que isso, formativo nas pesquisas e na prática pedagógica não só desse grupo, mas de uma gama significativa de pesquisadores no Brasil e em muitos outros países. O fluxo da escrita me leva agora para a discussão dessa temática, os sentidos que adquiriu em minha atuação e os tensionamentos que venho fazendo em relação aos "sujeitos das narrativas", mas não antes de fazer um tributo e de trazer elementos de atualização para dar continuidade à narrativa.

Assim escrevo para finalizar o texto que me faz conectar com os estudos presentes:

As narrativas escritas despreziosamente em 1990 passaram a ser, depois, um tema de estudos e, mais que isso, um referencial para o pensar/fazer currículo de alguns dos grupos de pesquisa agregados à Linha de pesquisa Currículo e (In)Formação, nascida do NEPEC. E para manter a tradição criada pelo espírito irrequieto e questionador daquela que foi a mentora de todo esse percurso formativo do núcleo, a Professora Teresinha Fróes Burnham, esse referencial, assim como muitos outros, é constantemente debatido, questionado, pelos próprios grupos, como mostram Sá e Carvalho (2016) em artigo sobre narrativas curriculares e subjetividades. (Sá, 2018a, p. 35-36).

Daí vem o FEP, o grupo de pesquisa registrado no CNPq em 2006 como Grupo de estudos sobre formação em exercício de professores e, a despeito do que vinha formulando, aqui não tem como negar a origem. O FEP se formou em meio aos estudos e ações curriculares para formação de professores em exercício realizados em função do Programa de Formação Continuada de Professores mais conhecido como Projeto Irecê. Não me deterei no detalhamento desse programa porque ele não só permeará grande parte do memorial como terá uma seção totalmente dedicada ao que representou e representa para meu percurso formativo em relação às concepções e práticas de currículo e formação de professores; mas já adianto que a criação do grupo traduz as formulações que vínhamos gestando no início dos anos 2000 sobre essas temáticas.

Figura 1 - Um brinde ao FEP



Fonte: acervo da autora, 2017

Relatamos¹⁰ recentemente a dinâmica e as concepções do grupo em um texto escrito conjuntamente, não por acaso intitulado *O FEP por ele mesmo* (Zen, Carvalho, Sá, 2019), uma bricolagem de breves frases que respondem a uma chamada sobre as aproximações das pessoas (mestrandos, doutorandos, graduandos, pós-doutorandos, professores e pesquisadores participantes) com/no grupo por meio das discussões lítero-filosóficas-artísticas nos encontros semanais, das orientações acadêmicas, dos seminários bianuais, do *pensarfazer* currículo na formação de professores em exercício, das Conversas de verão durante as férias, expressão do lema adotado: “A gente trabalha, mas se diverte”. Muitos cacos dessa bricolagem ainda aparecerão neste texto, mas creio ser oportuno trazer também uma outra apresentação do grupo:

Currículo. Formação. Experiência. Subjetividades. Narrativas. Essas são palavras-chave assumidas por nosso grupo de pesquisas, o FEP – Formação em exercício de Professores. Um grupo que vem se ocupando com o pensar e o praticar a formulação de propostas curriculares com vistas à formação de professores que já se encontram no exercício de suas funções docentes em redes de ensino da Educação básica. Difícil precisar quem nasceu primeiro, as palavras-chave ou o grupo de pesquisas. (Sá; Carvalho, 2016, p. 243).

Nesse ensaio eu e Inez Carvalho nos propusemos tensionar o próprio discurso que sustentava as narrativas adotadas no âmbito do FEP. Mas vamos a algumas lembranças sobre a produção acadêmica e, também, as ações formativas do grupo quando formalmente contávamos com a atuação de três professoras da FACED-UFBA: Inez Carvalho, eu e Maria Antonieta Tourinho, nossa querida Tuca. Junto conosco, professores de outras universidades, como Márcea Sales, orientandas/os, graduandas/os e direta ou indiretamente todas as pessoas envolvidas no Projeto Irecê. Nossos aportes teóricos conjuntamente se inspiravam na hermenêutica fenomenológica, com incursões pelos estudos das emergências, das incertezas, das indeterminações, da complexidade e multirreferencialidade, tendo em comum os questionamentos às teorias, políticas e práticas curriculares pautadas na pretensão de uma formação indistinta para todos os “sujeitos do currículo”. Assim, nos cursos que propôs e coordenou a realização junto a redes públicas de ensino, o FEP procurava (procura) contemplar, simultaneamente, em seus estudos, ações e projetos, as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo o registro de memória considerado como um recurso metodológico formativo por excelência.

10 A escrita de um memorial chama pelo uso da primeira pessoa do singular, como o faço neste texto, sabendo-me exposta, como declaro, às interpelações da esfera ética como uma das referências do meu ser no mundo; porém, muitos atos a que me refiro são compartilhados com outrem, daí porque em muitas passagens do texto uso a primeira pessoa do plural.

Mostrava-se com isso a preocupação com a articulação entre os saberes do exercício docente e os saberes veiculados pelos currículos e com a autonomia dos professores quanto a sua formação. As “narrativas de si” dos professores cursistas passavam a se constituir, então, um manancial de pesquisa significativo para atualizar continuamente as proposições dos cursos, como pontuamos conjuntamente eu e Isis Ceuta no texto *Narrativas curriculares em currículos de cursos de formação de professores em exercício* (Sá; Alves, 2016), cujas formulações retomo neste relato com a devida autorização da coautora.

Na introdução desse texto, dizíamos:

A proposição deste texto é discutir o tratamento das narrativas (auto) biográficas no âmbito do currículo/formação e no âmbito das investigações realizadas com a finalidade de alimentar propostas curriculares de cursos de formação de professores em exercício, evidenciando a relevância das narrativas curriculares para subsidiar os percursos formativos docentes. (Sá; Alves, 2016, p. 406-407).

A relação entre currículo e formação é tratada a partir do questionamento sobre a posição dos “sujeitos do currículo” e da importância do conhecimento de si evidenciado nas narrativas de seus percursos curriculares. Reafirmamos a relação da formação com o “tornar-se o que se é” nietzschiano por meio de contínuas experiências como propõe Larrosa (2002a; 2002b) e retomamos a ideia de currículo como carreira, corrida, curso que sustenta etimologicamente o termo para criticar a interpretação corrente nas políticas curriculares de tratar os percursos na perspectiva da organização de conteúdos e práticas curriculares, ou seja, em uma perspectiva externa, de âmbito institucional. Contrariamente a essa perspectiva consideramos que a ideia de curso nos aproximou dos conceitos de narrativa e currículo, com inspiração nas formulações de Delory-Momberger (2008) sobre o ato de narrar como ação linguística e cognitiva capaz de organizar e interpretar a vida vivida, transformando-a em curso de vida.

Até aqui falo de narrativa de uma forma mais ampla, assim como aparecia também nas inúmeras produções do FEP, mas volto para o memorial a fim de esboçar uma concepção desse gênero de escrita e assim justificar o primeiro parágrafo desta seção. Para me deter no memorial, lembro que nas propostas curriculares já referidas:

[...] as atividades de registro e produção são estruturantes dos percursos formativos. Tais registros encontram-se em documentos como os diários de ciclo – relatos circunstanciados do percurso de cada ciclo de estudos (semestre) e os memoriais escritos pelos professores desde a entrada no curso até sua última versão, em forma de trabalho de conclusão do curso.

As narrativas dos professores-cursistas constituem-se, assim, referências fundamentais para compreensão de seus percursos formativos, para compreensão do que se é e para constituição do tornar a ser o que se é. (Sá; Alves, 2016, p. 410).

A adoção das atividades de registro e produção nos cursos de graduação em pedagogia para professores da rede municipal de Irecê desde 2004, se por um lado causou alvoroço pela pouca prática dos professores cursistas em relatar por escrito os seus fazeres e pensares, por outro já havia um exercício iniciado desde a seleção para ingresso no curso e os diários de ciclo escritos semestralmente, a cada final de ciclo. Já assumidas a compreensão de que as experiências que compõem as histórias de vida, devidamente expostas em narrativas, são eminentemente formativas, restava-nos levantar referências para orientar devidamente a escrita dos memoriais a serem defendidos como trabalhos de conclusão do curso, reunindo todas as versões já escritas e reavaliadas a cada dois ciclos de estudos.

Caiu-nos às mãos um texto de Guilherme Prado e Rosaura Soligo (2005) que muito contribuiu para as orientações quanto à escrita dos memoriais. É tão viva a lembrança desse texto do qual nem tínhamos uma referência completa; só muito tempo depois, consultando o currículo dessa professora e desse professor na Plataforma Lattes pude finalmente identificar a obra em que foi publicado. É bom lembrar que já havia publicações sobre memoriais, até porque esse gênero textual já era utilizado tanto na literatura quanto em algumas interpelações públicas, principalmente em concursos de várias naturezas; também a história de vida já se introduzira nas pesquisas em vários campos como a história, a psicologia social e mesmo na educação, mas essa junção dos aspectos institucionais e literários a uma dimensão formativa não era então usual. Em relação à formação de professores, mesmo que já houvesse alguma iniciativa aqui e acolá de incentivo à “escrita de si”, pelo menos aqui no Brasil foi a partir das já citadas coletâneas organizadas por Antônio Nóvoa no início dos anos 1990, bem como do livro sobre O método (auto) biográfico e a formação publicado em primeira edição em 1988 pelo mesmo Nóvoa juntamente com Mathias Finger (Nóvoa; Finger, 2010) que se disseminou essa prática nos meios educacionais. Lembro que ainda aconteciam por cá as primeiras movimentações entre alguns pesquisadores como Elizeu Clementino, Maria Helena Abraão, Denice Catani e outros para formar redes de pesquisa sobre o campo que viria a se firmar como pesquisas (auto) biográficas.

A perspectiva do texto de Prado e Soligo é a de explicitar alguns conceitos e algumas proposições que possam convencer os educadores de que aquilo que fazem oralmente de forma automática a todo instante pode ser o mote de textos escritos da maior importância. Ou seja, convencê-los de que podem converter as

conversas cotidianas – sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem – em conteúdo de um tipo de texto privilegiado para essa finalidade: o memorial de formação. Para essa autora e esse autor, “[...] como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor ‘faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência. Possivelmente, ele levantará o véu apenas da parte que, de si próprio, pretende que se saiba e que se venha a ser lembrada’”. Naquele momento caberia a explicitação da diferença entre biografia e autobiografia, que seria a isenção, nas autobiografias, do compromisso em historiar toda a vida. O memorial, portanto, “é um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores” (Prado; Soligo, 2005, p.6).

A expressão ouvintes/leitores passa bem a dimensão da oportuna articulação entre história oral e relato escrito necessária a ser adotada como uma tática de convencimento, mas valia o alerta de que esse gênero textual memorial de formação, além de ser predominantemente narrativo, haveria de ser também circunstanciado e analítico, portanto, com elementos de textos teóricos e tratar do processo de formação em um determinado período. Com isso seria possível combinar os elementos formalmente considerados como tipos de discursos: narrativo, descritivo e argumentativo, com a prevalência do narrativo, assim como conferir um estilo mais literário ou mais reflexivo ou ambos ao mesmo tempo.

A recomendação mais enfatizada para a escrita de um memorial de formação, contudo, era a de tomar sempre como referência principal “o lugar profissional que ocupamos (de professor, de coordenador, de diretor, de formador...)” e, quando for necessário, recorrer “a memórias relacionadas a outras experiências – de filho, neto, amigo, etc. – que foram relevantes para nosso processo formativo” (Prado; Soligo, 2005, p. 8). Narrar o percurso de formação profissional era (é) a principal característica dos memoriais de formação de acordo com a larga produção teórica disponibilizada no Brasil, a exemplo das formulações de Passegi (2006), que fez uma providencial classificação dos tipos de memorial, na qual também nos inspiramos, assim como Abraão (2011), Sartori (2008), entre outras. Concepção que ganhou grande aceitação nas propostas curriculares de muitos cursos de formação de professores enquanto o memorial passava a ser visto como um gênero inscrito no conjunto de trabalhos das ciências sociais que elegeu as histórias de vida como objeto de investigação, conforme Sartori (2008).

Maria Helena Abraão, retomando escritos anteriores para tratar da formação de pedagogas traz mais alguns aspectos conceituais a serem considerados na elaboração de memoriais de formação, como ser “uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação” (Abraão, 2011, p. 166). Ao narrador, ou seja, o elaborador do memorial caberia ser ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da narração, servindo-se da capacidade de seletividade e de reconstituibilidade da memória para fazer uma reflexão pautada na criação de significados para acontecimentos vividos, com vistas à compreensão da própria formação.

E por fim, o narrador, o caráter relacional e a marcação inevitável da interpelação é trazida por Sartori quando aponta que “as ‘memórias’ que serão selecionadas, construídas e apresentadas no seu texto têm relação direta com esse interlocutor do texto, o qual se apresenta, inclusive, como responsável pela avaliação positiva ou não do seu trabalho”. (Sartori, 2008, p. 274).

Mas teríamos muito a questionar e acrescentar a esse referencial sobre narrativas, escritas de si e mais especificamente sobre memoriais. Os referenciais da hermenêutica fenomenológica se faziam fortes, principalmente em meus estudos e nos de Tuca¹¹, a ponto de criarmos um componente curricular para alunos de mestrado e doutorado, com abertura para graduandos, alunos especiais e ouvintes, para discutir a compreensão. Publicamos alguns textos juntos, fazíamos memoráveis discussões em reuniões frequentes em nossas casas ou pelo telefone, hábito adquirido desde os estudos durante o doutorado. Tuca estudava a hermenêutica a partir de Dilthey e eu, a partir de Heidegger e Gadamer, enfatizando a interpretação e as escolhas entre o explicar e o compreender.

Mais tarde essas discussões assim se expressaram por mim e por Isis:

A compreensão de mundo e das experiências que constituem e conferem sentido à existência se processa por meio de interpretações contínuas. Esse movimento hermenêutico se vale da narrativa, que poderíamos aqui denominar de narrativa de formação ou, com o aporte dos estudos (auto) biográficos, de narrativa de si ou, mais apropriadamente para a presente discussão, de narrativas curriculares. (Sá; Alves, 2016, p. 421)

E explicitaríamos a relação entre formação, experiência e narrativa:

A partir desse referencial, poderíamos dizer que as experiências se constituem em referências fundamentais para a compreensão de mundo. Quando há experiência atualizamos nossas referências, aprendemos, sendo que as vivências promovidas em processos de formação atingiriam o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido (JOSSO, 2004). É narrativamente que a formação é colocada. (Sá; Alves, 2016, p. 421).

Atentávamos, porém, para entender o exercício de interpretar-se como um voltar-se a si mesmo,

[...] não deve ser confundido com um movimento em que o eu, este eu do narrador que é também o eu narrado, surge como único a figurar no relato. Mesmo quando assumida enquanto lugar em que o autor é também aquele que narra enquanto personagem, a narrativa continua sendo um jogo de vozes. (Sá; Alves, 2016, p. 417-418).

Para assim entender nos valem de formulações de Sibília (2008) trazidas posteriormente para a composição dessa trama de relações. Essa autora nos fez pensar que o narrador, mesmo sendo capaz de organizar a sua experiência na primeira pessoa do singular, não se expressa unívoca e linearmente através de suas palavras, traduzindo em texto alguma entidade que precederia o relato e seria “mais real” do que a mera narração. A subjetividade se constituiria

[...] na vertigem desse córrego discursivo, é nele que o eu de fato se realiza, pois usar palavras e imagens é agir: graças a elas podemos criar universos e com elas construímos nossas subjetividades, nutrindo o mundo com um rico acervo de significações”. A linguagem não só ajuda a organizar o tumultuado fluir da própria experiência e dar sentido ao mundo, mas também estabiliza o espaço e ordena o tempo, em diálogo constante com a multidão de outras vozes que também nos modelam, coloreiam e recheiam. (Sibília, 2008, p. 30).

Sibília nos situou em relação à linguagem e à produção de sentidos em que o “eu” passa a ser um cruzamento de narrativas. Já despontavam aqui alguns elementos que viriam a nos cutucar e plantar o anunciado dilema, mas ainda adiarei um pouco essa discussão para tratar dos memoriais, dessa vez falando mais diretamente dos processos e produções que realizamos com a elaboração desses textos.

Não abstraíamos a dimensão institucional desse texto, já que seria avaliado com vistas a uma certificação, mas procuramos imprimir as nossas marcas. Como já trabalhávamos por princípio com diversas linguagens, demos continuidade à estimulação das memórias iniciada durante o processo seletivo com músicas, filmes, crônicas, poemas, artigos, imagens; enfim, com elementos que deixassem vir à tona lembranças

que pudessem trazer sentido à organização das experiências. Com a centralidade da experiência em nossos estudos e ações curriculares, tomei como mote em minhas orientações dos memoriais a pergunta: *Que experiências nos fazem professores?*

No período de 2006 a 2012, nas quatro turmas de graduação em Pedagogia com as quais trabalhamos no Projeto Irecê (duas em Irecê e duas em Tapiramutá)¹², orientei cerca de quarenta memoriais, os quais eram apresentados em um texto escrito e uma instalação artística organizada coletivamente para expressar no conjunto como as narrativas individuais criavam cenários de educação nas redes. Eram momentos ricos em que os avaliadores, além de emitirem os pareceres individuais sobre os textos do memorial, se deslocavam das universidades para o lócus em que se fizeram os memoriais, cruzando diversas linguagens possíveis e em conjunto emitiam os pareceres sobre as instalações.

Figura 2 - Instalações artísticas representativas dos Memoriais da primeira turma



Fonte: acervo da autora, 2006.

Esse processo de narrar o percurso formativo reverberou em nossos estudos e orientações em outros espaços de docência. No curso de Pedagogia “regular” da FACED-UFBA o trabalho de conclusão de curso era em forma de monografia, mas, imbuída dos referenciais aqui relatados, passei a trabalhar com memórias também nas aulas de Currículo e uma aluna, Arilma Bispo, ao ler a seção da minha tese intitulada *Itinerâncias em Currículo* (Sá, 2004) e saber das nossas atividades de cunho memorialístico em Irecê, decidiu também trabalhar com memórias. Com sua provocação eu tive uma reação imediata: “vamos fazer seu trabalho de final de curso em forma de memorial!”. E assim o fizemos, após negociações com

12

O município de Tapiramutá veio se integrar ao referido Projeto Irecê.

o Colegiado do curso de Pedagogia como à mesma época o fazia minha colega Inez Carvalho em relação ao trabalho de Fabrizia Oliveira. Em 2010 foi a vez de Isis Ceuta, então bolsista de iniciação científica sob minha orientação, envolvida já com as ações do Projeto Irecê, também apresentar seu trabalho final em forma de memorial, abordando o caráter formativo da pesquisa. Em seu texto ela declara:

Escrever um memorial teve gosto bom. Gosto de afirmação daquilo que se é. Foi lembrando a negação inicial da pedagogia, que a felicidade e a certeza da boa escolha feita se revelou. Foi pensando na negação que visualizei a construção da valorização da profissão, da sua importância e de todos os seus defeitos, seus ainda não feitos. Pra lá do motivo da escolha, fez-se presente em cada linha desse texto a culpada pela permanência, ou daquela que penso ser, neste momento, a culpada por minha permanência: a pesquisa. (Alves, 2010, p. 54).

Havia uma certa euforia no âmbito do FEP com as possibilidades abertas pelas narrativas, como usávamos generalisticamente. Os questionamentos em relação aos modos de conhecer, aos modos de pesquisar e se posicionar como pesquisadores em seus percursos formativos no campo da educação estão bem presentes nas produções das dissertações de mestrado com as quais trabalhava à época, com o tom narrativo, interpretativo das suas próprias experiências e das experiências de outrem, como o trabalho de Verônica Domingues sobre experiência a partir de memoriais de professores cursistas do curso “irmão” ao de Irecê, no chamado Projeto Salvador¹³; de Núbia Paiva, puxando os fios da memória para discutir a escrita de si na formação docente; de Idalina Borghi relatando a escolarização de jovens em situação de vulnerabilidade; de Fabrizia Oliveira com o estudo sobre memórias na formação do professor a partir de memoriais no Projeto Irecê; de Joselita Boaventura narrando os caminhos do conhecimento curricular na educação de jovens e adultos; de Júlio Bispo com uma abordagem hermenêutica para o estudo das invisibilidades na escola; de Gilmara sobre o ser professor; de Isis Ceuta, este novamente em forma de memorial, com interpretações sobre a escrita de memoriais de professores cursistas em Tapiramutá.¹⁴

Mas, viria o dilema acerca das narrativas como relataríamos mais tarde eu e Inez Carvalho (Sá; Carvalho, 2016) no já referido ensaio *Os Sujeitos nas Narrativas Curriculares: Formação, Experiência, Subjetividades*. Ao adotar as narrativas de si por meio de atividades de registro e produção, como o memorial, chamávamos os professores em exercício que se encontravam em situação de “formação” a serem

13 O Projeto Salvador se realizou concomitantemente ao Projeto Irecê. Ver menção a esse projeto no memorial do Prof. Nelson Pretto: Pretto, Nelson De Luca. Uma dobra no tempo: um memorial (quase) acadêmico.

14 Ver Repositório UFBA: <https://repositorio.ufba.br/ri/>

“sujeitos-fortes”, construtores de seu percurso formativo, autores de narrativas de si, a partir de registros de acontecimentos/experiências que compuseram suas singularidades e ao mesmo tempo questionávamos a centralidade absoluta dos sujeitos, como mostram as âncoras adotadas na proposta curricular:

Processos coletivos (evocando uma dinâmica de rede e a produção coletivizada); Centros instáveis (emergência de centralidades a cada momento pedagógico: ora o professor, ora o aluno, ora outro ator ou mesmo um elemento físico); Currículo hipertextual (percursos de aprendizagem construídos em exercícios de interação com outros atores do processo, com máquinas e com os mais diversos textos); Participação efetiva (participação na/da rede); Formação permanente e continuada (processo contínuo de tratamento de informações e, simultaneamente, uma relação com a produção permanente de novos conhecimentos diante de realidades mutantes); Cooperação (contribuição com o processo de produção coletiva); Simultaneidade entre a escrita e a oralidade (as dinâmicas comunicacionais em rede, mesmo com o uso da escrita, expressam-se com uma alta dimensão de oralidade; mas uma oralidade contemporânea) e Sincronicidade na aprendizagem (estabelecimento de conexões laterais e não apenas sequenciais, ou seja, de relações e de sentidos simultâneos em que se considere o espaço sincrônico e o tempo espacializado). (UFBA, 2003).(Sá; Carvalho, 2016, p. 244).

Essas âncoras, a nosso ver, transitam entre o favorecer um sujeito forte, poderoso e um sujeito esmaecido. “Como em uma espiral cíclica, transitamos, como é comum ao jogo vivido, entre um sujeito-forte e um sujeito-fraco, em um contínuo conflito” (Sá; Carvalho, 2016, p. 246). Ou seja, enquanto nossos estudos empreendiam tentativas de compreender o cenário do mundo contemporâneo como instável, descontínuo, acelerado com a perspectiva de descentralidade do sujeito cartesiano/kantiano humanista, autônomo, livre e transparentemente auto-consciente – tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política – mesmo que trouxéssemos elementos dessa concepção para nossas propostas de formação, estaríamos sempre no risco de estimular discursos autocentrados e com o viés iluminista que tão usualmente atravessam o *fazerpensar* em nossos meios educacionais.

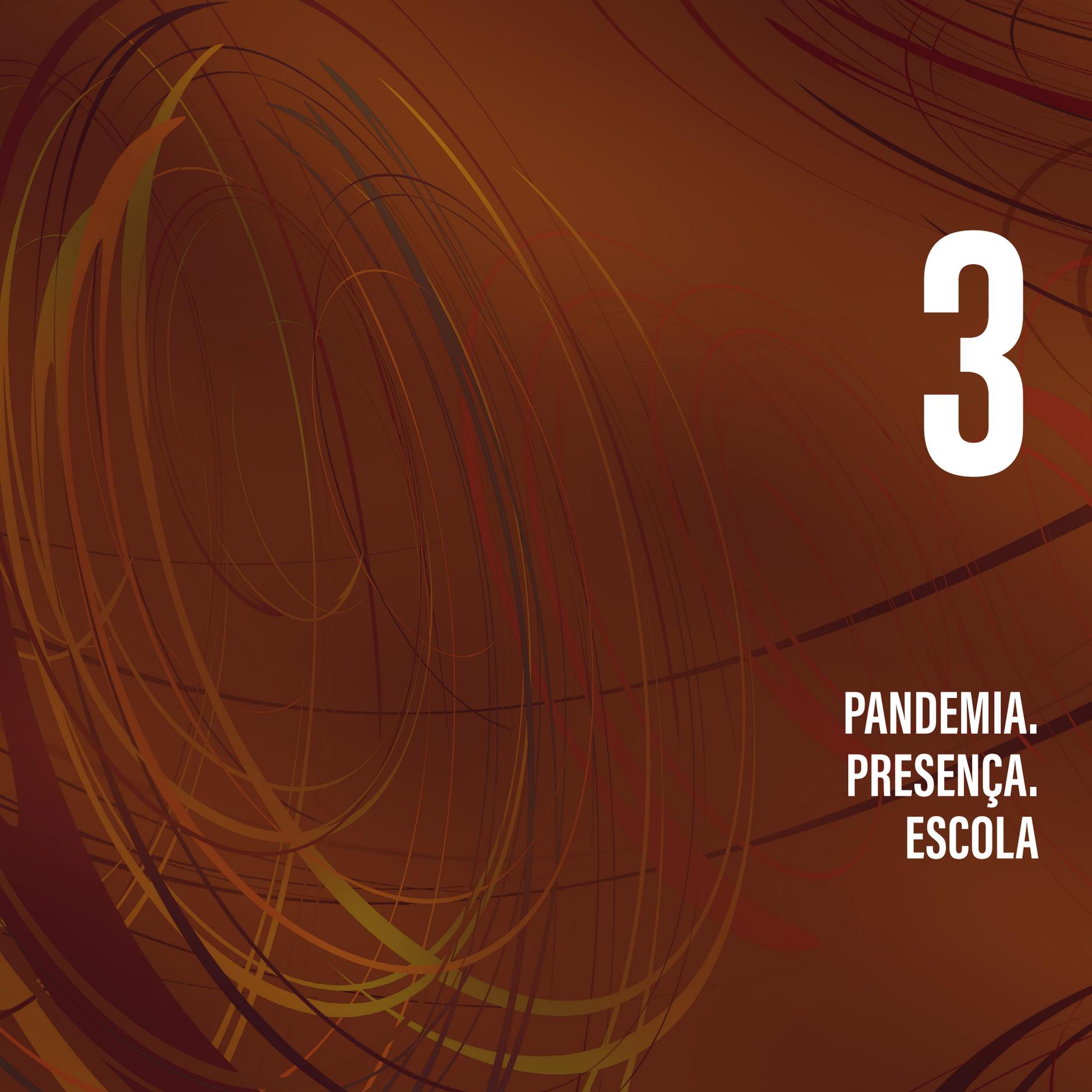
Não negamos a necessidade de dar visibilidade aos *fazerespensares* de professores, de estimular a ampliação de sua compreensão de mundo, a ampliação de seus horizontes formativos, mas criticamos um pretense “empoderamento” – como tão vulgarmente é tratado o discurso que entra em um fluxo de disputas de poder em qualquer campo – que equivocadamente pode sugerir a esses professores certa autonomia e transparência de sua consciência a ponto de implicar certa superioridade em relação às pessoas com quem atuam, principalmente estudantes.

Alertamos em nosso texto que enfraquecer o sujeito não é minimizar a subjetividade; pelo contrário, é ampliá-la. "A subjetividade vai além da natureza humana, e é forjada pelo circundante que pode ser, e na maioria das vezes o é, distante tempo/espacialmente". (Sá; Carvalho, 2016, p. 247). Vai além da tão buscada "identidade", que, para Heidegger (1998) seria fundada em um ser previamente estabelecido e com suprema autonomia em relação ao mundo, enquanto, ao contrário, somos seres em movimento, lançados que somos a um mundo com elementos já estabelecidos e organizados historicamente no qual não habita propriamente um sujeito no sentido da representação, da pura consciência, constituído idealmente.

Diria que nesse ponto a presente narrativa se encontra com a opacidade e a despossessão de que trata Butler (2017). Será possível narrar-se sem necessariamente buscar clarificar o percurso narrativo a ponto de enxergá-lo em sua totalidade? É esse o nosso contínuo dilema. "Como tratar as narrativas como forma de atualização das experiências sem manter a supremacia do sujeito-forte?" perguntamos em nosso texto. (Sá; Carvalho, 2016).

Fui apresentada ao citado estudo de Butler por meu hoje colega – após estar conosco no FEP desde a graduação – Clívio Pimentel Júnior, que me chamou, assim com a Inez Carvalho, para a coautoria de um ensaio teórico que investiga aproximações e tensionamentos entre o pensamento de Butler, pautando-o como uma abordagem pós-estrutural, e o campo das pesquisas (auto)biográficas em educação. (Pimentel Jr; Carvalho: Sá, 2017). Nesse texto destacamos que a conjunção de alguns elementos aqui abordados, que hoje sustentam o discurso pós-estruturalista, como a abdicação da busca de origens e essências universais, o descentramento do sujeito, a impossibilidade de se ver transparente a si mesmo e translúcido ao outro, inviabiliza a possibilidade de grafar-se e ser grafado com precisão. (Pimentel Jr; Carvalho: Sá, 2017, p. 221). A esse respeito Butler vem ressaltar, como abordamos no texto, que "só podemos conhecer-nos de maneira incompleta e irreduzivelmente ligada a uma relacionalidade que nos excede e constitui. Uma relacionalidade que nos liga ao social e que não apenas movemos, mas pela qual somos movidos/jogados no mundo". (Pimentel Jr; Carvalho: Sá, 2017, p. 214).

Resolvidos os dilemas das narrativas? Não, sigamos com eles...



3

PANDEMIA.
PRESENÇA.
ESCOLA

O exercício da docência envolve um contínuo pensar/praticar que, por sua vez, requer da/o professora/a pesquisador/a tomadas de posições teóricas, metodológicas, políticas, relativas ao encaminhamento de sua atuação, em meio a regulamentações, normativas, resoluções, prescrições e a responsabilidade por atender à demanda formativa das pessoas que acorrem aos espaços de escolarização em que atua.

Escrevi essa frase em um texto apresentado em 2018 (Sá, 2018b) e nele eu retomo alguns pontos que já emergiram nesta minha narrativa que se quer (ou não?) um memorial. Exercício profissional, formação, experiência. Pois então, se é possível mensurar a duração de uma experiência nessa minha itinerância de docente pesquisadora, eu diria que – assim como imagino quase toda a população do nosso globo terrestre, cada pessoa em sua singularidade – estou, nesses últimos meses do ano de 2020, em meio a uma experiência que já dura quase um ano.

Disse em outro momento que um estado de experiência, que é instantâneo, nos leva a atualizar referências, aprender. Mas no momento me ponho a questionar a fugacidade (não a finitude) da experiência, dada a durabilidade desse estado em que afloram diferenças de toda ordem e nos põe em vertigem. O que essa experiência me fez/faz atualizar? Me fez/faz aprender? Como me afetou/afeta?

Qualquer narrativa no/do ano de 2020 foi ou será tomada certamente pela emergência de um evento que se constituiu em um atravessamento difícil de adjetivar – Catastrófico? Apocalíptico? Incomensurável? Im/Produtivo? Complexo? Doloroso? – a pandemia causada por um serzinho minúsculo, um vírus batizado cientificamente como SARS-COV 2, mas popularmente incorporado aos discursos corriqueiros apenas como o novo corona vírus. Formação, currículo, docência, ensino/pesquisa/extensão, produção acadêmica, formação de professores em exercício, escola...¹⁵ temas que disputavam o espaço inaugural deste relato teriam necessariamente que entrar nesse cenário pandêmico e puxar outros que não estavam em pauta: família, casa, saúde, morte... para entrar na bricolagem da narrativa.

Quanto às regulamentações, normativas, já iniciamos o ano em um cenário pouco promissor ou mesmo hostil quanto à política, à educação, à arte e às ciências. As políticas da educação reforçavam as tendências neoconservadoras do governo brasileiro iniciado no ano anterior. À nossa frente a responsabilidade de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio e com as discussões e embates acerca da publicação da Resolução CNE/CP nº. 02 de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Pro-

fessores da Educação Básica (BNC-Formação), diretrizes que já vinham sendo gestadas, mas que tomaram novos direcionamentos de cariz conservador, com possibilidades de impactos desastrosos para a educação brasileira.

Eis que, mal começaram as aulas, anunciam-se os primeiros casos dessa doença viral, a Covid-19, iniciada na China e já bastante disseminada na Europa, que viria a assombrar a população brasileira como já vinha fazendo em outros países. A Portaria do Ministério da Saúde nº. 188, de 3 de fevereiro de 2020 acabou com as dúvidas iniciais quanto a uma possível espetacularização alarmista, tão ao molde da comunicação em tempos atuais: declarado o estado de emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN), seguido da classificação do surto do novo coronavírus pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como uma pandemia¹⁶.

Perplexidade, medo. Informações desencontradas, desde as mais alarmistas diante do risco iminente da doença e mesmo da morte causada por um “inimigo invisível” espalharam-se como um rastro de pólvora; em contraposição, outras se opunham à já conhecida veiculação de informações sem qualquer suporte técnico, de cunho mais sensacionalista e procuravam acalmar as pessoas, lembrando que essa família de vírus era a mesma da gripe e que soubemos vencê-la em outros momentos. Essa versão, aliás, foi adotada publicamente pela presidência da república e seus seguidores contumazes em desrespeito à gravidade da situação, mesmo depois da declaração da pandemia. Dando continuidade à auto interpelação que assumi nesta narrativa, devo reconhecer que minha posição inicial foi de desconfiança ao alarmismo, calejada que ando com a disseminação de notícias infundadas, a já instalada cultura das *fake news*. Longe, porém, da atitude negacionista de um governante que põs em risco as vidas de todo um país, prefiro associar essa minha interpretação naqueles primeiros meses do ano com a de Dráuzio Varella, um médico e cientista tão importante para a saúde pública no Brasil, que preveniu a população para se cuidar sem ser dominada pelo terror e depois teve que fazer *mea culpa* e se engajar na campanha. Afinal, a ação avassaladora do vírus já se mostrava com a proliferação desenfreada de vítimas em grande parte do território europeu e a constatação do desconhecimento das formas de contaminação e da falta de preparo estrutural das redes de saúde até mesmo de países poderosos, com número incontrolável de mortes, demandou de cientistas de várias áreas, notadamente da de saúde, ações efetivas para tentar controlar o ritmo alucinante da devastação instalada. Muitos cientistas sociais se apressaram em estudar o fenômeno. Em meio aos noticiários, às informações pelos vários veículos das redes sociais, aos alertas de amigos e familiares;

16

Muitas informações para essa descrição do cenário pandêmico encontram-se em texto escrito juntamente com a profa. Daniele Freire Raic, que vem atravessando a pandemia na condição de pós-doutoranda no grupo FEP, aprovado para publicação.(Raic; Sá, 2021).

às diversas lives que acabaram, para o bem e para o mal, tendo também uma ação quase viral; às discussões já presentes entre colegas para tomar decisões quanto às atividades que nos cabem de ensino, pesquisa e extensão, vamos às leituras. O primeiro e-book que me chegou às mãos foi o tão difundido *Sopa de Whan* (Amadeo, 2020) — em alusão ao nome da cidade chinesa em que se registrou o primeiro caso da doença — com ensaios escritos por renomados acadêmicos em diversos países, em interpretações diferenciadas. Entre eles, Agamben (2020), quando o vírus já fazia suas vítimas na Itália, manteve-se cético diante do poder de letalidade do vírus; haveria que se analisar o oportunismo dos aparatos de gestão; já Žižek (2020), mais otimista, procurava antever na situação de perplexidade em que se viam os países, com a compulsória necessidade de formar redes de colaboração e de se revisar os hábitos de consumo, uma possibilidade de subversão ao capitalismo. Judith Butler (2020), por sua vez, em sua demanda por novas éticas democráticas, aproveitou para clamar por um sistema público de saúde para o seu país, os Estados Unidos, apelo mais do que necessário, veríamos depois, com a entrada do vírus nas américas por aquele país sem encontrar a estrutura necessária e muito menos uma gestão favorável à contenção do alarmante número de mortos.

Foi o que aconteceu também no Brasil. O Ministério da Saúde — alinhado à OMS e às instituições brasileiras de pesquisa e controle epidemiológico — optou por medidas severas de isolamento social e fechamento de estabelecimentos das mais variadas esferas, entre eles e, principalmente, as escolas, dado que as crianças (achava-se inicialmente) poderiam ser assintomáticas e transmissoras em potencial. A orientação sanitária para o distanciamento social, porém, gerou mais uma crise em torno das posições que se tornaram dicotômicas tendo de um lado o apelo ao cuidado com as vidas e do outro a defesa da economia, posição essa liderada pelo governante da nação.

Ficamos conectados com o mundo; as estapafúrdias teses da Terra plana vão abaixo; o globo terrestre se mostra, com quase a totalidade de seus territórios com casos passados ou presentes de Covid-19; apenas poucas e pequenas nações insulares ainda resistem sem ocorrências, mas sempre com a ameaça iminente, visto em casos recentes registrados em Vanuatu e Ilhas Marshall⁸. Anúncios, denúncias, formas diferenciadas de governamentalidade. No Brasil, no final de março [de 2020], contavam-se 22 óbitos, no planeta, 3.670. Infelizmente, esses números subiram respectivamente para 168.989 e 1.382.106 até meados do mês de novembro [de 2020], segundo informações da OMS¹⁷. Parar a vida ou parar as atividades econômicas? Essa é a pergunta que fazem as colegas Paola Zordan e Verônica Almeida no seu ensaio *Parar Pandêmico* publicado em 2020.

Para não deixar a narrativa tão dura, sem, contudo, tirar a dramaticidade, lembro-me de uma linda crônica de Fernandinha Torres publicada no jornal Folha de São Paulo no mês de maio (Torres, 2020) em forma de uma conversa com outra cronista, a Tati Bernardi, para falar das dificuldades de escrever crônicas em um mundo que perdeu a poesia, o humor e a inteligência. Além de Millôr Fernandes e Rubem Braga – aos quais evoca para tramar sua narrativa, lembrando que “a geração deles se criou num país que ainda existia” – lamenta: “não tem Machado e nem Bandeira, não tem Suassuna, Rosa, Drummond, Graciliano, Nelson ou Clarice nesse buraco em que nos metemos”.

Assim começamos (e estamos terminando) o ano de 2020. Escolas fechadas. Aulas presenciais suspensas. O que fazer? Quais as alternativas viáveis para a continuidade das atividades escolares? O que foi feito? Quais as pedagogias possíveis se não temos escolas? Ou temos escola? Mas sem a presença de estudantes e professores?! A produção escolar pode acontecer nas casas de estudantes e professores? Pais serão professores? Não à EAD!

Na segunda semana de aulas na universidade, já com o pavor e o cuidado aflorando, a suspensão das aulas presenciais fazia-se compulsória, mas tínhamos que decidir quanto à suspensão das aulas e demais atividades acadêmicas. A discussão era: parar de vez ou manter as aulas em atividades remotas? Posições diferenciadas entre estancar ali mesmo as aulas, com as sinalizações da reitoria e das diretorias de unidade, referendadas em posterior reunião do Conselho Universitário da UFBA em 18 de março, ou manter o contato com os estudantes. Havia uma preocupação legítima com a possibilidade de imposição da modalidade de ensino a distância pelo Ministério da Educação, o MEC, seguindo a malfadada posição de privilegiar a produção às vidas. Se a portaria emitida em 2019 definindo o percentual aceitável de atividades a distância (Brasil, 2019) já causava desconforto, outra portaria, de março de 2020 (Brasil, 2020), admitindo emergencialmente a expansão desse percentual, acionou os radares da comunidade acadêmica e vieram as manifestações de entidades como a ANPED, por meio do GT 16 Educação e Comunicação, contrárias à portaria, pelo seu caráter impositivo e leviano. Ao mesmo tempo chamava para uma discussão sobre as possibilidades de realização de atividades *online*. Nos grupos de discussão da Faculdade de Educação, em meio aos comunicados da direção quanto aos encaminhamentos nos órgãos deliberativos da UFBA, as discussões fervilhavam e a posição de estancar de vez as atividades, prevaleceu. Mais uma vez, deixamos os estudantes fora do convívio universitário e por uma razão supostamente nobre: o cuidado com as vidas e o respeito às dificuldades de acesso aos meios digitais e a não declarada rejeição ao uso de atividades *online*.

Quanto às atividades de ensino, eu havia assumido, naquele primeiro semestre de 2020, uma turma na graduação, em Currículo, componente curricular com o qual trabalho faz mais de quinze anos e uma turma de Abordagens e Técnicas de Pesquisa na pós-graduação em uma parceria que se tornou profícua com a professora visitante argentina Véronica Sofia Fico seco. Minha interpretação de cuidado com os alunos naquele momento era a de que deveríamos manter os contatos *online*, levantar discussões sobre o momento que estávamos vivendo, dividir a perplexidade, a insegurança, os medos, as dificuldades ou mesmo a impossibilidade de acesso aos meios digitais que até então não sabíamos aquilatar. Estaria aqui nessa atitude um certo heroísmo ou prepotência, uma ilusória intenção de amparar, proteger, demarcando uma ordem não isonômica, cutucando a tão pretendida horizontalidade nas relações? Olhe a vontade de poder! Ainda mais, se defendemos que são múltiplos os espaços de aprendizagem, por que achar que só junto a professores os alunos aprendem? A condição de formatividade minha e dos alunos já não se encontrava imersa em um cenário por si só formativo? Coisas a se pensar.

Naquela inquietante semana de 16 a 20 de março, antes da deliberação oficial da reitoria, mantivemos remotamente os nossos encontros da terça à tarde com os alunos da pós e na quarta à noite com os alunos da graduação. O tema não poderia ser outro: a pandemia, com todos os sentimentos que trazia e as possibilidades de dar continuidade a nossos encontros. Poucos alunos participaram do *chat* no grupo da graduação, sinalizando já uma possível inviabilidade de prosseguirmos. Também, pudera, a pauta era o “assunto” já previsto na proposta do curso. Certamente o ambiente aflitivo e para muitos a falta objetiva de condições falou mais forte quanto à decisão de entrar ou não no *moodle* – ambiente “virtual” que há anos dá suporte a minhas aulas – do que a preocupação com uma possível avaliação negativa. No grupo da pós, algumas ausências, mas a vontade de continuar com as discussões em fóruns, no ambiente disponibilizado pela universidade que já vínhamos utilizando, o SIGAA, mesmo que sem obrigatoriedade de participação. Em mensagem de *whatsapp* no dia 19 de março, assim me dirigi à turma da pós:

[...] vejam que as atividades de aula foram suspensas, como já se esperava. Nós nos antecipamos, já que estávamos em um bom ritmo de estudos e tínhamos certa expertise em docência online. [...] Bom ficar claro que agora teremos um grupo de estudos, sem atividades avaliativas e sim com atividades formativas que certamente muito nos enriquecerão. Claro, não será obrigatório, mas cremos que vcs estarão conosco, cada qual no seu ritmo, já que nossa proposta é para manter o exercício de estudos, benéfico para todos nós em tempos de reclusão, concordam? Vamos soltar as mãos por enquanto, mas ficar ligadinhas, fazendo fluir nossas ideias. Abração.

A comunicação tinha que ser assim, “pisando em ovos”. Além do necessário cuidado com as vidas, com a integridade psicológica das pessoas, da tentativa de estar perto dos estudantes, havia o debate incessante quanto à “proibição” que sugeriam colegas, de se manter atividades *online*. Um debate sério se impunha. Havia uma grande rejeição às atividades *online* por uma justa razão: a questão do acesso dos estudantes às plataformas digitais, mas o discurso piedoso não me sugeria propriamente um cuidado, por isso assim me manifestei no grupo de *whatsapp* da faculdade no dia 19 de abril:

Nesse momento em que a UFBA busca alternativas para os serviços essenciais, temos que nos lembrar de incluir aí a nossa responsabilidade como docentes. O que faremos pelxs nossxs alunxs nessa hora tão difícil? Mandamos todxs para casa, disponibilizamos o tão necessário apoio psicológico e ficamos literalmente longe?

Havia uma grande confusão entre atividades *online* e a modalidade de ensino a distância – EAD. Sabedores da incompetência técnica e das manobras do senhor Ministro da Educação de então, tornava-se legítima a oposição à EAD pelo receio de se legitimar como forma definitiva de ensino. Além do mais, os setores responsáveis pela EAD na UFBA sinalizavam com a impossibilidade, naquele momento entre março e abril, de um atendimento generalizado a toda a comunidade da universidade. Porém, a reação a qualquer proposição de atividade, demonstrava o medo do desconhecido mais do que uma razão política. E entre reuniões, discussões acaloradas, notícias alarmantes, medos, preocupações e memes e mais memes lamentando ou arreliando a situação de confinamento ou a situação de escola em casa, mais uma vez ficamos apartados professores e alunos, principalmente da graduação.

Juntamente com a mestranda Sara Velásquez, que atuava comigo na turma de graduação realizando Tirocínio docente, abrimos um tópico no *moodle* a que chamamos de Indicações (in)formativas e lá postávamos vídeos sobre questões do momento que supúnhamos ser de interesse dos alunos: leitura para crianças, como cuidar de idosos, o perigo de se produzir álcool em gel em casa, indicações de filmes de entretenimento, de lives, enfim. Porém o acesso foi quase nulo e quando nos demos conta de que a pandemia duraria muito mais do que o esperado, também findamos a atividade.

O nosso grupo de pesquisa, o FEP, após os anúncios alarmantes da pandemia, mesmo antes das deliberações oficiais, já havia decidido suspender as atividades presenciais; afinal muitas pessoas teriam que se deslocar por meio de transportes coletivos de outras cidades e o risco das aglomerações já era reconhecido

por todos. Mas nossas tardes de quinta-feira não prescindiram dos encontros do grupo, envolvendo orientandos de mestrado, doutorado, graduação e pós-doutorado, além de pesquisadores egressos e dos professores. Essa decisão permitiu a participação da professora Inez Carvalho, que se encontrava em uma Licença capacitação de três meses no Rio de Janeiro.

A primeira reunião feita de forma remota a gente nunca esquece. Eis uns trechinhos do relato no grupo de *whatsapp*:

Que confusão: —Me ajudem: qual é o site? —Não tenho ideia de como é esse programa; —Inez, ta pedindo o id; —Com o link ficará mais fácil para todos. Alguns até treinaram assim... —fiz o cadastro. e agora? —Inez, seu microfone desativou. —Voltou; —Eu estou conectada, vendo vcs. Inez, Julio... e daí? —to vendo voces, mas não me vejo!! —Eu tou conectada mas não escuto ninguém; —me ajude aí. —eu não sei, como eu entrei. Rsrrsrs. —Gente, orientem aí quem não conseguiu entrar! —Quero saber sobre o áudio e vídeo. —Fábio, travou o som! —Rose, clique em qualquer parte da tela e vai aparecer do lado inferior esquerdo no microfone. Isis está em Pc ou telefone? —Gente, enquanto estamos na conferência, nossa filha passa toda hora dançando, rindo e fazendo palhaçada. Kkkkk. Quando vocês observarem que estamos rindo, é por isto (Jó e Júlio).

—Gente! Faltou energia aqui e estou tentando utilizar pelo pacote de dados; —a sugestão é que quem não estiver falando, pode desligar o microfone. Deixar no mudo. —Estou tentando habilitar a câmera. —Minha internet caiu. —O meu fone está sem microfone. Desabilitei o áudio pq aqui há muito ruído. —Com dificuldade em acompanhar ... internet caindo, áudio baixo e interrompendo.

—Cê viu, menina? —Meu celular descarregou. Help kkkk. —Teve nudes na Live do FEP. —Boa tarde gente...cheguei a pouco... aqui correria para atender as questões legais da Prefeitura qto a este momento... estou tentando conexão... —Minha Internet voltou, mas o zoom já tinha fechado. É pq acabou a reunião mesmo?? —ainda não.

Figura 3 - Uma das primeiras reuniões remotas durante a pandemia em 2020



Fonte: acervo da autora, março de 2020.

O encontro foi meio atrapalhado, meio dramático, meio lúdico. Discutiríamos abordagens metodológicas em perspectiva pós-estruturalista em continuidade às discussões sobre pesquisa realizadas em fevereiro na segunda versão das Conversas de verão e a orientação era para serem enviadas previamente algumas provocações a respeito dos textos lidos. Até conseguimos tratar delas, mas a pandemia se impunha e grande parte da reunião foi para cuidar das pessoas em suas perplexidades e desassossegos e da operacionalização da plataforma de comunicação.

Em todo início de semestre levantamos os temas mais emergentes, as necessidades mais prementes de discussão no grupo e esboçamos um cronograma, mas como estamos sempre mergulhados no caos dos acontecimentos, pode haver desvios de percursos e vamos tentando uma outra organização. No ritmo em que entramos de acompanhar freneticamente as redes quando as escolas eram o alvo das discussões, um meme¹⁸ em especial despertou a nossa curiosidade, passou a ser assunto e gerou um texto escrito em dois movimentos, um por Inez Carvalho e outro por Elísio Filho a ser discutido em uma das reuniões. As discussões foram tão intensas que o texto foi depois aprimorado e apresentado no Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste (EPEN) com o provocativo título *Isto pode*

18 A expressão meme de internet é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIF e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet. O termo é uma referência ao conceito de memes, que se refere a uma teoria ampla de informações culturais criada por Richard Dawkins em seu best-seller de 1976, o livro *O Gene Egoísta*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet))

ser uma escola (Carvalho; Silva FI, 2020). Nessas discussões vou me inspirar para falar de Escola em um cenário pandêmico.

O meme em questão foi amplamente disseminado, principalmente em nossa escola, a universidade, como uma reação direta à possibilidade de aulas remotas após a compulsória parada nas atividades acadêmicas presenciais.

Figura 4 - Isto não é uma escola



Fonte: imagem do acervo do Grupo FEP.

A imagem de uma obra bem conhecida do pintor belga René Magritte “A traição das imagens”, de 1929, na qual vemos a provocativa inscrição “Ceci n’est pas une pipe” é usada para também provocar, por meio de uma nova inscrição, questionamentos sobre a função da escola em um momento em que a perspectiva é ter o notebook (ou qualquer outro aparelho comunicável pela internet) como principal instrumento de comunicação entre professores e alunos.

Como bem explicita nosso artista Elísio, “Quando Magritte afirma que isto não é um cachimbo, ele não fala apenas da sua obra, mas de toda a obra de arte ao longo da história. Toda obra de arte é a ausência do produto, para trazer a presença de um pensamento e tudo o que se pode discutir a partir dessa forma de existir”. E complementa mais adiante com uma questão: “o que trouxe tanta estranheza à possibilidade de que o notebook venha a ser uma escola e que, curiosamente, não a converte numa EAD?” e uma oportuna formulação: “Seria aceitável a afirmação da imagem do notebook não ser uma escola por se tratar, como imagem, de uma idealização, contudo, na prática, o aparelho não é de uso exclusivo da EAD. Não se trata de uma oposição real e idealizado, o cachimbo idealizado é uma realidade materializada numa obra de arte, a escola feita através do notebook também é, e não é nada virtual” (Carvalho; Silva FI, 2020, s/p).

Seria a materialidade da escola a motivação principal para a resistência expressa na voraz viralização do meme? Só há escola quando ela se mostra em um único enquadramento? O que nos faz achar que só em uma sala quadrada com carteiras, pessoas sentadas, quadro, se materializa uma escola? A materialização das presenças só se daria nesses espaços idealizados?

Tive oportunidade de participar de uma live (Sim, eu também fiz lives) intitulada *Escola. Presente? Tempos, espaços e pedagogias possíveis na pandemia*¹⁹ na qual eu trabalhei um pouco com o termo presente do título, lembrando que ele pode suscitar várias interpretações ou conotações. Uma delas é a posição de reafirmação de presenças quando há atravessamentos que pretendem aniquilar tal presença ou a lembrança dela, gerando palavras de ordem: Paulo Freire, presente! Marielle, presente! Outra é o uso da palavra presente para marcar o comparecimento a eventos quaisquer; mas esse termo soa em nossa memória notadamente associado ao burburinho de estudantes em aulas nos espaços escolares. Sejam professoras ou alunas, esse som ecoa em nossos ouvidos. Presente! E evoca os enquadramentos aludidos na apresentação da live. Dentro de uma sala quadrada, em frente a um quadro, chamando a imutabilidade, mas sem necessariamente cercar a criação. Até os modos de dizer presente são diversos. Os modos de se situar no enquadramento são diversos. Os modos de criar são diversos.

Figura 5 - Augusto (2 anos) assistindo à avó



Fonte: acervo da autora, 2020.

19

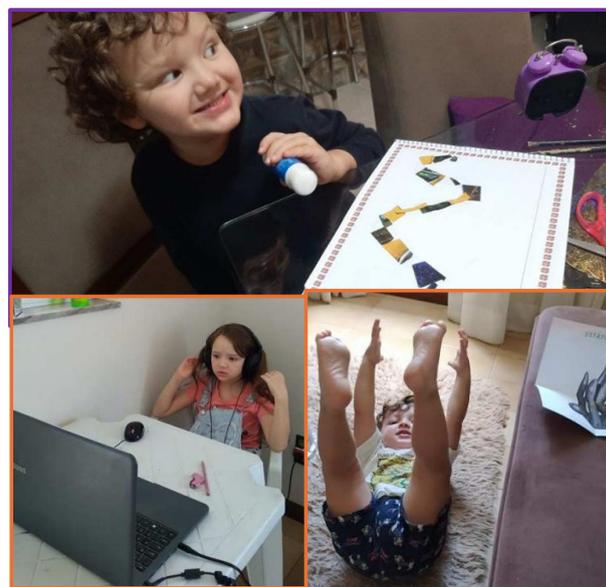
Live Escola. Presente? Tempos, espaços e pedagogias possíveis na pandemia [PENSAR AO VIVO]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gPFxPSvZQ3I&t=2306s>.

Mas, e agora, com a desterritorialização trazida pela pandemia, como nos fazemos presentes? Como explicar a uma criança que sua avó está falando de presença sem estar necessariamente materializada naquela sala onde outras vezes a viu e sim em um determinado enquadramento que caberia a outras personagens, de mundos distantes?

O que é a presença? Eu dizia durante essa live assistida entre outras pessoas pelo meu neto de dois anos que as presenças de alunos e professores não requer a materialidade da sala de aula. E trouxe Heidegger (1998) para reforçar que a *pre-sença* não é um ente do qual se possa identificar uma essência; a *pre-sença* se compreende em seu ser, isto é, sendo. Quando me refiro à *pre-sença* trato do ser enraizado, numa dimensão mais ampla e difusa, o ser-sendo das pessoas que fazem escola, que criam currículos em sua imanência, estejam onde estiverem.

Assim como Elísio também não vejo virtualidades, mas aconteceres bem palpáveis nas situações trazidas pelo imponderável das atividades *online*: crianças diante de um computador ou um celular, entusiasmadas algumas, normalmente as crianças menores; entediadas outras, normalmente as mais “adiantadas” nos anos de escolarização submetidas então a assistir a aulas expositivas, sabe-se lá a que custo para professoras e professores que têm que adaptar seus lares e se expor à exibição de todas as famílias dos alunos.

Figura 6 - Murilo (4 anos), Natália (8 anos), Augusto (2 anos)



Fonte: acervo da autora, 2020.

Acompanhei por dois meses a escolarização de meus netos em meio à pandemia. As instituições privadas trataram de montar suas plataformas digitais e assegurar as aulas até mesmo para os pequenos. Sem dúvida o ano letivo em 2020 trouxe novos sentidos para a escola, o currículo, o exercício da docência, como de resto para a convivência em família. Literalmente os lares viraram salas de aula com alunos e professores interagindo remotamente. Nas casas, novas disposições dos espaços para novas ocupações. Espaço de produções conjuntas.

Quando a escola trabalhada remotamente passou a entrar na rotina dos estudantes, seus corpos já começaram a se manifestar; quando o enfado provocado pelas aulas expositivas remotas os levou a descobrir que naquele espaço poderiam fazer suas burlas sem ter a visibilidade de uma sala de aula, começaram a desligar as câmeras, usar fones de ouvido para permitir a mobilização pelo espaço ou conversar com colegas via *chats* privados disponibilizados pelas plataformas digitais.

Algumas professoras e professores conseguiram manter seus alunos em “posição de escola”: no horário das aulas que, por decreto, teriam que ser reduzidos, as crianças teriam que vestir sua fardinha e se sentar em frente a um notebook ou celular para assistir às aulas. O hábito teria que ser mantido para as crianças não se esquecerem das normas da disciplina escolar, da acomodação dos corpos a um determinado padrão de ocupação dos espaços escolares. Ouvi de uma aluna da graduação que seu filho adolescente foi impedido de assistir às aulas em um determinado dia por ter “entrado” 10 minutos depois. A justificativa foi: “E se fosse para o ENEM, você poderia chegar atrasado?” Não, ele não pôde permanecer na aula em nome da disciplinarização, da preparação para a vida. Seria uma vida militarizada como anseiam tantos nesse nosso “brasilzão” afora?

No citado texto de Carvalho e Silva Filho (2020, s/p), Inez Carvalho resalta que, mesmo neste cenário tão atípico, queremos controle. “E para controlar precisamos resistir, resistir na aceção de conservar: conservar os chamados conteúdos, conservar as formatações, conservar as territorialidades, e se não é possível, que não tenhamos escola durante este tempo. Afinal a escola é sagrada!!!” Inez também expõe um dilema que nesse momento nos atravessa: ao manter nossos “desejos pedagógicos” como expus anteriormente, por exemplo, ao pretender “segurar” meus alunos, buscar alternativas para ter nossas “presenças” juntas em uma sociedade com tanta injustiça social, o que fazer: reconhecer essas fragilidades e adiar o encontro de nossas “presenças” ou continuar com nossos “desejos pedagógicos”?

Sabemos da agudização do fosso que já se estabeleceu entre estudantes das escolas públicas e das privadas, esses últimos, satisfeitos ou não, tendo suas aulas, assegurando o “conteúdo”, as “bases” e uma parcela imensa da população sem aulas e sem nenhum contato com a escola; mas sabemos também que a despeito das desigualdades sociais agora ainda mais expostas, há redes de ensino ou professores isoladamente dando vazão a seus desejos pedagógicos e promovendo “encontros” frutíferos, inclusive possibilitando articulações com as universidades para viabilização de atividades de estágio remotas. A minha escola, a universidade, está aprendendo também, mesmo devagar, a lidar com o imponderável. No período de 18 a 29 de maio ousou ao organizar o Congresso Virtual UFBA 2020, Universidade em Movimento, congregando pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação tanto do Brasil, como de outros lugares do mundo. Durante essa atividade, além da mesa que organizei com minhas orientandas e meu orientando e da instalação do grupo em forma de FEP em movimento, pude transitar por muitos espaços, participar de ricos debates, “tudo ao mesmo tempo agora”. Avalei depois junto a Daniele Freire, no texto já citado (Raic; Sá, 2021.): “Parece-nos que essas atividades tensionaram a normalidade dos vividos e provocaram novas possibilidades de anúncio de futuros outros [...]”; mesmo nesse momento de total desterritorialização da escola e de nós mesmos.

4

**UMA REDE PARA CHAMAR
DE MINHA. CURRÍCULO
E FORMAÇÃO; UNIVERSIDADE
E EDUCAÇÃO BÁSICA**

No início dos anos 2000 fui atraída para o Território de Irecê²⁰ com vistas à realização de um processo de formação que, entre tantos aprendizados, deu mais sentido à propalada e necessária relação entre a Educação básica e a Universidade e me permitiu o *pensar-fazer* currículo e formação, outra relação que orienta minha produção docente e que me arvorou à imodéstia de ter inaugurado os estudos mais específicos sobre o tema no âmbito da Faculdade de Educação com a defesa da minha tese de doutorado em educação em 2004 (Sá, 2004). Embora não me detenha a trabalhar separadamente essa temática, quero crer que ela esteja permeando meus relatos ao longo do texto, a partir de como compreendo essa relação:

A relação entre Currículo e formação tem se colocado em evidência no âmbito dos estudos na área de educação e é tratada sob diferentes enfoques, notadamente a partir da crítica à formação com ênfase nos resultados em detrimento do devir e à pretensa função do currículo de assegurar percursos únicos de formação com vistas ao alcance de um perfil modelar. Evidencia-se nas políticas de currículo uma lógica de proposição de metas, o que, por sua vez, traduz uma concepção de formação como aquisição cultural, no sentido do aperfeiçoamento de faculdades e talentos. Sem abstrair essa interpretação de certa forma já naturalizada, propõe-se um levantamento de elementos da dimensão ontológica dessa relação com vistas a uma compreensão da formatividade possível a um currículo.

*Um primeiro movimento já se faz na própria literatura, ao substituir gradativamente a expressão verbal "formar-se em..." pela substantivação da palavra: Formação. Assim, substantivada, presentifica-se a formação, trata-se da sua contingência, buscando-se novos sentidos para a *bildung* (termo alemão que associa a formação à elevação cultural), como de resto para os currículos em sua função precípua de subsidiar os percursos formativos em sua singularidade.*

A formação, processo que nos constitui, pode ser vista como o próprio movimento de ser no mundo. Um mundo de possibilidades. Deparamo-nos com elementos já estabelecidos e organizados historicamente quando somos lançados ao mundo que nos circunda; são as referências de toda ordem, tanto da sobrevivência quanto institucionais, morais, estéticas, afetivas, laborais, libidinais; inscritas, por sua vez, na linguagem. O mundo da formação é um mundo de referências, todas elas atuando como possibilidades de atualização e com isso, de constituição de experiências formativas. Quando há experiência ampliamos a compreensão de mundo e como seres de linguagem, nossa constituição se faz pela narratividade de nossa história, o que confere uma finitude ao movimento da formação; ou seja, não se chega a uma formação plena no sentido da totalidade do ser.

20

O termo Território aqui está sendo usado para indicar um Território de Identidade, microrregiões delimitadas não só por aspectos físicos, mas também culturais, envolvendo certo pertencimento, conforme projeto desenvolvido pelo estado da Bahia. A distribuição dos territórios de identidade baianos encontra-se disponível em: www.seplan.ba.gov.br.

A trama da formação é tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância e permite que cada pessoa torne-se o que é.

Dessa forma, mais importante que estabelecer metas de formação unificadas são as possibilidades que podem ser abertas pelo currículo para entrecruzar a sua itinerância às itinerâncias formativas de cada pessoa, em seu estado de formatividade. Às proposições curriculares caberia, assim, se perguntarem: Que referências podem ser lançadas como possibilidades no processo educativo para que cada pessoa, em sua singularidade, amplie sua compreensão de mundo, teça a narrativa de seus próprios percursos formativos por meio de contínuas experiências? Poderiam essas referências alcançar o status de formativas? Mas vale um alerta: Na itinerância do ser no mundo não se alcança uma verdade já dada, mas apenas a posse de nexos compreensivos que nos fazem duvidar de tudo o que se apresenta como verdade incontestável. (Sá, 2020a).

A expressão fui atraída ao Território de Irecê é de fato a mais cabível aqui. Foi muito provocativa a mensagem do então diretor Nelson Pretto no ano de 2002, anunciando a toda a comunidade da FACED pela recém-criada lista de discussão por e-mail, a faced-I e com a costureira saudação: "Olá, FACED", que havia uma demanda da Secretaria de Educação do município de Irecê por um projeto de formação que agregasse ações de educação, formação, cultura, tecnologias digitais (à época falávamos novas tecnologias da informação e comunicação TIC), com ênfase na formação de professores da rede municipal de ensino, já que fora instituída [finalmente] pela Lei Nº 9394 de 1996, a então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (ou LDB como ficou mais conhecida), a obrigatoriedade do ensino superior para todos os professores brasileiros. Mesmo estando envolvida com meus estudos no doutorado sem liberação e com a possibilidade de assumir a chefia do Departamento de Educação I, fui afetada pela provocação de Inez Carvalho que já se dispusera a participar das discussões iniciais do projeto junto à direção e acabou por assumir a liderança da proposta.

Iniciou-se um ciclo de reuniões, viagens a Irecê, debates na FACED até ser concretizada em 2003 a proposta não de um curso, mas do Programa de Formação Continuada de Professores, que agregaria ao pretendido curso de graduação para formação dos professores em exercício, outros projetos realizados pelo grupo de pesquisa sobre Educação, comunicação e tecnologias, o GEC, com o objetivo de instalar espaços para a produção da cultura digital, como os Tabuleiros Digitais, o Ciberparque Anísio Teixeira (Ponto de Cultura), depois a Rádio comunitária, entre outros²¹. Eis um trecho da proposta do programa que expressa como foi pensado. E realizado.

21

Essa história se encontra também nos memoriais dos colegas Nelson Pretto, já citado e Inez Carvalho: Uma volta para o futuro: em busca do tempo/espaço perdido nas lembranças, defendido em 2018 e em vias de publicação.

Este programa visa a integrar em rede, tecnológica ou não, diferentes projetos que irão incrementar, em diversas vertentes, o processo de formação dos professores, disponibilizando-lhes uma estrutura pedagógica, comunicacional e administrativa interativa e flexível. Pretende ainda, se constituir num processo de intervenção profunda e coletiva, nas práticas cotidianas desses professores no interior de cada escola, em cada comunidade circunvizinha à escola e no município como um todo, ao tempo em que promove a formação em nível superior dos professores em exercício da rede municipal de ensino do Município de Irecê/Bahia. O Programa constitui-se então, de diversas vertentes interdependentes que articulam a educação, a cultura, a comunicação, a saúde, o ambiente, a arquitetura e o urbanismo, entre tantas outras áreas. (UFBA, 2003).

Quando o programa foi gestado Inez já dava aulas na pós-graduação e começou a criar, com mestrandas/os e doutorandas/os, a proposta curricular. Estavam lá Márcea Sales, Rita Dias, a saudosa Edilene Maioli, Rita Chagas, Luiza Seixas, depois Rosane Vieira e outras e outros mestrandos e doutorandos que seguiram conosco. Articulado com a direção, Nelson Pretto e Mary Arapiraca, com os colegas e estudantes do GEC, o programa foi instalado com grandes expectativas de criar ali um espaço formativo profícuo, ou, como eu diria depois, um “espaço aprendente” (Sá, 2015). Muitas pessoas se interessaram pela proposta, mas foi aquele grupo produtivo e festivo que assumiu as discussões mais afeitas ao currículo e à formação e seguiu com as ações do Projeto Irecê.

Nesse período eu estava fechando minha primeira década como professora universitária, já havia passado pela gestão do Colegiado do curso de Pedagogia quando coordenei um espinhoso processo de reformulação curricular cuja proposta passou a ser meu objeto de estudos no doutorado; transitara como professora pelas áreas de supervisão, filosofia da educação e desde a vigência da proposta curricular aprovada em 1999, assumira as aulas de um componente novo até então no curso: Iniciação ao trabalho acadêmico. Ao ser introduzida a monografia no final do curso, haveria que se trabalhar com referenciais sobre os estudos acadêmicos. Com o vácuo das diretrizes curriculares que só seriam aprovadas no ano de 2006, criamos uma proposta curricular mais generalista, com muitos componentes optativos para que os estudantes transitassem por vários departamentos da universidade, já que se anunciava a tendência de os cursos acontecerem nas suas próprias unidades de alocação, como aconteceu com o nosso curso de Pedagogia. Àquela época, com a participação dos estudos e pesquisas em currículo no âmbito do NEPEC, sob a coordenação da professora Teresinha Fróes Burnham – matriz dos estudos nesse campo no programa de pós-graduação – já agregara algum conhecimento do campo. Com Teresinha como orientadora, experimentamos a orientação coletiva em torno da temática Currículo, trabalho e construção

do conhecimento; além de mim os colegas Ana Leda Barreto, Avelar Mutim e Mariângela Tapioca. Teresinha fez a proeza de orientar quatro trabalhos com a centralidade de uma mesma temática, mas com objetos diferenciados e não ter, nas dissertações finais, uma única citação igual. Com esse registro quero ressaltar como era exercido o princípio da não reprodutibilidade e da singularidade dos percursos investigativos, mesmo que nos sentássemos semanalmente os quatro para discutir os mesmos textos, mas cada pessoa com autonomia para fazer suas próprias conexões. Essa não era uma prática comum.

Na efervescência dos estudos do mestrado fizemos nossa iniciação nas comunicações em reuniões da ANPED em 1991 e participamos da organização e execução do Seminário Educação Básica, o Currículo e a construção do sucesso escolar promovido pelo NEPEC e pela Revista em Aberto, na Faculdade de Educação, em 1994. Com a mesma temática das dissertações realizamos uma grande pesquisa sobre Currículo, trabalho e construção do conhecimento: relação vivida no cotidiano da escola ou utopia do discurso acadêmico? Realizada em quatro etapas com financiamento do CNPq e com a participação de muitos bolsistas que em sua maioria ocupam hoje os quadros docentes de várias universidades baianas e brasileiras.

Essas memórias me levam a pensar em como a pós-graduação à época tinha outras nuances. O doutorado no programa de Pós-graduação da FAGED, o PPGE (Hoje PGEDU) só foi implantado em 1992 e reconhecido pela Capes em 1995; dessa forma o mestrado, tanto para o ingresso pelos concursos como para a obtenção de bolsas de iniciação científica (IC) era o requisito básico, o que me permitiu, no período de 1995 a 1996, orientar duas bolsistas IC que participaram ativamente de nossas pesquisas. Também desse período as oficinas de Currículo no Projeto de Gestão Escolar coordenado pela colega Kátia Freitas, com financiamento da fundação Ford. Talvez essa inicial inserção em estudos e atividades sobre currículo tenha motivado o convite da também querida Guaraci Adeodato para atuar como assessora ad hoc na Pró-Reitoria de Graduação no período de 1998 a 2002. Do grupo formado para esse assessoramento outras duas professoras da FAGED fizeram parte, assumindo cargos na direção da Superintendência Acadêmica (SUPAC) e na Coordenação de Ensino, respectivamente: Maria das Graças Galvão e Iracy Alves.

Foi um tempo de boas discussões nas diversas unidades da UFBA acerca de novas perspectivas para as propostas curriculares, com o aporte de estudos sobre complexidade, multirreferencialidade, transversalidade e a crítica à hierarquização de conhecimentos expressa na classificação de disciplinas obrigatórias,

optativas e eletivas. Tínhamos o respaldo das políticas curriculares inauguradas com a LDB, animadas pelas mais recentes orientações do Conselho Nacional de Educação que proclamavam a flexibilização curricular, a diminuição da carga horária de disciplinas obrigatórias e com isso travamos embates discursivos memoráveis com alguns docentes da universidade que não abriam mão de seus feudos disciplinares em função de um projeto pedagógico menos hierárquico, como cheguei a dizer a um eminente professor do curso de Direito. Além das visitas, oficinas, reuniões, consultorias para elaboração de projetos pedagógicos, elaboramos, junto a uma comissão da então Câmara de Ensino de graduação, uma proposta de resolução que alterava a supremacia da carga horária das atividades teóricas em relação às práticas e das disciplinas obrigatórias sobre optativas e eletivas, assim como documentos de orientação para reformulações curriculares. Mas a despeito do intenso trabalho de divulgação, com a realização de seminários, encontros nas diversas unidades, não houve alterações significativas em termos das concepções de currículo ou a elaborações de propostas curriculares mais próximas das discussões. Mesmo na Faculdade de Educação, em meio a uma proposta inovadora de gestão, somente o curso de Pedagogia reformulou sua proposta curricular. Diria hoje que as políticas curriculares expressas no que Stephen Ball (Ball; Marnardes, 2011) denomina de contexto dos textos não asseguram uma continuidade nos contextos da prática. Ou seja, nas disputas discursivas que se travam nos espaços curriculares, traduções diferenciadas podem ser feitas e sobressaírem-se também as permanências de compreensões sobre concepções e práticas curriculares já arraigadas.

Estava na hora de desenvolver novos projetos. Buscamos significados e sentidos para o currículo e a formação e para a relação entre essas instâncias, tendo em vista esse novo cenário de formação de professores principalmente no Brasil pós LDB de 1996. E com o grupo que se formara em torno do que viria a ser conhecido como Projeto Irecê, eis a possibilidade de participação em um projeto de formação docente que se propunha a questionar a própria concepção de *formação* e de *currículo*, a empreender interpretações de percursos formativos em cursos superiores por meio de pesquisas que acompanhassem as itinerâncias formativas de professores em exercício pautadas em referências passíveis de compreender, mais que encontrar explicações definitivas para esses processos.

A exigência trazida pela LDB da formação em nível superior para os professores brasileiros afetou em cheio as políticas de formação e as propostas curriculares dos cursos de licenciatura e de magistério, hoje de novo escolas normais; embaralhou a distinção nítida que havia entre formação inicial e formação continuada, esta última crivada de dissensos até mesmo na denominação:

Compreendíamos, como já foi dito, que caberia aos professores terem voz e participar das decisões curriculares em relação a seus percursos formativos. Eu estava impregnada dos estudos da hermenêutica fenomenológica de Heidegger e Gadamer, Inez cada vez questionando mais as certezas, a imutabilidade de tempos e espaços com o aporte de estudos da Física. Nossos estudos sobre currículo e formação de professores consideravam a complexidade e a necessidade de compreender os microespaços de relações. Mas se questionávamos os desenhos curriculares em sua pretensão de abarcar o mundo e transformá-lo em conteúdos curriculares que não cabiam nos tempos estipulados para os cursos, como fazer? Então foram pensados os ciclos que temporalmente correspondiam aos semestres letivos, mas se fechavam em sua finitude, não sugeriam uma sequenciação pré-definida; as atividades que iriam buscar nos campos disciplinares as referências passíveis de compor as noções que emergissem como necessárias e cabíveis, de acordo com as discussões entre todos os fazedores do currículo. Creio termos conseguido traduzir nessa descrição que formulamos juntas eu, Inez e Márcea Sales, a proposta curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais do Ensino Fundamental, a qual se compunha de:

[...] atividades curtas, de conteúdos/formas variados, intencionalmente pulverizadas e não obrigatórias (Atividades temáticas), que se constituíram/constituem em um todo singular e individual, pois diferentemente tecido por cada professor-cursista em articulação com seu fazer pedagógico (Atividades em exercício) e expresso em variados registros textuais (Atividades de Registro e Produção). Cimentando as Atividades Curriculares temos os Eixos Temáticos, agrupamentos conceituais inscritos nas diversas áreas de conhecimento, que respaldam teoricamente os percursos curriculares, como referência fundamental para a formação. (Sales; Carvalho Sá, 2007).

Mas vale também ver o desenho curricular do curso elaborado por um grupo de professores- cursistas durante uma atividade em forma de projeto: Em termos de gestão dessa proposta curricular tínhamos a coordenação local, a equipe de orientadoras (por um curto período tivemos também um orientador) e a coordenação e equipe de orientadoras da FACED. Nos primeiros ciclos me coube a coordenação das atividades em exercício. Nos rastros da narrativa, acessando minhas memórias para a composição deste memorial, encontrei um Relatório de pesquisa sobre “como se articulam/desarticulam, no âmbito das Atividades em exercício, os saberes da atuação docente com os saberes veiculados pelo currículo” de 2008 de onde retiro alguns excertos para explicitar o significado dessa atividade para o curso:

No Curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/Irecê, por se tratar de um curso para formação de pedagogos com ênfase na docência, dirigido a professores em plena atuação docente, as Atividades em exercício se constituem em instância privilegiada para a concretização da articulação entre teoria e prática, por meio dos revezamentos entre as práticas pedagógicas cotidianas dos professores cursistas e as atividades realizadas no âmbito do curso.

Pela centralidade que assume no currículo do curso e a natureza flexível desse currículo, as Atividades em exercício vêm a exigir um trabalho profícuo de acompanhamento dos percursos curriculares dos professores cursistas, por meio de ações acadêmicas e pedagógicas. Esse acompanhamento ocorre sistematicamente, mediante: os encontros semanais com os orientadores do Curso, espaço em que são relatadas e discutidas as atividades da atuação docente e as atualizações possibilitadas pela realização das atividades temáticas do curso; os relatos dos grupos durante as plenárias de avaliação realizadas nos Seminários de Encerramento dos ciclos; as avaliações das atividades temáticas e os pareceres das equipes de orientação e coordenação aos registros apresentados ao final de cada ciclo. [...]

A cada ciclo, de acordo com as avaliações realizadas, a equipe de coordenação/orientação define as orientações gerais para as Atividades em exercício a serem realizadas durante o ciclo e as encaminha, em forma de uma carta aos professores cursistas ou oralmente, durante os Seminários de Abertura.

[São então relatadas as atividades definidas a cada ciclo como: a apresentação de projetos/propostas inéditos ou em desenvolvimento nas escolas, a fim de conhecer e acompanhar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores cursistas; a execução dos projetos/propostas planejados no ciclo anterior]

O Ciclo Três foi considerado como o Ciclo das Atividades em Exercício, por isso as atividades temáticas foram predominantemente voltadas para levantamentos e discussões sobre a prática cotidiana dos professores cursistas e as possíveis articulações entre as atividades do curso e as atividades docentes. No Seminário de Encerramento do ciclo, com ampla participação de seus alunos da rede escolar, os professores cursistas puderam mostrar um pouco dessas atualizações. Na plenária de avaliação do Seminário de Encerramento, foram ricas as reflexões sobre o significado das Atividades em exercício, de como foram percebidas as esperadas atualizações e, mais que isso, de como houve uma ampliação efetiva de sua compreensão da prática educativa realizada.

Ao reler esse relatório a memória de novo me levou aos momentos de gestação do curso, quando apresentamos um primeiro esboço da proposta em uma reunião geral com professores da FACED. O projeto na berlinda, olhares perplexos,

sorrisos de canto de boca, descrença de uns, entusiasmo de outros e discutíamos a formatação dos estágios quando a professora Iracy Picanço, que havia sido diretora da FACED e professora dos que ali haviam cursado o mestrado, perguntou com sua costumeira perspicácia: “mas por que ter estágio se as/os professores já estão em exercício?” Pronto, a partir dali o curso tomou outro rumo. As atividades em exercício se constituiriam em um acompanhamento das atividades docentes pelas orientadoras locais, profissionais da rede com formação mínima em especialização. Esse acompanhamento se dava por meio de encontros semanais de quatro horas de duração, carga horária certamente extrapolada pelas demandas.

Às atividades em exercício atrelavam-se as atividades de registro e produção que tinham a função de estimular as narrativas dos percursos de aprendizagem, notadamente pelos Diários de Ciclo e os Memoriais dos quais já tratamos neste texto. De um dos memoriais que orientei retiro algumas formulações que me remetem de volta à territorialidade, mas desta vez, das territorializações (e desterritorializações) produzidas pelos atores sociais, as quais têm fronteiras instáveis, são singulares, mesmo que representem “o lugar onde se pisa”.

Foi procurando o trabalho em equipe, tematizando a minha prática e logo depois, enquanto coordenadora pedagógica, junto aos professores é que percebi que na educação nunca estamos acabados, que esta é uma profissão de estudos constantes. E assim me tornei uma professora investigadora. Percebi que não são somente os cursos e a Universidade que garantem a minha formação. Nesse sentido, venho concordar com Nóvoa de que “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Ou seja, “a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA 1992, p. 70).

Refletindo sobre a construção da identidade, retomo aquela curiosidade pelos espaços escolares e me concentro no espaço físico em que circulo há alguns anos, onde funciona atualmente a Secretaria Municipal de Educação, gestora de minha atividade docente e atualmente a Universidade Federal da Bahia, onde realizei meu curso de Pedagogia. Nesse mesmo local funcionou, durante alguns anos, o antigo Projeto Rondon. Quando criança passava nas proximidades desse lugar, admirando a paisagem daquele ambiente, nem sonhava que um dia eu pudesse marcar a minha vida ali.

Nesse espaço, visualizo as marcas de meu crescimento intelectual, primeiro como coordenadora pedagógica, de 2001 até 2005, na Secretaria de Educação e atualmente realizando o Curso Superior, pela Universidade Federal da Bahia. Essas atividades passam a ser vivenciadas em um espaço muito significativo que nasceu como um projeto de extensão universitária, portanto,

um projeto de formação acadêmica e de prestação de serviços à população. E neste local se concentram momentos significativos de meu percurso formativo, foi mesmo destinado a promover aprendizagens. A menina que fui, sagazmente sentia-se atraída por esse espaço! (Conceição, 2007).

Era nesse espaço com tantos significados para tanta gente que nos encontrávamos para as aulas, para os seminários de abertura e de encerramento, para reuniões, mas sobretudo para os encontros, abraços, combinações, as deliciosas merendinhas e o café. Ah, o café! Assim como o quentão servido nos forrós organizados para celebrar o encerramento dos ciclos em junho... esses cheiros me levavam “de volta a um tempo perdido” no melhor estilo proustiano (Proust, 2006). Eu me sentia em casa, me sentia no interior, fosse na casa em que vivera a infância e juventude em Caculé, para a qual ainda volto regularmente duas vezes por ano (agora para estar com minha mãe já centenária), fosse a da minha avó na minha cidade natal, Urandi, onde o cheiro do café plantado, torrado e moído por meu pai perfumava toda a casa e parecia envolver as pessoas em uma mesma sintonia.

Figura 8 - Espaço UFBA em Irecê



Fonte: acervo da autora, 2007.

O encontro com professoras e professores cursistas no Espaço UFBA, “professores que estudam” como eu denominaria em outro projeto do qual participei por três anos concomitantemente ao de Irecê (o Projeto CEAP), na ansiedade pelas aulas, na reverência aos “conteúdos” ensinados, no “corre corre” de quem acumula as atividades docentes com as domésticas... tudo aquilo me trazia uma certa nostalgia, uma saudade do que não vivi. Ficava me imaginando naquela situação de “professora primária” (como nunca deixei de chamar a despeito de todas as denominações posteriormente adotadas), ampliando os horizontes formativos em sua própria cidade interiorana. Eu não tivera oportunidade de exercer minha professoralidade em meu interior.

Ao concluir o curso Normal em 1971 na Escola Normal Estadual de Caculé foram inúmeros os convites de prefeituras da região para ser contratada como professora. Assim se iniciava a carreira docente das concluintes do curso normal de então. À época eram poucas as cidades das redondezas, ou dizendo em uma linguagem mais atualizada, da circunscrição do hoje denominado Território do Sertão Produtivo, que ofereciam o curso normal; a maioria sequer tinha cursos ginasiais. A tradição da região era contratar professoras e professores formadas/os na Escola Normal de Caetité, uma das três primeiras da Bahia. Ter criado em 1954 o Ginásio [posteriormente, Estadual] Norberto Fernandes e em 1958, a Escola Normal, foi um privilégio para Caculé, para onde migraram muitas famílias, inclusive a nossa, em busca de possibilidades formativas. Meu pai pediu transferência da agência dos correios de Urandi para lá, sabedor de que não conseguiria manter os sete filhos que compunham a família até então, em internatos em Montes Claros, como já o fazia com minha irmã mais velha. A rede ferroviária favorecia o deslocamento de muitos estudantes para a cidade, que ampliava também os seus pensionatos e agregava mais gente para a convivência festiva que sempre marcou culturalmente a cidade. Com a criação do curso científico em 1963 o complexo passou a se chamar Colégio Estadual Norberto Fernandes, o Norberto, como passou a ser chamado carinhosamente quando foi necessário distingui-lo dos outros colégios criados depois. Ainda para a minha geração, era o ginásio, mesmo alojando os cursos com status de ensino médio.

Tive a oportunidade de cursar dois anos do curso científico juntamente com o curso normal, uma vez que a expectativa era a de ir para a capital fazer um curso superior. As universidades que viriam a ter campi mais próximos à cidade, a UNEB e a UESB, ainda não tinham sido criadas. Com o deslocamento para Salvador, minha atuação como professora teve início em uma escola particular onde atuei por dois anos dando aulas de Português e Estudos Sociais para as terceiras e quartas séries do então 1º grau, atendendo a uma proposta curricular que se queria inovadora. E assim eu não vivi o que minhas amigas de infância, do ginásio, do normal que ficaram em meu interior, viveram. Em minha família já se tornara tradição as professoras terem alunos da família, o que muito orgulhava minha mãe, que não conseguiu ser professora de papel passado como tanto almejou, embora até hoje seja reconhecida como tal pelo seu modo de compartilhar saberes. Também, como professoras de “banca”, hoje conhecida como reforço escolar, prática que exercíamos por um período de nossas vidas. O interesse pela escola e pelo ensino era tamanho que, ao se abrir a possibilidade de serem transmitidas as aulas para adultos pelo Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à CNBB²² nos anos 1960,

ossos pais cederam um cômodo da casa que funcionava como sala de costura (outra tradição de nossa família, a costura, a começar pelo meu pai que iniciou suas atividades profissionais como alfaiate e nunca deixou de sê-lo, assim como minha mãe e irmãs) para que minhas irmãs então normalistas, Celsa e Celeide, ministrassem aulas a pessoas adultas, da cidade e do campo.

Eu era menina, mas gostava de ouvir as aulas e prestava atenção na importância que aquelas pessoas davam à audição das “lições” tão precariamente veiculadas pelo rádio. Só depois de muitos anos fui entender o significado político e pedagógico daquela ação da qual participei indiretamente e para a qual muito contribuíram as ideias e a ação política e pedagógica de Paulo Freire. Para não dizer que não falei de Paulo Freire, sim, reconheço a amplitude e atemporalidade do seu discurso, a importância da sua obra e lamento a banalização de seu discurso por muitos educadores, assim como a polarização em torno dele instalada como expressão das polarizações políticas no Brasil hoje. A esse respeito assinei em coautoria com Verônica Domingues recentemente um texto que discute esse momento de polarização no período de 2013 e 2017. (Almeida; Sá, 2020).

Nossa irmã mais velha, Dilma, era a mentora dessas atitudes de acolhimento e de reconhecimento da família a ações políticas de educação; por isso vejo como um tributo oportuno retomar o agradecimento que a ela dediquei no texto da minha tese de doutorado:

[...] a Dilma, que desde cedo assumiu a orientação dos irmãos e nos lançou no mundo das artes, da literatura, da ciência, da música, da religião questionada, da política e mais sistematicamente no mundo da História, no qual adentrávamos com o orgulho de ter aquela professora tão competente e tão querida por todos. Nesse exercício de uma relação simultânea de alunos/professora e de irmãos, fomos construindo as noções de respeito, de ética, de confiança. (Sá, 2004).

Bom lembrar que respeito, ética e confiança se aprendem também com as brigas em casa, orais ou corporais, as delações ou apenas ameaças para conseguir favores, práticas que podem acontecer em qualquer relação saudável entre irmãos (no meu caso, seis irmãs e três irmãos), embora no ambiente escolar fôssemos alunos como quaisquer outros, talvez até mais ciosos da responsabilidade de ser estudantes. Mas eu perdi grande parte dessa relação, até pela posição na ordem dos nascimentos. Só consegui ser estagiária da minha irmã mais nova.

Sentiria tempos depois o gostinho de ser professora em minha cidade por meio de dois projetos que também articulavam/articulam Universidade e Educação Básica. Em 1998 fui convidada a participar de uma atividade de extensão da

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a UESB, outro espaço em que me sinto em casa e do qual nunca me desvinculo acadêmica e afetivamente, mais ainda após ter um filho e uma nora no quadro docente dessa universidade. A atividade era a Universidade itinerante. Sob a coordenação da professora Ester Figueiredo, o projeto envolvia várias áreas do conhecimento, vários projetos de arte, cultura e educação. Eu atuei como docente de Oficinas de currículo junto a professoras da Educação Básica, muitas delas um dia minhas colegas no "Ginásio", outras amigas ou amigas de minhas irmãs ou já de meus filhos e sobrinhos. Também fiz uma palestra não só para professores em que tratava dos caminhos da educação na contemporaneidade. Fico pensando que nesses pouco mais de vinte anos o contemporâneo é outro. Não esqueço que nos agrupamos na capela de Nossa Senhora Aparecida, local em que eu, quando criança, não só rezava como jogava baralho na torre sob as vistas do zelador da época. Todos os espaços da cidade foram ocupados com atividades de cinema, de teatro, de saúde, de educação. A casa da minha mãe reviveu tempos idos em que se hospedavam participantes de grandes eventos culturais ou religiosos vindos de outras cidades e todas as pessoas que ali se encontravam, fossem as hóspedes professoras da UESB, fossem as moradoras, incluindo minha mãe, estavam participando da atividade itinerante.

A outra atividade, mais recente, foi como professora em um curso de Pedagogia do PARFOR em 2016. Fui convidada por uma professora da rede estadual da educação básica e, também, professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A mesma emoção de estar em espaços dessa vez novos para mim, mas que me faziam lembrar minhas vivências na cidade. As mesmas possibilidades de *pensar/fazer* educação junto a minha gente.

Essa nostalgia, sentida ao "habitar" espaços escolares interioranos ficou ainda mais forte agora, ao trazer esse estado de desterritorialização para o território sem margens da linguagem narrativa. E como os dilemas e conflitos estão também permeando este meu discurso memorialístico, eu me pergunto: Por que não fui invadida por essa onda nostálgica quando atuei na rede municipal de Camaçari? Ou na rede estadual da Bahia em minha curta passagem como professora do então segundo grau? Não cabe aqui uma explicação, mas uma tentativa de compreensão de possíveis contrastes.

Na rede municipal de educação de Camaçari eu entrei por uma circunstância depois considerada feliz pelos desdobramentos que motivou. Quando estudava Pedagogia na década de 1970, havia certa euforia quanto à expectativa de trabalhar na área de Recursos humanos (RH) e não, em escolas. O Polo Petroquímico de Camaçari e muitas outras empresas como redes de supermercados pareciam ser

uma porta aberta para isso; teria que me preparar. Fui indicada então por uma professora para fazer estágio em uma empresa pública de transportes urbanos criada recentemente. Passei a integrar garbosamente a equipe de RH como estagiária no setor de treinamento e um dia depois da formatura, no início de 1980, contratada como técnica e depois coordenadora de treinamento. Desenvolvia atividades educativas, mas para motoristas, cobradores, ascensoristas. Fui para Camaçari em 1986 a convite de uma ex-gerente que assumiria a implantação do setor de RH da prefeitura que realizara sua primeira eleição após sair da condição de “área de segurança nacional” durante a ditadura militar. Na área de educação havia uma equipe iniciante com uma secretária política e uma assessora psicóloga (hoje professora universitária também) que eu conhecera nos tempos do RH junto a técnicas e professoras locais indicadas pelas forças políticas que assumiam a gestão. Precisavam de mais gente na educação, afinal havia cerca de 5.000 alunos fora da escola, filhos de migrantes que acorriam à cidade com a esperança de “entrar no polo”. E assim, passei por um literal deslocamento.

Minha atividade docente dessa vez envolveria a gestão, concretizando o que hoje chamo de docência ampliada; ou seja, não é feita em sala de aula, mas é docência porque é exercida a profissionalidade docente. Foram três anos de muito trabalho e muito aprendizado na Coordenação de Ensino Regular. Como estava afastada da educação, me atirei nos estudos, atenta à onda de democratização da educação. Com inspiração no grande congresso mineiro realizado por Neidson Rodrigues, que assumira a Secretaria de Educação na gestão de Tancredo Neves no início dos anos 1980, juntamente com Sandra Soares, Teresa Vilaça, Ametista Nunes, algumas das parceiras de trabalho à época, realizamos também o nosso congresso com a participação de toda a rede. Sabedoras também de que cada escola faz sua cultura, tem suas singularidades, desenvolvemos o projeto *Faz escola quem vive escola*, estimulando as equipes locais a desenvolverem suas próprias estratégias pedagógicas para sanar o alto nível de repetência nas classes de alfabetização.

Nas constantes visitas às escolas por muitos espaços antes visitados apenas para lazer, por serem regiões praianas, hoje conhecidas como litoral norte, intrigava-me o fato de ainda haver tantos professores leigos na área metropolitana. E as classes multisseriadas? Parecia também absurdo existirem. Projetos teriam que ser realizados para sanar essa situação. Como era prepotente e desinformada. Só muito tempo depois, já atuando em Irecê, fui repensar o significado dessas classes multisseriadas. Na região metropolitana também há locais distantes dos centros e mesmo depois dos programas que asseguraram transporte escolar, que sentido faria tirar as crianças de suas comunidades, em grandes viagens, para formalmente

terem um lugar ideal de escola? Recentemente tomei conhecimento do Referencial curricular do município de Camaçari publicado neste ano 2020 e lá se encontram orientações para trabalhar com classes multisseriadas. Algumas permanências se impõem, para o bem ou para o mal.

O trabalho na educação em Camaçari me fez buscar uma ampliação da minha compreensão de mundo. Precisava estudar mais. Retornei à minha FACED como aluna especial do mestrado, depois como aluna regular. Nesse período também me afastei do propósito de evitar trabalhar para o estado; temia me acomodar e passar a ser uma servidora enfadada como muitas com quem atuara, mas acabei fazendo um concurso para ser professora do 2º grau. Fui bem classificada, mas entrei na escola Carlos Santana no Nordeste de Amaralina em uma situação incômoda. Eu e uma colega que à época também cursava o mestrado, fizéramos concurso em 1989 e no resultado estávamos entre as cinco primeiras colocadas, só que descobrimos que pessoas com pontuação inferior à nossa já haviam sido nomeadas e enfrentamos com isso uma briga junto à Secretaria de Educação, que prontamente nos enviou para essa escola. Não tínhamos função definida até que passei a ser professora de Estudos Sociais no curso de Magistério, com uma breve passagem pela docência em Sociologia para o curso de Contabilidade e passei a dar aulas também na habilitação básica em Saúde, curso que se mantinha sem qualquer estrutura e sob muitos questionamentos a respeito de sua funcionalidade, já que não tinha o caráter profissionalizante. Eu trabalhava com um componente curricular que abordava as questões de trabalho na área de saúde e foi com meus próprios alunos que eu realizei a pesquisa de mestrado cujo processo de orientação já foi aqui relatado.

Quanto ao Projeto Irecê, outras redes educativas vieram se somar a ele. Recebemos em um dos seminários de início ou de final de ciclo a visita de um educador de Tapiramutá interessado em conhecer a proposta do curso de Pedagogia com vistas a levar o programa para aquele município. Era o professor Áureo Bispo, que estaria conosco acompanhando as atividades do curso após o convencimento da gestão municipal quanto à sua viabilidade e a consequente assinatura do contrato. Dessa forma, embora desconsiderássemos a possibilidade de adoção da proposta curricular como um modelo, consideramos que a cultura local daria o seu tom e assim como em Irecê, realizamos a formação de duas turmas de professores em exercício daquela rede.

Mas embora formalmente o município de Tapiramutá pertença, pela classificação do estado, ao Território do Piemonte do Paraguaçu e não do de Irecê, para nós, sem desconsiderar as singularidades daquele lugar que me encantou à primeira vista ao atravessar a estrada que dá acesso à sede do município,

era no caminho de Irecê. Não coloquei Tapiramutá em meus dilemas porque o considerávamos dentro do Projeto Irecê, uma continuidade deste. No início foi muito difícil, a gestão que acordara o convênio com a UFBA perdeu as eleições e a nova gestão demorou a aceitar tocar um projeto que não estava em seus planos. Entre as condições físicas para a realização do curso, o suporte tecnológico, a biblioteca (apenas improvisada somente ao final do curso) e a aceitação da comunidade tivemos que enfrentar muitas negociações. Na partilha da gestão dos dois projetos eu assumi mais diretamente Tapiramutá. Cabia reunir mais pessoas entre mestrandos, doutorandos, professores para fortalecer a equipe UFBA como chamávamos. Luiza Seixas, Rosane Vieira, Isis Ceuta, além das sempre presentes Paulinha Moreira, Fabrizia e naturalmente Márcea Sales e Inez Carvalho formavam comigo a equipe nuclear e muitas outras eram recrutadas para as atividades docentes como Clivio Júnior, Élica Luisa, Verônica Domingues, Narciso Soares, Flávio Ribeiro.

Figura 9 - Narciso em atividade



Fonte: acervo da autora, 2011.

Trabalhamos muito para construir uma ambiência universitária naqueles espaços, estimular a dimensão artística, literária. Uma marca que ficou gravada em relação ao desenvolvimento do curso foi a ênfase dada aos estudos literários. A proposta curricular estabelece como muito relevante os grupos de estudos literários (GELIT) que são coordenados pelas orientações locais. As orientadoras (no início, assim como em Irecê, tivemos um único orientador) eram professoras no município e se encarregavam de escolher um livro para ser lido durante todo o ciclo

e ao final apresentavam as suas interpretações durante o Seminário. O envolvimento dos professores-cursistas com essa atividade foi tamanho, por entusiasmo, por rejeição, por incompreensão, o que ocorreu foi um alvoroço pela cidade em relação a isso a ponto de muitas pessoas indagarem se o curso era de GELIT. Isso faz pensar em como a leitura era precária, ampliando-se para a leitura de mundo.

O grupo de estudos cinematográficos, GECl, ficou muito prejudicado, a começar pela precariedade da estrutura. Já os GEAC – Grupos de estudos acadêmicos foram mais difundidos. Eu cuidava sempre de oferecer um Grupo de estudos sobre a Pedagogia ao longo da história. Discutíamos questões filosóficas, históricas, a história presente, as pedagogias possíveis e o trato acadêmico com o conhecimento de mundo. Pensar naqueles momentos me faz lembrar de que, nas minhas vivências universitárias como aluna do curso de Pedagogia da UFBA eu sempre gostei de “prestar atenção” e preocupava-me a questão ética somada à moralidade cristã que pegara de nascença. Sempre que interpelada, junto com a culpa e o castigo nietzschiano lembrado por Butler (2017) eu me colocava em situação de exposição, me abria ao perigo e à ex-posição requeridos a um ato experiencial. Assim prestava atenção ao que me demandava a universidade.

Nos dois primeiros anos de faculdade não era fácil, tive minha filha e meu filho com um espaço de um ano e três meses entre os dois. Colegas mais desavisados chegavam a perguntar se seria a mesma gravidez. Mas ia aprendendo a ser universitária. Trabalhos em grupo, coisa que não conhecia. Nunca me esqueço da repreensão de Antônio Câmara (que começou como monitor, mas assumiu a docência durante todo o semestre) quando devolveu a um grupo do qual eu participava, um trabalho escrito em papel pautado e com uma bela inscrição na capa: Trabalho de Sociologia, com esferográfica vermelha. Eu aprendera em casa, desde criança, a escrever tipos de letras diferentes nas capas, letras góticas, aquilo seria muito apropriado para um trabalho de tal importância. Qual não foi meu espanto quando Câmara nos entregou o trabalho de volta com a crítica fatal: “Meninas, isso aqui não é um trabalho de Sociologia, parece mais Moral e Cívica! Nem chegava ao status de OSPB! Para mim, uma bela experiência!

Gostava de contar essas passagens para discutirmos o que faz um/a pedagogo, o que não é muito fácil porque como carreira já tomou tantas configurações. Mas costumava expor a minha interpretação em relação à gênese da função do pedagogo, agora mais elaborada como parte do prefácio a uma obra de uma colega, Daniele Freire, posteriormente publicada. A palavra pedagogo vem do grego em alusão a um escravo que conduz crianças. A palavra tem uma carga semântica negativa, mas eu prefiro considerar que:

Na Grécia antiga, aqueles escravos a quem era confiada a tarefa de conduzir os jovens ao ginásio ou outros espaços educativos, na verdade eram, muitos deles, sábios, com uma sólida formação. Dessa forma, transgrediam, extrapolavam suas tarefas e agiam como condutores compenetrados de sua função educativa, conversando, trazendo informações sobre outros mundos, transmitindo valores, contribuindo para a formação ética daqueles jovens. Poderia dizer que aqueles escravos também bricolavam suas referências de décadas de existências urdidas alhures com aquela nova vida, em meio aos jovens que conduziam; tramavam, improvisavam, maquinavam novas táticas para sobreviver a situações adversas e contribuir de alguma maneira para a formação dos jovens. Posso intuir, a partir dessa trama ficcional, mas tecida com referências da história da educação, que ali estava a gênese do pedagogo-bricoleur em toda a sua potencialidade. (Sá, 2020c).

Espero que as pedagogas e os pedagogos do Projeto Irecê estejam por aí, bricolando seus saberes com os de seus alunos, criando outros mundos.

Figura 10 - Sala do FEP



Fonte: acervo da autora, 2012.

Já afirmei que uma das características mais marcantes do Projeto Irecê na relação entre Universidade e Educação Básica foi a possibilidade de trabalharmos indistintamente com o ensino, a pesquisa e a extensão, mas eu acrescentaria as atividades de gestão. Naquela sala que foi destinada ao projeto e ao FEP, ao mesmo tempo em que fazíamos nossas discussões lítero-filosóficas sempre às quintas-feiras à tarde, fazíamos também o planejamento e a avaliação das

atividades do curso. O projeto transversalizava ou às vezes centralizava nossa ação docente. Desde o início da primeira turma do projeto em 2004 tivemos que constituir um colegiado e eu e Inez revezávamos na coordenação. Como eram cursos considerados especiais porque não entravam na mesma dinâmica dos regulares, tivemos muito problemas inicialmente para aprovar e depois para reconhecer o curso. Pelas normas do MEC para reconhecimentos é necessário apresentar toda a “grade” proposta para a integralização do curso quando se alcança 50% da carga horária total. Mas como fazê-lo se as atividades eram definidas ciclo a ciclo? Assim nos víamos continuamente no périplo para a Superintendência Acadêmica a fim de regularizar os registros. E não queríamos desvirtuar a proposta.

Em 2008 o colegiado foi ampliado e se tornou o Colegiado dos Cursos de Formação de Professores em exercício FACED-UFBA, abrigando, além dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia Ensino Fundamental/séries iniciais de Irecê e Tapiramutá, a mesma licenciatura em Salvador e a Licenciatura em Educação do Campo.

Acho importante relatar esses desdobramentos não só como uma prestação de contas, mas como uma oportunidade de repensar a docência, a escola, o currículo, a formação e as possibilidades que podem estar abertas para exercermos nossos “desejos pedagógicos”. O Projeto Irecê se ampliou territorialmente, abrangendo outros municípios e, também, gradualmente, já que as demandas aumentaram para trabalharmos com cursos de Especialização e depois com o Mestrado Profissional. E continuamos. Mas esse já será outro relato. Aqui eu encerro com o relato de uma reunião acontecida com alunos de uma classe multisseriada em um povoado de Irecê em 2007, que traduz o que eu compreendo como um espaço aprendente, como digo no texto em que está publicado (Sá, 2015); mas diria aqui, o que eu compreendo como um espaço cosmopolita.

Em uma escola da zona rural do município de Irecê-Bahia, encontramos a Diretora e as professoras do turno matutino naquela manhã ensolarada. É uma pequena escola, com apenas duas salas de aula e uma outra que funciona como secretaria, diretoria, coordenação, sala de professores. Foi nessa sala polivalente que nos reunimos com os alunos indicados por uma das professoras.

As crianças de idades variadas pertencem aos grupos 7, 8, 9 e 10, o que representaria, em nossas classificações convencionais, serem alunos de todas as séries de 1ª a 4ª^{as}. Sim, a classe é multisseriada, prática exercida nessa escola sem muitas queixas da professora e, segundo os estudantes, sem maiores problemas para suas aprendizagens e para o relacionamento de todos em sala: “Quando um [grupo de 7 e 8 ou de 9 e 10] faz uma coisa o outro faz outra”.

A primeira pergunta que fizemos aos estudantes, que após o burburinho inicial olhavam-nos com curiosidade, foi sobre a origem do nome da escola. A resposta foi quase em coro: Joaquim Heitor Aureliano foi um comerciante que ajudou muito a comunidade. Aí vieram os detalhes: esse “benfeitor” da região levava toucinho para vender em outras localidades e trazia de volta tecidos, outras mercadorias e, o mais importante: trazia jornais para serem lidos por alguns mais letrados, em voz alta, para toda a comunidade. Um dos meninos se apressa em informar, com orgulho: “quem lia era meu avô Adelmo!”

As informações vinham aos borbotões: naquele tempo (início do século 20?) não havia estradas, as tropas andavam pelos matos; foi também o Senhor Joaquim Aureliano quem trouxe o rádio para a localidade. Indagamos como tiveram acesso a essas informações: “Fizemos entrevistas com pessoas mais velhas”, como Madrinha Generosa, o Senhor Ioiô “bisavô de Anísio”!

Ah, os alunos de uma das professoras estavam participando de um projeto sobre o jornal Correio do Sertão, publicado em um município vizinho, o segundo jornal editado na Bahia! Era grande a euforia para relatar os achados (“anotamos nos cadernos”): o encantamento pelos relatos dos mais velhos, a admiração pela capacidade de ir e vir dos mais antigos em condições tão adversas: “não tinha luz, era candeeiro, lampião”, “Quando não tinha água doce iam buscar na Tocona, no Buraco de Canarão”, “eles tinham que se virar para viver, antes”.

A conversa segue com declarações sobre respeito ao meio ambiente, “escrevemos sobre agrotóxicos”, sobre o ato de caçar passarinhos, a que um menino diz, nostálgico: “Badogue é coisa do passado!”. Gostam de Português, gostam de ler “histórias, fábulas” (nas salas de aula há um grande número de exemplares de literatura infantil). Relatam a sistemática do trabalho com leituras: “A pró lê histórias e a gente faz a produção dos textos”; “Hoje ela contou a história do jabuti e da onça e a gente escreveu”.

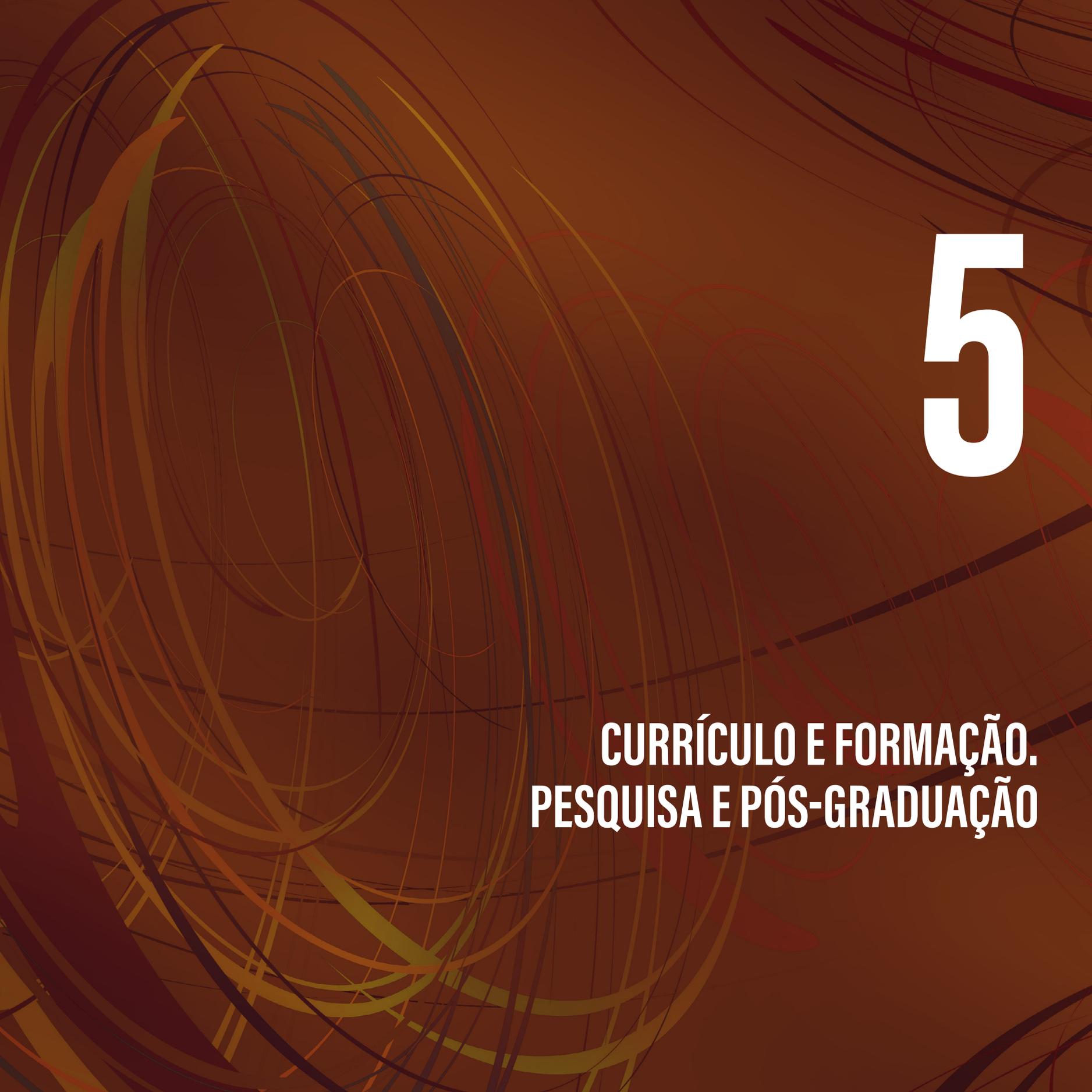
Foi na leitura de um livro didático de Português, escolhido aleatoriamente que um dos meninos encontrou uma história adaptada e ilustrada sobre Dom Quixote, personagem apresentada pela professora anteriormente. Ah, Dom Quixote, Sancho Pança, Dulcinéia, os moinhos de vento, quase não podíamos acompanhar as falas, tamanha a excitação das crianças para relatar seus conhecimentos sobre essa obra literária, adquiridos por meio dos relatos da professora e agora visualizados naquelas parcas ilustrações do livro!

Foi muito gratificante perceber que os estudantes acompanhavam a leitura do romance feita pela professora como uma das atividades de estudos literários de seu curso de pedagogia e grande a admiração das crianças ao saberem que a professora de sua professora, nessa atividade, encontrava-se ali e deixava de ser apenas “uma tal de Margarete”. Foi um momento

mágico e nada mais apropriado que seguir a conversa falando de sonhos: "em ser um passarinho, para viver solto", "em estudar", "que era um professor", "que era polícia", "ser jogador, é bom jogar".

O prazer de ir à escola é declarado por quase todas aquelas crianças ruidosas; gostam de ler, das histórias, das atividades, dos projetos, de fazer contas (vezes, dividir, mais, menos); nem todos, porém, gostam de escrever e todos só não gostam, mesmo, das provas: "É ruim", mas "serve pra aprender sobre as coisas: a ler, a fazer contas", "tem que ter".

Pudemos constatar as aprendizagens possibilitadas aos estudantes com o desdobramento de uma atividade realizada pela professora em seu curso de pedagogia, o incentivo à atitude investigativa: quando falávamos das entrevistas que fizeram com as pessoas mais velhas, um menino declara: "melhor de tudo mesmo é fazer as perguntas!". Observamos quanta desenvoltura e autonomia há naquelas crianças, bem como um grande entusiasmo pelo conhecimento, pela cultura. "Fazemos desenhos e mandamos para o jornal", "o Jornal Brasileirinho".



5

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO.
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Mesmo com a emergência de dilemas em relação às narrativas curriculares em forma de narrativas de si, em relação ao Programa de formação de professores e mais especificamente à rede municipal de Irecê, o fato de serem trabalhadas com a perspectiva de uma discussão coletiva dessas narrativas quando de sua exposição ao público durante as defesas dos trabalhos finais de curso na graduação, parece ter fortalecido muito os discursos sobre currículo e formação. Não tenho a ingenuidade de achar que o curso de graduação teve uma reverberação direta e totalizadora nos modos de *pensar-fazer* currículo de toda uma rede, assim como não poderia abstrair que os professores já vinham de um percurso de estudos e de ações pedagógicas que suscitavam novas demandas formativas e novas ações curriculares.

Digo isso porque antes mesmo da segunda turma de graduação concluir o seu curso em 2006, já havia uma mobilização para ampliação de ofertas de cursos, dessa vez de pós-graduação. A rede de educação de Irecê queria alargar seus horizontes formativos e esse clamor encontrou guarida no âmbito da gestão e acolhida por parte da FACED-UFBA, mais uma vez contando com o FEP para assumir a demanda. E fomos nós dar continuidade a nossos projetos de ensino, pesquisa, extensão e gestão voltados para o Território de Irecê, inicialmente com a oferta de um curso de pós-graduação lato sensu, a Especialização em Currículo Escolar o que, por sua vez, abriu campo para a realização de um mestrado profissional. Farei um breve relato sobre o curso de especialização e uma parada mais demorada no mestrado.

A primeira turma do curso de Especialização nasceu de uma dupla demanda: de um curso lato sensu que gerasse uma certificação e de um trabalho final que trouxesse subsídios para a demanda pela (re)formulação da proposta curricular da Rede municipal de Ensino. Participei da elaboração da proposta, mas não da coordenação; atuei apenas como docente. Mas para quem atua na área de Currículo tenho a destacar alguns aspectos a respeito do caráter inovador da proposta que, aliás, por si só já inova ao trabalhar com uma dupla finalidade: a) "Oportunizar análise crítica sobre o campo de conhecimento teórico curricular assim como das experiências concretas de currículo em território nacional com vistas a formular sugestões – propiciadoras de uma Educação contemporânea: ativa, propositiva e dinâmica" b) para a construção do currículo da Rede de Educação Municipal!" (UFBA, 2009).

Além da possibilidade de estudar Currículo praticando proposições concretas, fazendo-se autores, na especialização, no processo metodológico, essa autoria se abria para as/os graduandas/os do curso de Pedagogia que viriam a participar das oficinas, atividades de discussão das descobertas e proposições, como de resto professores e gestores da Rede de Ensino de uma maneira geral, formando com isso redes de conhecimento e de compromisso com o *pensar-fazer* Currículo.

Alguns aspectos já praticados nas propostas curriculares dos cursos de graduação foram incorporados como a organização em ciclos correspondentes a três semestres que se propuseram a tecer considerações (Ciclo Um), elaborações (Ciclo Dois) e formulações (Ciclo Três) de caráter filosófico/pedagógico sobre currículo. Manteve-se também a estruturação por atividades e não por disciplinas, sugerindo um fluxo mais rizomático com possibilidades de experiências de autonomia; cada pessoa fazendo seu movimento de estudo e ao mesmo tempo, um trabalho em bases associativas, para construir um trabalho coletivo de final de curso. As atividades seriam as Oficinas e os Seminários, nos quais havia a participação ampliada e os GEAC – grupos de estudos acadêmicos – já desenvolvidos nos cursos de graduação com uma grande aceitação por estimular o estudo coletivo, como mostrava a pesquisa que eu realizara denominada Currículo e formação de professores em exercício: o acompanhamento e a (des)articulação com o exercício docente, à qual já me referi anteriormente (Sá, 2008b). Só que foi introduzida uma inovação: uma palestra ao final.

Tive oportunidade de coordenar um GEAC na primeira turma em 2009 para o estudo do Currículo: campo, concepções, relações com a realização de dez sessões de estudo, sendo quatro delas acompanhadas pelas orientadoras – que eram mestrandas inseridas na linha de pesquisa Currículo e (In)formação (sendo duas delas minhas orientandas) – seis com a presença apenas de cursistas e a última, a palestra, com a minha participação como coordenadora. Sabe aquele relato de uma reunião com crianças que apresentei como uma visão de um espaço aprendente ao qual entusiasticamente denominei de espaço cosmopolita? Foi a partir dele que os estudos desse GEAC foram deflagrados. As estudantes destacaram a importância de iniciar os estudos com um relato do cotidiano de uma escola da rede municipal e discutiram a relação entre o universal (acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade) e o particular (maneiras singulares de ser no mundo, de aprender a (des)aprender).

Outro ponto inovador que destaco é o caráter indutivo da proposição dessa atividade em que acontecem as discussões entre cursistas, delas com as orientadoras, sempre estimuladas a estabelecer relações entre os estudos e suas vivências pedagógicas, bem como a levantarem questões para ampliar os estudos e para alimentar a palestra final. A tão esperada palestra foi um momento de grande participação no qual os cursistas revelaram toda sua curiosidade acadêmica e destacaram o exercício da autonomia.

Acompanhei de longe, durante discussões no FEP, que o estudo de propostas curriculares, incluindo a do próprio município de Irecê, mas com ênfase na de Vitória da Conquista, apresentando uma proposição de organização curricular

por ciclos de formação humana, a “escola ciclada” como diziam, em contraposição à escola seriada, levou a turma a adotar esse modo de organização para a proposta curricular que foi elaborada coletivamente e apresentada publicamente a uma banca examinadora da qual eu também participei.

Restaria a socialização, a discussão e o aprimoramento da proposta, o que aconteceu gradativamente e hoje a proposta curricular “ciclada” é uma realidade, acompanhada com muito cuidado e trabalhada com entusiasmo principalmente por quem participou mais ativamente desse processo.

Na segunda versão desse curso de Especialização, como já tinha sido criado o Mestrado profissional em Educação (ao qual denominamos de MPED-UFBA) e para o qual o município de Irecê estabelecera parcerias com outros municípios do território de identidade para assumir o convênio com a UFBA, as vagas foram estendidas também para esses municípios e para outros que se interessaram. São as redes se estabelecendo.

E assim nasce o Mestrado Profissional em Educação Currículo, linguagens e inovações pedagógicas. Essa dinâmica de redes municipais se mobilizando para assegurar a ampliação dos horizontes formativos de suas/seus professoras/es com vistas a desenvolver ações educativas pensadas e praticadas coletivamente foi apresentada como um diferencial para a proposta curricular submetida em atendimento à chamada da CAPES para apresentação de APCN em 2012, a qual foi aprovada (UFBA, 2012).

Houve uma confluência de vários fatores para alavancar a criação do curso: os mestrados profissionais em educação vinham se expandindo como uma demanda formativa das mais relevantes para a formação de professores; havia uma sinalização da CAPES de uma certa abertura para a criação desses cursos, embora não se responsabilizasse pelo seu financiamento; o tema mestrados profissionais entrara em pauta no Fórum das licenciaturas e também na UNDIME, da qual fazia parte a Secretária de Educação de Irecê que acenou com a possibilidade de manter a parceria com a UFBA para ampliar a qualificação de seu quadro docente; havia uma significativa ampliação desses cursos no Brasil desde a criação; a coordenação do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA se dispôs a discutir a criação de um curso de mestrado profissional, assim como a Pró-Reitoria de Pós-graduação; cruzando as demandas postas e com a expertise do FEP com a oferta de cursos de formação de professores em rede, foi sugerido a esse grupo assumir a liderança do processo de elaboração da proposta com a promessa, devidamente cumprida, de dar o suporte inicial, começando pela mobilização de professores para ingressarem no novo curso.

Com essas várias possibilidades abertas e a aprovação pela CAPES, a primeira turma a ser selecionada só poderia vir do Território de Irecê, que por sua vez já sinalizara a demanda. Organizado o consórcio entre os municípios de Irecê, Lapão e Ibititá, nessas redes foram selecionados os 20 primeiros mestrandos.

Definiu-se desde o início dar ênfase à articulação entre a Universidade e a Educação Básica, o desenvolvimento de ações coletivas e em rede, preferencialmente redes municipais de educação, a realização de projetos de pesquisa colaborativa e interventiva e a pesquisa devidamente articulada com os demais componentes curriculares.

A proposta curricular se inspirou nos cursos já realizados na graduação e especialização, reforçando a criação de atividades que confluíssem para a formulação de projetos de intervenção a serem desenvolvidos em escolas das redes públicas de ensino. O propósito primeiro seria trabalhar com redes educativas que buscassem, em consonância com as intenções do curso, formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano da educação e, mais do que isso, intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana (UFBA, 2012).

O curso se pauta na compreensão do cotidiano educativo em sua realidade local e em sua contextualização nacional e planetária, a partir da análise crítica das diferentes linguagens expressas no campo de conhecimento teórico curricular, assim como, das experiências concretas de currículo, voltadas para o desenvolvimento de políticas, planos, programas e projetos educacionais inovadores. Tais estudos destinam-se a todos os níveis da educação, visando atender a formação de profissionais que atuam nesses níveis. Esta área de concentração se sustenta sobre o eixo da ressignificação das práticas educativas em seu próprio cotidiano e versa sobre a construção de propostas de intervenção inovadoras em redes públicas de educação. (UFBA, 2012).

A proposta curricular se estrutura em dois movimentos: o Movimento 1, *Adentrando no conhecimento socialmente produzido* (o eixo teórico) é realizado a partir de blocos temáticos cujos estudos se dão por meio de grupos de estudos, cursos e palestras. São quatro os blocos temáticos: Educação e Currículo ao longo da história; Educação e prática pedagógica. Educação e linguagens e Educações e contextos instituídos e instituintes. O Movimento 2, *Adentrando nos meandros das redes de ensino* (o eixo prático) realiza-se por meio de oficinas em espaços das Redes de Ensino, tendo como temáticas: 1-*Descobrimo a rede;*

2-Compreendendo espaços específicos da rede; 3-Pensando seu espaço de investigação da rede e 4-Escrevendo o seu espaço de investigação da rede. Essas oficinas são oferecidas semestralmente como espaços para a orientação e o aprimoramento do trabalho de intervenção e de conclusão do curso, a fim de propiciar um mergulho crítico, embasado em estudos teóricos, no cotidiano dos diversos espaços das redes de ensino. Mas quais as discussões e proposições para operacionalizar essa proposta? (UFBA, 2012).

O início da primeira turma marcou uma nova relação com o território de Irecê. A partir de então professores e professoras se deslocariam para a realização de atividades na FACED- UFBA, com exceção das oficinas que têm como lócus os próprios espaços das redes, já que os estímulos para os estudos compartilhados, para a identificação das referências que orientarão seus projetos não podem prescindir do conhecimento das redes de ensino.

Como nos cursos anteriores, minha participação foi intensa desde a elaboração da proposta. Já caminhava para uma década de atuação na pós-graduação, atividade que considero fundamental para alargar nossos horizontes teóricos e contribuir com a Universidade em seu papel formativo. As interlocuções com as pessoas de cuja formatividade participo provocam deslocamentos em minhas posições mais arraigadas, além de trazer jovialidade, inquietação, enfim, atualizações. Desde 2006 integro o quadro do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFBA e em produções compartilhadas produzimos dezenas de teses e dissertações, mas a possibilidade de trabalhar no âmbito de um mestrado profissional me trouxe um ânimo novo pela natureza de sua abordagem.

Gradativamente vêm se esmaecendo as fronteiras entre os significados atribuídos aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* acadêmico – destinado a qualificar para o ensino superior e institucionalizar a pesquisa e profissional – destinado a formar para o trabalho em uma flagrante oposição entre formação teórica e formação prática. Mas ainda há muito a se trilhar para a constituição de um corpus identitário para os mestrados profissionais em Educação, malgrado o esforço conjunto dos cursos brasileiros em torno dessa tarefa, tendo como suporte o fórum criado para esse fim, o FOMPE²⁴.

Por estarmos envolvidas em redes educativas e experimentando novos modos de *fazer pensar* currículos, já tendo incorporado a orientação que pelo menos na formalidade dos textos curriculares aponta para a pesquisa como um

requisito para a formação docente, passamos a elucubrar algumas formulações para possivelmente dar visibilidade a uma necessária distinção ou, eu penso agora, quem sabe, uma futura não separação das práticas curriculares, estabelecendo a tão almejada articulação entre teoria e prática? Nossas discussões, socializadas em 2016 por ocasião do XXIII EPEN (Carvalho; Sá, 2016), incidem sobre os trabalhos finais de curso. São muitas as opções indicadas pela CAPES para o modo como se apresentam esses trabalhos e a nossa escolha foi pela apresentação, ao final do curso, de um projeto de intervenção resultante de uma intensa investigação, urdida no âmbito das oficinas (e naturalmente das orientações “individuais”) e em sintonia com as redes em que atuam os mestrados, podendo (e de preferência devendo) ser coletivos.

Quando formulamos o texto Inez se encontrava em Portugal fazendo estudos pós-doutorais na Universidade do Minho (UMinho) e os mestrados de natureza profissional de lá entraram como contraponto a nossos mestrados acadêmicos e profissionais, já que têm a função de certificação para a docência, diferentemente do Brasil onde a graduação é que confere essa certificação. Em comum entre os três o entendimento da docência como pesquisa. Mas vou me deter aqui nas nossas discussões sobre os cursos brasileiros com a observação que levantamos de que os trabalhos dos mestrados acadêmicos ainda prevalecem, fortemente, como modelo para os profissionais e no texto defendemos que devam ser distintos. Estranhamos, portanto, a adoção, por parte de muitos cursos de mestrado profissional, da dissertação, mesmo que venha acompanhada de um produto técnico ou tecnológico (prático?) porque não os singulariza em relação às exigências próprias de um curso acadêmico, apenas reforça a supremacia da dissertação, um trabalho “teórico”, mesmo que, em muitos casos, eu diria aqui pelo que tenho acompanhado das dissertações de cujas defesas participo, o modo de investigar se aproxime daquele que singulariza os mestrados profissionais.

Para argumentar em defesa da visibilidade dessa singularização, estabelecemos três tipos de atividades acadêmicas praticadas em relação à formação de professores: acadêmica - predominantemente teórica (mestrados acadêmicos), profissional - predominantemente prática (atividades do dia a dia da docência, trabalhada no que denominamos genericamente de formação continuada) e acadêmicas para profissionais - predominantemente teórico propositivas. As singularidades dos mestrados profissionais, portanto, ainda precisam ser mais discutidas e em relação aos trabalhos de conclusão defendemos um trabalho com unidade textual, difícil (mas não impossível) de se conseguir se o esforço se concentrar em

definição de referenciais teóricos e metodológicos com intenções mais ligadas à intervenção e menos a um definir teórico. Um esforço para que a dimensão teórica esteja intrinsecamente ligada às proposições declaradas. E como os mestrados profissionais em nossa perspectiva são cursos acadêmicos para profissionais que atuam em redes educativas, as proposições poderão ser indicadas por um coletivo, o que justificaria um trabalho coletivo, marcando o compromisso das universidades com as instituições e as redes em que atuam os mestrandos.

Quando apresentei essas formulações, já traduzidas então em proposições efetivas do curso de mestrado MPED-UFBA no GT 08, de formação de professores no EPEN em 2016, houve um incômodo silêncio; depois manifestações de rejeição e muito pouca discussão. Sentia naquele momento as barreiras que enfrentaríamos uma vez que algumas defesas de trabalhos coletivos já haviam acontecido. Teríamos muito o que fazer para convencer os órgãos reguladores da UFBA e foram de fato muitas reuniões, muitos ofícios, muitas ligações, mas nem mesmo o mais forte dos argumentos que seria a qualificação dos trabalhos por uma banca legitimada pela instituição convenceu a gestão da pós-graduação a defender a proposta junto ao Conselho Acadêmico de Ensino, o CAE. Tivemos que passar pelo dissabor de desmembrar os trabalhos, sujeitas a legítimos protestos e até processos judiciais. A proposta está tacitamente suspensa, mas a força como essa problemática emergiu nessa minha narrativa mostra que a ferida ainda está aberta, como muitas que tivemos com nossas propostas curriculares que tentam aproximar não apenas na retórica a universidade e a educação básica. E mais um dilema se instala. O que fazer ante a (im)possibilidade de retomarmos essa proposição? Conseguiremos ainda ter momentos coletivos de defesas? E de defesas coletivas?

Figura 11 - Defesas do MPED-UFBA



Fonte: acervo da autora, 2015.

A natureza interventiva dos trabalhos finais, porém, permanece. Além das turmas do Território de Irecê, tivemos mestrandos do Instituto Federal do Sertão pernambucano (IF Sertão). Lá fomos nós, de novo na estrada. Como coordenei as oficinas nessa rede de ensino viajava constantemente para Petrolina. Como um dos momentos das investigações é a discussão da proposta de trabalho com as redes em que atuam as/os mestrandas/os, percorri os oito campi em viagens inesquecíveis pelo sertão pernambucano para acompanhar as oficinas. Mas muitas vezes o que está instituído se desmancha pela dinâmica do instituinte. Em poucos trabalhos vi reverberar a pulsação daquelas oficinas, com a participação de alunos, professores, pessoas da comunidade, artistas, discutindo propostas de intervenção em seus espaços de atuação.

As propostas curriculares com as quais trabalhamos, como já declarei antes, procuram articular o ensino, a pesquisa, a extensão e inevitavelmente a gestão das ações formativas. Desde o início do funcionamento de nossos cursos em

2004 as pesquisas, predominantemente, estudam questões ligadas direta ou indiretamente às propostas curriculares dos cursos. É o que batizamos como investigação em campo piloto, como aparece em muitos dos nossos projetos e relatórios de pesquisa, descrita como um tipo de pesquisa que demanda a criação de seu próprio campo, sendo espaço de teste de teorias pré-estabelecidas e alimentador de novas construções teóricas, tendo como intenção contemplar a concomitância entre teoria e prática.

Com a proposta das pesquisas interventivas, foram muitos os estudos sobre intervenção, que após os dilemas iniciais quanto à adoção do nome pela carga semântica que carrega, parece ser cada vez mais fortalecida nas pesquisas no âmbito dos mestrados profissionais. E não só nesse âmbito. Para acompanhar as possíveis ressonâncias dos projetos de intervenção (PI) defendidos pelos mestrados em suas redes de atuação elaborei, quando coordenadora do MPED-UFBA, juntamente com a colega Verônica Domingues Almeida, um projeto de pesquisa denominado O Mestrado Profissional em Educação: articulações entre Universidade e Escola Básica e as pesquisas de intervenção que pretendia/pretende ser um projeto matriz ao qual poderão se agregar (e já se agregaram) muitos outros projetos sobre Currículo e no Currículo do curso. Faço essa distinção porque o estudo pode ser de várias naturezas, indagando sobre concepções de currículo, sobre políticas de currículo, sobre narrativas curriculares como já apareceram neste texto, de modo a formular compreensões outras sobre o currículo; como também sobre como se dão as pesquisas no currículo, ou seja, as pesquisas dos mestrados para alimentar seus PI. O que também não as faz deixar de ser pesquisas sobre currículo. Muitos bolsistas de IC, mestradas/os, doutorandas/os têm participado dessas pesquisas, bem como foram gerados muitos trabalhos teóricos e técnicos que subsidiam os estudos de estudantes do curso.

A adoção do caráter interventivo ou de práticas interventivas no currículo e nas pesquisas sobre o/no currículo foi o ponto central do projeto de estudos pós-doutorais realizado na Universidade do Minho, Portugal, durante seis meses entre os anos 2017 e 2018 na qual me propus discutir a própria situação dilemática da adoção dessa prática curricular como uma concepção e como um caminho metodológico em cursos destinados à formação de professores.

A pesquisa realizada na UMinho sob a supervisão do Professor José Pacheco pautou-se basicamente em estudos teóricos com vistas à construção de referencial para subsidiar as interpretações sobre os processos interventivos nos currículos de formação stricto sensu de professores, bem como indicar novas ações curriculares, como é o propósito da investigação em campo piloto. (Sá, 2018c).

Figura 12 - UMinho



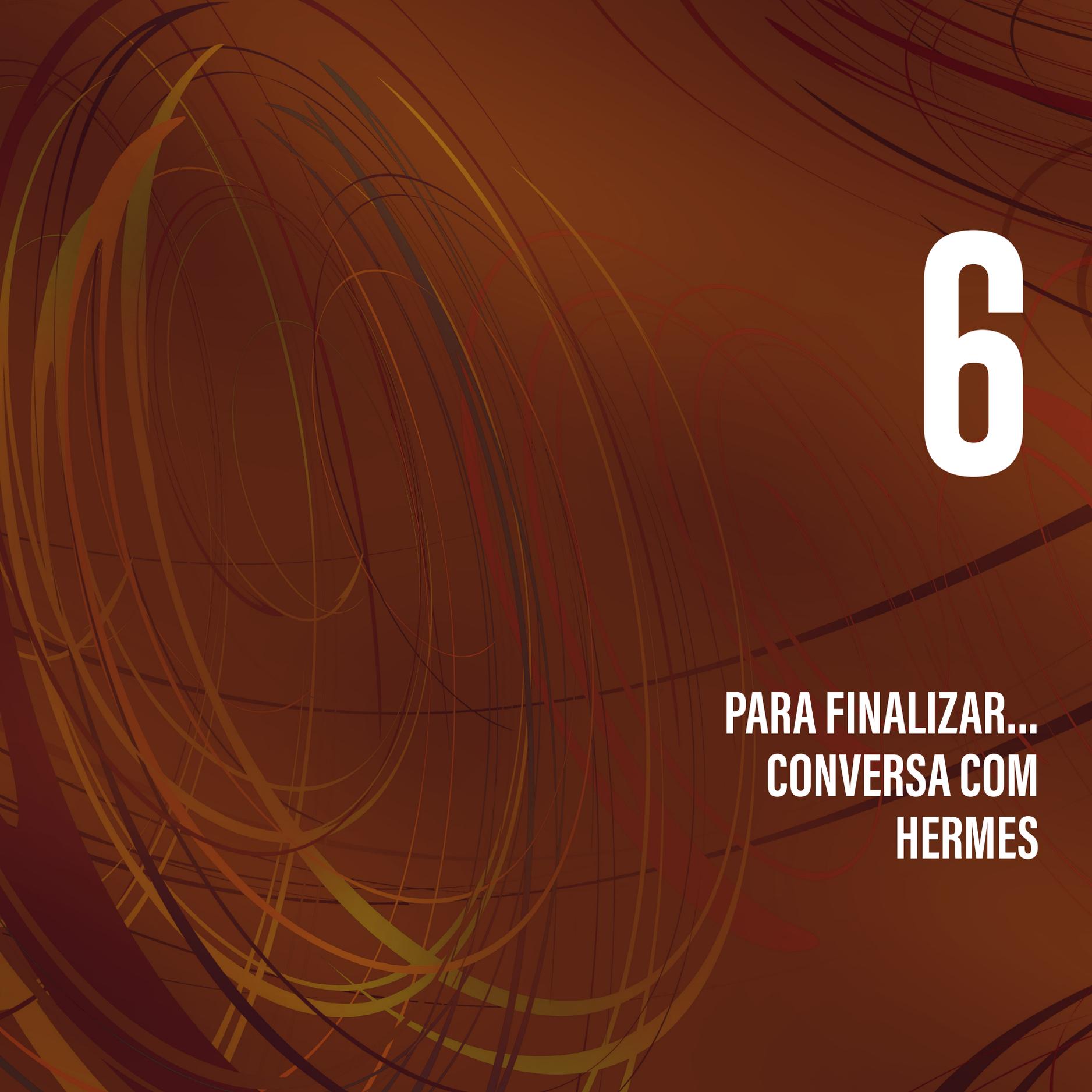
Fonte: acervo da autora, 2018.

De início o supervisor de estudos demonstrou certo estranhamento em relação ao tema e teve dificuldade em indicar leituras, mas felizmente me juntei a colegas brasileiros (como tem brasileiros naquela universidade!) que, assim como eu estavam buscando suas referências e passamos a fazer nossas sessões de estudos no gabinete individual de uma única colega que conseguiu essa façanha, no friozinho do inverno português. Realizamos seminários, encaminhamos proposta de painel depois apresentado no ENDIPE (Sá, 2018b), organizamos publicações, mas meus estudos sobre intervenção pareciam o patinho feio, ninguém se interessava em discutir.

Mas foi nas andanças à biblioteca do Instituto de Ciências da Educação onde invariavelmente encontrava o amigo de todos os brasileiros que lá estudavam, o César; nas leituras possibilitadas pela farta biblioteca particular da proprietária do apartamento que alugamos, eu e meu marido; nas pesquisas realizadas no gabinete coletivo em que me encontrava com muitos estudantes de outros países que encontrei dois veios de estudos que estão apenas esboçados: um sobre as proposições teóricas e práticas de Willian Pinar (Pinar, 2004; 2017) sobre Currículo como conversa complicada (complexa, na tradução de Pacheco e Sousa (2016)) e a perspectiva da formação de professores cosmopolitas. Essa última não avançou muito, apenas esbocei algumas formulações, mas ter reencontrado os estudos desse pesquisador que está inscrito na história dos estudos curriculares como um dos reconceitualistas do início dos anos 1970 foi muito produtivo, não diretamente

como um referencial para os projetos de intervenção, mas como uma possibilidade para trabalhar a perspectiva do Currículo como uma conversa. Conversa como possibilidade de expor proposições no exercício docente. Os referenciais trabalhados por Pinar não têm uma aproximação direta com os que venho trabalhando, principalmente no que diz respeito às subjetividades, mas fui buscar outros referenciais para ampliar essa ideia da conversa para a qual, no âmbito da proposta curricular do MPED-UFBA, parte-se das investigações no currículo e sobre o currículo como a expressão de uma conversação na escola e da escola com o mundo, como uma possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação e o currículo como um campo piloto de pesquisas constantes.

De certa forma já começamos essa conversa, eu e minhas orientandas de mestrado Sara Betânia, com os estudos apresentados no XXV EPEN (Silva; Sá, 2020) e em vias de defender sua dissertação de mestrado intitulada Currículo como "conversa complicada": concepções de currículo a partir de narrativas de professoras e a já mestra Angela Camila Ayala Zambrano, que se inspirou nas formulações sobre currere para tecer discussões relevantes em sua dissertação defendida em 2019 intitulada Narrativas de estudantes sobre o conflito armado colombiano: *uma conversa com o currículo escolar*.



6

**PARA FINALIZAR...
CONVERSA COM
HERMES**

Figura 13 - A autora em conversa com Hermes

Fonte: acervo da autora, 2020.

Estou aqui, a sala virou escritório. Não posso sair, não apenas porque preciso ter tempo para escrever o meu texto, para juntar os cacos, mas porque estamos em meio a uma pandemia que já fez a todos se esquecerem de velhos hábitos como ir a um mercado, a um cinema e passarem a fazer outras coisas sempre à frente de uma tela, seja de uma televisão acompanhando resultados de eleição; seja de um notebook digitando, pesquisando; seja na mesa de trabalho plantada no meio da sala, misto de escritório, biblioteca, mini farmácia. Sobre a mesa luminárias, fones de ouvido, microfone, com os medicamentos que passei a fazer uso com a chegada da tal terceira idade somados aos EPI domésticos: o indispensável álcool 70°, líquido ou em gel, máscara para atender eventualmente a porta com entregas, tensiômetro, termômetro e oxímetro para esparsas mas necessárias medições por exigência da filha e do filho que moram distante e pedem boletins sobre a saúde da mãe e do pai de vez em quando; livros para conferir páginas citadas; uma nécessaire também com itens de primeira necessidade para aparecer em tela nas reuniões, lives, bancas e demais atividades demandadas pela lida acadêmica que parecem ter se intensificado. Ainda persistem como força objetiva

muitos dos sentimentos do início do ano quando se anunciou a pandemia: medo, insegurança, aliada a uma insatisfação e preocupação em relação às políticas de condução da crise sanitária com os anúncios de uma “segunda onda” e a persistência da banalização das mortes, além das anunciadas crises econômicas, da vulnerabilidade da população, da desconsideração pelo campo das artes, direitos humanos, meio ambiente, sem contar a precariedade no trato com as relações internacionais... Mas felizmente posso olhar para fora e ver o balançar das folhas nesse final de ano que por aqui, pelo menos no meu recanto em Itapuã, ainda não tem o calor do verão. Árvores, plantas, cantos de pássaros, andanças e gritinhos dos saguins. Entre a corrida à cozinha para preparar alimentos e a rega de plantas. Sim, nesse período de pandemia passei a me interessar mais pelo cultivo de plantas, procurar os melhores locais em relação à incidência do sol. Sim, fiz cursos, vários deles sobre como cuidar de plantas e algumas informações que pareciam banais de cuidado foram sendo incorporadas. Comprei uma composteira. Para quem faz uma leitura multirreferencial nessa composição não há hierarquia de referências, tudo isso cabe no meu tornar-me a narradora que aqui se expõe à interpelação com todos os riscos, que se autointerpela sem pudor em um papel de hermeneuta.

Hermeneuta? Ainda que eu assuma aqui e acolá ser hermeneuta ao compor a narrativa, pouco falei da Hermenêutica no texto em relação ao tanto que a pratiquei e pratico em minha vida acadêmica, mas ainda cabe tratar disso antes de colocar um ponto final no relato. Até porque esteve por aqui o tempo todo, esse deus trapaceiro que descobre a linguagem e a escrita; que não anda, voa. O Hermes. E é com ele que eu vou tratar agora. Já que passa chispando por aqui, vou me dar ao direito de interpelá-lo enquanto eu também me autointerpele²⁵.

Por que está por aqui? Para tornar as coisas compreensíveis? Mas é dessa compreensão que eu falo? O eu narrativo interpreta? Eu me interpelo ou me interpreto? O que vem a ser a transmutação hermenêutica? Transformar para quê?

Palmer (1986) me diz que Hermes é volátil e ambíguo, é pai de todas as artes, mas também o deus cuja função anunciadora se expressa na interpretação no sentido do dizer, ou exprimir, ou afirmar. E que o simples dizer, no sentido de afirmar ou proclamar é um ato importante de interpretação e a interpretação oral não é uma mera repetição, mas uma tarefa filosófica inerente à compreensão. Seguindo essa ideia de Palmer, Nadja Hermann (2002) associa o interpretar no

25

O texto desta seção final parte de excertos do ensaio: SÁ, M. R. G. B. de. Ah, Hermenêutica! A quantas anda sua contribuição para a pesquisa em educação? (Sá, 2020b).

sentido de dizer à maneira como uma coisa se exprime, algo como performance ou estilo, observando que há uma diferença entre o ouvir que conduz a um diálogo.

Mais uma pergunta: *esse diálogo pode ser relacionado à “conversa complicada” de William Pinar? Ou seria uma mera analogia? Uma conversa complicada pode alcançar a compreensão? E é para alcançar?*

Interpretar adquire o sentido do explicar quando enfatiza o aspecto discursivo da compreensão, dando mais ênfase à dimensão explicativa do que à dimensão expressiva. As palavras teriam a função de racionalizar e clarificar o que é dito, conferindo uma dimensão sistematizadora e mais aprofundada à interpretação, guiada pela relação com o objeto.

Hermes, mesmo sendo Deus, sua função seria a de humanizar? Como vou entender a formação? Seria a totalidade dos bens culturais? E isso seria dado só a partir de suas interpretações?

A interpretação como tradução expressa, na literatura hermenêutica corrente, as tensões entre texto e intérprete. A compreensão dependeria da aproximação de diferentes mundos. Novamente Hermes é lembrado na figura do tradutor, a quem cabe a tradução de um “mundo” para o outro.

Mas, Hermes, só cabe a você traduzir e entregar a tradução para efetuar a compreensão?

Benjamin (2008) já questionara, faz muito tempo, quase dez décadas, a fixidez dos papéis de tradutor e intérprete!

Palmer já escreveu que para Heidegger

“[...] as características da compreensão [...] não são captadas por um catálogo analítico de seus atributos, nem no decurso de seu funcionamento adequado, mas quando há qualquer ruptura, quando esbarra contra uma parede, talvez quando lhe falta algo que deveria ter.”

Heidegger (1999) tomaria então a compreensão não em um sentido cognitivo, mas ontológico. E para estimular nossa curiosidade investigativa, tratando das investigações do mundo, afirma:

“[...] Questões são e são apenas, enquanto se investigam realmente. A condução a investigar a questão fundamental não será, portanto, um caminhar para alguma coisa, que está ou se encontra em algum lugar. Trata-se, ao invés, de uma condução que deve, antes de tudo, suscitar e constituir a própria investigação.”

Reconheço certa abertura possibilitada pela hermenêutica. Algumas discussões atuais, já atravessadas e afetadas por algumas dessas referências aqui apresentadas acentuam a emergência da dimensão da interpretação como tradução, não necessariamente no sentido da técnica linguística de um leitor diante de um texto com o compromisso de representar fielmente a obra, mas a tradução advinda dos diferentes modos de compreensão/interpretação do mundo, em que novas referências permitem outras significações, contínuas atualizações, e, nas tramas discursivas, negociações de significados e sentidos.

A ideia trazida por Hermann (2002) de um Hermes volátil e ambíguo e a negação do princípio de identidade acentua o não controle do texto em tradução. Se estamos no “caldeirão” da linguagem, o texto também é fluido e embora os princípios da hermenêutica original, mais afeita a questões linguísticas, apoiem-se tecnicamente em um comunicador e um receptor, esses papéis também não poderiam ser tensionados?

Vamos trazer algumas atualizações quanto às discussões contemporâneas sobre a hermenêutica. Derrida (2006) retoma o aludido texto de Benjamin (2008) sobre a tarefa do tradutor observando que, mais do que tratar do problema da tradução, o mais significativo nesse escrito é o fato do sujeito da tradução ser nomeado como “sujeito endividado, obrigado por um dever, já em situação de herdeiro, inscrito como sobrevivente dentro de uma genealogia, como sobrevivente ou agente de sobrevida. A sobrevida das obras, não dos autores”.

Poderia aqui fazer uma alusão ao sujeito interpelado e despossuído de Butler (2017)?

Veja que é conferida, nessas formulações de Derrida (2006) uma nova dimensão à obra, uma sobrevida que não é determinada apenas pela técnica da tradução propriamente dita, mas também dos seus efeitos, digamos assim.

Ironizando diversas interpretações possíveis, Derrida discute a abertura e mesmo a necessidade de tradução de um texto original a partir também de impossibilidades de uma tradução literal, dada a “babelização” da linguagem em suas múltiplas manifestações. Essa interpretação da babel não só como uma confusão inoportuna, mas como uma abertura de possibilidades é retomada por Larrosa (2001) para questionar a conotação da hermenêutica dada por Gadamer (1997), por trazer em seu bojo a necessidade constante de uma mediação. Em contrapartida, evoca a interpretação trazida por Derrida (2006) e a abertura possibilitada para múltiplas traduções.

Já tem gente praticando essas traduções e trazendo referências para isso nos estudos de Currículo, de Didática, de Políticas curriculares, Hermes.

Sei que não há, aí, uma filiação explícita à hermenêutica, quiçá haja até uma negação, mas quero crer que o processo interpretativo descrito a partir da noção de compreensão/interpretação nas formulações heideggerianas e gadamerianas podem trazer referências para as “traduções transcriadoras” (Corazza, 2012) a serem praticadas por professores em suas ações docentes cotidianas.

Mas quem fará as traduções? Os professores?

Ainda me soa aos ouvidos a expressão “Ah, Hermenêutica!” e vem à lembrança a imagem de um grupo de professores-cursistas no “Espaço UFBA” em Irecê tentando alcançar um cartaz em que se lia essa frase. Era a cena de uma instalação artística elaborada como um genial improviso. Inalcançável seria essa Hermenêutica, por que falávamos dela? Ali se mesclavam a interrogação, o medo do novo, o encantamento por uma nova informação, as indagações quanto à pertinência de trazer tal conteúdo para um curso de graduação e de se estimular a relação entre a hermenêutica e os percursos investigativos de estudantes na área da educação em fase de elaboração de suas narrativas memorialísticas.

Estariam esses professores fazendo suas traduções? Qual seria aqui a função de Hermes?

Estaria decretado o fim da hermenêutica nas pesquisas contemporâneas?

A meu ver, não. Acredito nos atravessamentos de referências que vêm afetando esse modo de conhecer e trazendo novos modos de compreender/interpretar, em maneiras outras de pesquisar em educação, em novas traduções, em criações metodológicas, sem amarras.

Mas é preciso reconhecer que o presente discurso pode estar correndo o risco do ufanismo acerca de possíveis contribuições da hermenêutica para a educação, tomando-as como “verdadeiras” contribuições e não como “possíveis”.

São muitos atravessamentos de referências em minha narrativa e uma grande vontade de explorar mais essas questões. Mas tenho que finalizar o texto. Há um ritual à minha espera e eu aqui com tantas interrogações?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações- referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- AGAMBEM, Giorgio. La invención de una epidemia. *In*: AMADEO, Pablo (org). Sopa de Wuhan. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 17-20.
- ALMEIDA, Verônica D. SÁ, Maria Roseli G. B. de. A pedagogia freireana: amor e ódio na curva de um tempo. **LES - Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 25, n. 45, mai./ago. 2020. ISSN 2526- 8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso). p. 48-67.
- ALVES, Isis Ceuta Pinto. **A pesquisa como experiência**: relatos sobre uma escolha pela Pedagogia. Salvador: UFBA, 2010. Memorial (Graduação). Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- AMADEO, Pablo (org). **Sopa de Wuhan**. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. *In*: CASTELO BRANCO, Lúcia (Org). **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.
- BRASIL, MEC. **Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <http://www.gov.br>.
- BRASIL, MEC. **PORTARIA Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br>.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni. 1. Ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BUTTLER, Judith. El capitalismo tiene sus limites. *In*: AMADEO, Pablo (org). **Sopa de Wuhan**. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 59-65.
- CARVALHO, Maria Inez. O conflito mundo-terra curricular: um estudo sobre o a-com-tecer do grupo de pesquisa FEP. Painel Investigando currículos, políticas e docências no XX ENDIPE. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <http://www.xxendiperio2020.com.br/home>. Acesso em nov/2020.

CARVALHO, Maria Inez; SILVA Fh, Elisio J. da. Isto pode ser uma escola. Trabalho apresentado no GT 08 - Formação de Professores no XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Reunião Científica da ANPED. Salvador, 2020.

CARVALHO, Maria Inez.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Uma introdução à discussão sobre trabalhos de conclusão de curso dos mestrados profissionais em educação como dimensão fundante da formação. *In: CARVALHÊDO, Josânia. L. P.; CARVALHO, Maria Vilani C. de; ARAÚJO, Francisco Antônio M. (Org.).*

Produção de conhecimentos na Pós- Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades. Teresina: EDUFPI, 2016, v. 1, p. 137-150. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/TRABALHOS%20ENCOMENDADOS_E-BOOK.pdf

CONCEIÇÃO, Neuma da. **Meu percurso de formação.** Memorial apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia, FAGED/Irecê. Irecê, 2007. (Digitado).

CORAZZA, S. M. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** ANPED Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** Tradução de Mirian Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, J. **Torres de Babel.** Tradução Júnia Barreto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

DERRIDA, J. **A Escrita e a Diferença.** Trad. Maria B. M. Nizza da Silva *et al.* 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Metafísica.** Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte.** Tradução de Idalina Azevedo e Manuel Antônio de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

LARROSA, Jorge. Educar em Babel. Notas sobre la pluralidade y la traducción. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul/dez 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). *In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org).* **A aventura (auto)biográfica:** teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. (Pensadores & Educação, 2).

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n.19, 20-28. jan/fev/mar/abr, 2002b. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbed_u/n19/n19a02.pdf. Acesso em out/2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; São Paulo: Paulus, 2010.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1986.

PACHECO, J. A ; SOUSA, J. Pedagogia como conversação complexa e deliberativa no ensino superior. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97 p. 119-130, set./dez. 2016.

PASSEGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; CARVALHO, Maria Inez S. S.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Pesquisa (auto)biográfica em chave pós- estrutural: conversas com Judith Butler. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 203-222, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em out/2020.

PINAR, W. Currere: aquel primer año. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 55-65, 2017. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035>. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>. Acesso em maio de 2018.

PINAR, W. **What is curriculum theory?** New York: Routledge, 2004.

PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação. quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura (Org). **Porque escrever é fazer história: revelações subversões superações**. Campinas: Gráfica FE-UNICAMP, 2005, v. 1, p. 47- 62. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em nov/2020.

PROUST, Marcel. **Em Busca do Tempo Perdido**. No Caminho de Swann. São Paulo: Globo, 2006.

RAIC, Daniele F.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. O retorno a um "novo normal": a emergência de um pós-normal em educação? **Revista Entreideias**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 11-37, jan./abr. 2021.

SÁ, Maria Roseli G. de. Itinerâncias em Currículo. *In*: SÁ, Maria Roseli G. de. **Hermenêutica de um currículo: o Curso de Pedagogia da UFBA**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2004.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Itinerâncias de uma linha de pesquisa em currículo. *In*: PIMENTEL JUNIOR, C; SALES, M. A; JESUS, R. M. V. (Org.). **Currículo e Formação de Professores: redes acadêmicas em (des) articulação**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018a, v1, p. 21-43.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Que experiências nos fazem professores? Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. *In*: RIBEIRO, M. L; MARTINS, E. de S; CRUZ, A. R. S. da. **Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011. Cap. IX, p. 187 – 199.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Projetos de intervenção em currículos de cursos stricto sensu para formação de professores – dilemas e conflitos. Painel Políticas curriculares e formação de professores em contextos de internacionalização. Anais do XIX ENDIPE. 2018b. ISSN 2595-8852.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Projetos de intervenção em currículos de cursos stricto sensu para formação de professores: como se situam nos estudos curriculares? *In*: PACHECO, J; PERALTA, D. A; THIESEN, J. S; SCALABRIN, R. (Orgs). **Currículo como pauta contemporânea: formação, avaliação, internacionalização**. Braga-Pt: Editora In line, 2018c. p. 51-78. Acesso em https://www.amazon.com.br/L-oja-Kindle-ROSEMERI-SCALABRIN/s?ie=UTF8&page=1&rh=n%3A5308307011%2Cp_27%3AROSEMERI%20SCALABRIN

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo e Formação - Verbetes. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020a, p. 43-44.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente. *In*: RIOS, Jane Adriana V. P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015, v. 1, p. 229-246.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Relatório da pesquisa Currículo e formação de professores em exercício: o acompanhamento e a (des)articulação com o exercício docente. 2008a.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Experiências formativas nos percursos curriculares de professores em exercício. *In*: FARTES, Vera L. B. (Org). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos**. Maceió: EDUFAL; Salvador: EDUFBA, 2008b. p. 243- 257.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Ah, Hermenêutica! A quantas anda sua contribuição para a pesquisa em educação? *In*: ALMEIDA, V. D; SÁ, M. R. G. B. de; Zordan, P. **Criações e métodos na pesquisa em educação**. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020b, v.1, p. 189-202.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Prefácio. *In*: RAIC, Daniele Farias Freire. **O Pedagogo-Bricoleur. Diferenças nas Tramas da Pedagogicidade**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020c.

SÁ, Maria Roseli G. B. de; CARVALHO, Maria Inez . Os Sujeitos nas Narrativas Curriculares: Formação, Experiência, Subjetividade. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes S; FORNARI, Liege Maria Sitja. (Org.). **Entre-linhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2016, v. 1, p. 243-257.

SÁ, Maria Roseli G. B.; ALVES, Isis. C. P. Narrativas curriculares em currículos de cursos de formação de professores em exercício. *In: GALEFFI, D; TOURINHO, M. A. de C.; SÁ, M. R. G. B. de. (Org.). Educação e Difusão do Conhecimento: caminhos da formação.* 1 ed.Salvador: EDUNEB, 2016, v. 1, p. 405-432.

SALES, Márcea A.; CARVALHO, Maria Inez S; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Palavras que inscrevem nossa história: viagens e memórias no curso de Formação de Professores da rede municipal de ensino em Irecê. p. 38-43. **Presente!** Revista de Educação, n. 57, ano 15, Salvador, jun./ago. 2007.

SARTORI, A.T. Estilo em Memoriais de Formação. **Revista da ABRALIN**, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 273- 298, jul./dez. 2008.

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

SILVA, Sara Betânia; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo como currere e como "conversa complicada": pensando currículo a partir da perspectiva de William Pinar. Trabalho apresentado no XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação. Salvador, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TORRES, Fernanda. Aos poucos, o Brasil vai sendo tragado por Olavo, Havan, centrão e fake News. **Folha de São Paulo** 31 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/fernandatorres/>. Acesso: maio de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE IRECÊ. Programa de formação continuada de professores: município de Irecê/Ba. [Irecê]: UFBA, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Projeto do Curso de Especialização em Currículo Escolar. Salvador-Bahia, 2009. Digitado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Proposta de Curso de Mestrado Profissional em Educação Currículo, linguagens e inovações pedagógicas. Salvador, 2012. Digitado.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da S. de S; SÁ, Maria Roseli G. B. de. O FEP por ele mesmo. *In: SILVA, Maria Cecília de Paula (Org). Grupos de Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica no PPGE FACED/UFBA.* Salvador: EDUFBA, 2019. p. 27-44.

ŽIŽEK, Slavoj. El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill y podría conducir a la reinvención del comunismo. *In: AMADEO, Pablo (org). Sopa de Wuhan.* Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. p. 21-28.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica D. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SOBRE A AUTORA



Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Sou Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, escola na qual eu construí minha formação profissional, primeiramente com a graduação em Pedagogia (1979), depois Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Educação (2004). Fiz Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular na UMinho, Pt. (2018) e em Educação na UESB (2022). A atuação profissional teve início como professora do então 1º grau, com respaldo do Curso Normal (1971). Tive incursões na área de Recursos Humanos nos anos 1980, mas cedo percebi que minha área de estudos e atuação seria a educação e iniciei com a atividade docente, inicialmente na esfera privada (1973-1974), depois e prioritariamente na esfera pública, nos diversos níveis de ensino. Atualmente desenvolvo atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e nos programas de Mestrado e Doutorado acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas na Faculdade de Educação da UFBA. Sou (Co)líder do Grupo de pesquisa FEP – Formação em exercício de professores e membro dos Grupos de Pesquisa Estudos e pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARE-FACED-UFBA/CNPq) e Grupo de Estudos em Formação, Diferença e Subjetividades (GEFORDIS-UESB/CNPq). Componho equipes editoriais dos periódicos: Revista Plurais (UNEB), Entreideias (UFBA) e Recculti (UNESP). Meu interesse de pesquisa recai sobre currículo, formação de professores, formação de professores em exercício, narrativas (auto)biográficas, pedagogia e mestrado profissional.

E-mail: roselisa@ufba.br e roselisa.rds@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5457-1074>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8225219862346307>

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos 31, 42, 43, 46, 48, 49, 59, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 71, 81

âncoras 35

anos 2000 26, 52

atividades online 41, 43, 48

atravessamentos teóricos 20

aulas expositivas 48, 49

aulas remotas 46

autonomia 21, 28, 35, 36, 55, 72, 75

C

cenários de educação 33

certificação 32, 57, 74, 79

chat 14, 42

complexidade 27, 55, 58

condições sociais 18

contaminação 39

Covid-19 13, 21, 39, 40

crianças 40, 43, 48, 49, 65, 68, 70, 71, 72, 75

Cursos de Formação 70

D

desigualdades sociais 50

desposseção 9, 18, 19, 20, 36

desterritorialização 48, 50, 64

Diários de Ciclo 60

disciplinas 55, 56, 75

distanciamento social 40

docência 9, 10, 33, 38, 42, 49, 59, 65, 66, 68, 70, 79, 94

E

EAD 41, 43, 46

Ensino a Distância 91

escolarização 34, 38, 48, 49

F

FEP 10, 12, 14, 26, 27, 28, 34, 36, 39, 43, 44, 46, 50, 69, 74, 75, 76, 91, 95, 96

fluxo da narrativa 20, 21

formação de professores 14, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 53, 56, 58, 74, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 94, 95, 96

formação em exercício de professores 26

formatividade 9, 12, 19, 42, 52, 53, 78

H

hermenêutica 15, 20, 27, 31, 34, 58, 87, 88, 89, 90, 92

histórias de vida 25, 29, 30

I

instalação artística 33, 90

interpelação 19, 22, 31, 39, 87

isolamento social 13, 40

itinerâncias formativas 9, 10, 53, 56

L

lives 40, 43, 47, 86

lógica des-identificadora 10, 20

M

MEC 41, 70, 91

meios digitais 41, 42, 91

memes 43, 45

memoriais 21, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 53, 60, 93

Memorial de formação 93

memórias 22, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 55, 58, 93, 95

moodle 42, 43

multirreferencialidade 27, 55

N

narrativas 9, 13, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 60, 74, 82, 84, 90, 93, 95, 96

O

OMS 39, 40

opacidade 19, 20, 36

Organização Mundial da Saúde 39

ouvintes/leitores 30

P

pandemia 10, 13, 21, 22, 38, 39, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 86, 87, 91

pensar-fazer 27, 52, 64, 74

percursos formativos 24, 28, 29, 34, 52, 53, 56, 58, 94
 plataformas digitais 43, 49
 professores em exercício 22, 26, 27, 28, 34, 38, 53, 54, 56, 57, 66, 75, 94, 95, 96
 Projeto Irecê 14, 26, 27, 33, 34, 54, 56, 57, 66, 67, 69, 70
 proposta curricular 35, 54, 56, 58, 62, 66, 67, 74, 76, 77, 84

R

registro de memória 24, 27
 ritual 12, 13, 19, 21, 90

S

saúde pública 39
 sujeitos-fortes 35

T

Tapiramutá 10, 33, 34, 66, 67, 70
 temporalidade social 18
 território de passagem 20

V

vírus 38, 39, 40
 visibilidade 20, 21, 24, 35, 49, 79
 vulnerabilidade 10, 19, 22, 34, 87

www.PIMENTACULTURAL.com

NARRAR-ME

composições
em itinerâncias
formativas

