



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARISA AGUIAR DE SANTANA**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS IMPLICADAS EM  
CURRÍCULO E FORMAÇÃO: UMA ITINERÂNCIA DE  
APRENDIZAGENS E CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

Salvador  
2013

**MARISA AGUIAR DE SANTANA**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS IMPLICADAS EM  
CURRÍCULO E FORMAÇÃO: UMA ITINERÂNCIA DE  
APRENDIZAGENS E CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

Monografia apresentada ao curso de graduação de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Professor Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador

2013

**MARISA AGUIAR DE SANTANA**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS IMPLICADAS EM  
CURRÍCULO E FORMAÇÃO: UMA ITINERÂNCIA DE  
APRENDIZAGENS E CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação,  
Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia

**Banca Examinadora:**

---

---

---

---

Salvador \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013

**Dedico este trabalho aos meus pais, familiares e amigos/as que são verdadeiros/as companheiros/as e que vibram com minhas realizações.**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ana Amélia e Benedito, por depositarem em mim a confiança e oportunidade que não tiveram;

A minha querida vovó, Benedita de Santana, por sempre acompanhar minhas conquistas com amor e ternura;

Aos amigos/as, Jonatan Amorim, Cristina Santos, Ana Paula Santos, Rosângela Viana, Ruth Marinho, Andreia Felsemburg, Paulo Ricardo, Karina Brito, Adriele Leite, Yeda Maria Barbosa, por se tornarem verdadeiros/as companheiros/as de caminhada e tornarem a minha vida mais feliz;

Á minha querida Gleide Barros, por torcer tanto por minhas conquistas e ter tanta paciência ao perdoar minhas ausências;

Ao querido Luis Santos, pelo grande incentivo em minha jornada monográfica;

Ao amigo Roberto Gomez, pelo compartilhamento e troca de experiências;

Aos/as professores/as, não apenas da graduação, como também aqueles/as que me acompanharam durante todo o meu processo escolar e que contribuíram com a minha formação;

Ao meu orientador, Professor Roberto Sidnei, por confiar em meu potencial e me proporcionar tantas provocações que culminaram com o desenvolvimento desse trabalho, tornando-se uma inspiração para as minhas leituras acadêmicas e de vida;

A todos aqueles/as colegas de trajetória que ainda não estão no espaço acadêmico e sofrem a exclusão invisível do nosso perverso sistema social.

Obrigada.

[...] Jogando meu corpo no mundo,  
Andando por todos os cantos  
E pela lei natural dos encontros  
Eu deixo e recebo um tanto  
E passo aos olhos nus  
Ou vestidos de lunetas,  
Passado, presente,  
Participo sendo o mistério do

(Novos Baianos – Mistério do Planeta)

## RESUMO

O trabalho de conclusão de curso “Experiências formativas implicadas em currículo de formação: uma itinerância de aprendizagens e construção do conhecimento” visa estudar as possibilidades do processo autobiográfico na construção e ampliação de conhecimentos e sua possibilidade aprendente na formação de professores/as. Objetiva-se, a partir da construção de uma autobiografia reflexiva, compreender as ressonâncias de minhas próprias imersões, implicações com as experiências em currículo e formação e suas itinerâncias em meu processo formativo durante a graduação. Para isso, foram realizados levantamentos bibliográficos sobre a temática apresentada, explorando as concepções sobre formação, como fenômeno e campo de estudo, currículo, como dispositivo prescritivo para a formação, experiência formativa e teoria do conhecimento como possibilidades de possíveis rompimentos e diálogos – além de me debruçar sobre as reformulações teóricas em Memória, Narrativas autobiográficas e suas itinerâncias no processo de conhecimento de si e construção de identidades. Dessa maneira, foi possível constatar as desconfianças que já vinham sendo apresentadas por mim e minhas inspirações teóricas. O processo autobiográfico constitui-se, pois, como uma possibilidade crescente para rompermos com os olhares homogeneizantes, para findarmos novas propostas com a produção de conhecimentos e com as conduções para a formação nos cenários educativos - uma possibilidade de autoria do ser que se forma em busca do direito de compreender e refletir sobre a sua existência em formação.

**Palavras-chave:** Currículo, Formação, Experiência Formativa, Narrativas Autobiográficas, Construção de Conhecimentos.

## ABSTRACT

The final written task "formative experiences involved in training curriculum: A roaming learning and knowledge construction" aims to study the possibilities of the autobiographical process in the construction and expansion of knowledge and its ability learner in teacher. Objective, from the construction of a reflective autobiography, understand the resonances my own immersions, with implications for curriculum and training experiences and their itinerancies in my formative process during graduation. For this, we conducted literature reviews on the topic presented, exploring the concepts of training, as a phenomenon and field of study, curriculum, such as prescriptive device for training, training experience and theory knowledge as possible of possible disruptions and dialogues - beyond to dwell on the theoretical reformulations in memory, autobiographical narratives and their itinerancies in the process of self-knowledge and identity construction. Thus, it was possible to verify the suspicions that were already being made by me and my theoretical inspirations. The autobiographical process constitutes, therefore, like an increasing possibility to break with business looks homogenizing with knowledge of the deal and the conveyances for training in educational settings - authored a possibility of being formed in search of the right to understand and reflect on their existence permanently.

**Keywords:** Curriculum, Training, Experience Formative Autobiographical Narratives, Construction of Knowledge.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**IAT** - Instituto Anísio Teixeira

**D.A** - Diretório Acadêmico

**FACED** - Faculdade de Educação

**FORMACCE** - Grupo de Pesquisa sobre Currículo, formação e formação de professores em aberto

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>1 O CURRÍCULO E A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO: DISPOSITIVOS RELACIONAIS E PROPOSITIVOS NOS CENÁRIOS EDUCATIVOS.....</b>                                       | <b>13</b> |
| 1.1 PENSANDO A FORMAÇÃO... “PARA ALÉM DAS SIMPLIFICAÇÕES” .....   | 23        |
| <b>2 EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: IMPLICAÇÃO E ITINERÂNCIAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTOS.....</b>               | <b>31</b> |
| 2.1 “A ABORDAGEM EXPERIENCIAL E EXISTENCIAL EM FORMAÇÃO” .....  | 31        |
| 2.2 MEMÓRIAS, NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E O CONHECIMENTO DE SI: POSSIBILIDADES REFLEXIVAS E POTENCIALIZADORAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ..... | 35        |
| <b>3 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS: EXPERIÊNCIAS APRENDENTES EM CURRÍCULO E FORMAÇÃO .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....</b>   | <b>63</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>66</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, ao tomar como base a perspectiva autobiográfica na construção e ampliação de conhecimento, compromete-se em desvelar as possibilidades formativas e reflexivas advindas do processo de memória e narrativas de formação. A abordagem autobiográfica que reveste este trabalho pretende revelar de que maneira se configuram as minhas experiências formativas implicadas em currículo e formação constituídas por minhas itinerâncias de aprendizagem e construção de conhecimentos, buscando, através dos dispositivos de memória e narrativas, compreender os alcances formativos que estas perspectivas possibilitam, bem como analisar as implicações dessas narrativas constituídas via memória no processo de formação e *autoformação*. O trabalho busca compreender as minhas vivências e imbricações advindas das experiências formativas, não apenas através dos elementos instituídos pelo projeto de formação adotado pela Universidade, mas as possibilidades formativas que fogem ao alcance do currículo acadêmico que prescreve e está intencionalmente organizado.

A minha formação foi e continua sendo também forjada pelo instituinte: possibilidades que emergiram durante o meu processo formativo, mas que não estavam formalmente prescritas. Este trabalho configura-se, pois, como um elemento fértil para a construção de conhecimentos, na medida em que possibilita suscitar as vozes dos sujeitos sobre seu processo de formação, permitindo que os mesmos se sintam autorizados a debater/refletir sobre suas experiências formativas. As experiências dos sujeitos demarcam suas histórias de vida e esse elemento não está desvinculado da construção de conhecimentos nos espaços educativos. A tentativa histórica, porém, foi buscar essa possível neutralidade, contudo, as novas tendências e perspectivas teórico/metodológicas, já nos permitem compreender que os sujeitos estão orientados por visões e universos simbólicos próprios, pelo lugar e demarcações que compõem suas existências.

A autobiografia vem se consolidando nos cenários acadêmicos, sobretudo, na formação de professores/as a partir da década de 90. Ela se mostra como uma possibilidade de romper com a crença em uma possível neutralidade na produção de conhecimentos e na relação com pesquisas em educação. A valorização desses recursos como: memória, narrativas surge diante das problematizações de pesquisadores/as diante dos vícios do positivismo e cientificismo que ainda são predominantes na construção de conhecimentos.

O currículo ainda é um elemento de silenciamento e negação das linguagens singulares dos atores sociais que fazem parte da formação de professores na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia no curso de Pedagogia. A cultura e a maneira

como está estruturado desvaloriza as histórias de vida, as experiências anteriores que expressam subjetividades e identidades. Os meus conhecimentos, saberes, são desvalorizados. A Universidade ainda é uma entidade que aniquila as singularidades. Este trabalho propõe-se a compreender, explicitar, através da autobiografia, as minhas experiências rememoradas a partir de uma epistemologia experiencial, as caminhadas de aprendizagens e construção de conhecimentos constituídos por minha formação. Além disso, perceber o alcance, as possibilidades formativas e as implicações que o processo autobiográfico provocam nas existencialidades do sujeito autor, ator de sua formação.

No tocante as opções metodológicas, o referido trabalho não só está configurado como uma pesquisa bibliográfica, mas como uma abordagem autobiográfica como mecanismo de apropriação de consciência pelo sujeito sobre o conhecimento de si. Isto é, o trabalho está caracterizado pela relação da minha experiência durante a formação docente e as relações com os saberes necessários para essa formação. Ele caracteriza-se como uma investigação-formação através da construção de uma autobiografia. Neste ensejo, através da escrita, o sujeito trava um diálogo entre a experiência vivenciada e suas experiências atuais, permitindo uma retomada do vivido e sua reflexão.

Através dos recursos da memória e narrativa é possível compreender os impactos da minha experiência formativa. A narração autobiográfica vai possibilitar o resgate da memória das experiências e, a partir disso, não só a análise do que fora experienciado, mas também a sua reflexão, possibilitando o alargamento dessa experiência refletida e posteriormente culminando em aprendizagens, formação. A memória então vai fazer parte de todo o processo. Ela será a condutora, o transporte da experiência vivida com o processo de narração. A narrativa possibilita a retomada do vivido e a reflexão sobre o narrado. E este processo é considerado formativo, uma vez que o mesmo irá possibilitar, através do recurso da memória, a reflexão e a tomada de consciência sobre a experiência vivida. Produzindo assim, ressonâncias, impactos, deslocamentos, desestabilizações que produzem transformações no sujeito.

Para a sustentação teórica, foram realizados levantamentos bibliográficos sobre a temática escolhida, abordando as discussões acerca do campo da formação, experiências formativas, as abordagens da autobiografia, memória e narrativas como perspectivas não só metodológicas, mas também inspirações epistemológicas. Além disso, enquanto concepção teórico-metodológica na produção deste trabalho, adotaram-se as inspirações da etnopesquisa que vêm se configurando nas ciências humanas como uma nova proposta para a construção de conhecimentos. Segundo Macedo (2000), ela caracteriza-se como uma perspectiva que busca

romper com um modelo rígido nas investigações em ciências humanas, propondo um novo olhar, uma nova postura para a construção de conhecimento. A etnopesquisa é descrita, pois, como uma atitude investigativa que propõe um novo olhar na produção e relação com os conhecimentos, rompendo com antigos vícios, sobretudo, o da ciência positivista, para, posteriormente, construir uma nova postura teórico-metodológica que valorize as informações de natureza empírica. É dada a voz e os sujeitos produtores de cultura e conhecimento são considerados como seres situados e situantes (ativos), imersos e implicados, portanto, no ambiente pesquisado. Além disso, propõe uma nova perspectiva no tocante a opção dos procedimentos metodológicos, exigindo, durante todo o processo investigativo, a sua reflexão.

O trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações conclusivas. O capítulo I, intitulado “O Currículo e a discussão sobre a formação: Dispositivos relacionais e propositivos nos cenários educativos”, discorre sobre as principais abordagens históricas e conceituais acerca do currículo que se configura como um campo de estudo a ser explorado. É também discutido o fenômeno da formação e a importância da sua compreensão nos contextos educativos. O segundo capítulo, denominado “Experiência, memória e narrativas autobiográficas: Implicações e itinerâncias no processo de construção e ampliação de conhecimentos”, é elaborado a partir do desenho da problemática apresentada, isto é, as possibilidades da autobiografia e as narrativas via memória no processo de construção de conhecimentos e sua implicação na formação através de suas possibilidades aprendentes. Para isso, foi necessário abordar o que considero aqui por conhecimento, visto que atualmente as abordagens sobre essa linha são variadas e ainda se apresentam nas lógicas hegemônicas nas relações de poder que estão explícitas em sua compreensão e em sua condução. Mais adiante, no mesmo capítulo, irei discutir sobre experiência formativa como possibilidade de pensarmos a formação e a construção de conhecimentos, a partir da imersão dos sujeitos no mundo e os acontecimentos que tecem suas histórias de vida e formação.

Em seguida, busco complementar esses elementos com as reformulações sobre memória, autobiografia e narrativas na formação de professores/as, como possibilidades de empoderamento e autoria do sujeito que se forma. No terceiro e último capítulo, denominado “Itinerâncias formativas: Experiências aprendentes em currículo e formação“, narro as minhas implicações em currículo e formação através de uma autobiografia.

Por fim, as considerações conclusivas, capítulo que apresenta as considerações “finais”, a partir dos aspectos e abordagens discutidas a respeito da temática apresentada.

## **CAPÍTULO 1. CURRÍCULO E A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO: DISPOSITIVOS RELACIONAIS E PROPOSITIVOS NOS CENÁRIOS EDUCATIVOS.**

O presente capítulo está comprometido em discutir as concepções do campo teórico do currículo a partir de sua abordagem conceitual e histórica e, além disso, sua relação com o campo da formação, possibilitando a compreensão desses dois referenciais de maneira relacional e articulada.

A necessidade de se compreender o currículo como um artefato histórico-social e sua interferência na formação dos sujeitos nunca foi tão emergente. O campo curricular na atualidade tem ganhado notável visibilidade. Diante disso, autores nacionais e internacionais apontam que, historicamente, a compreensão do campo curricular e seu objeto de estudo sempre fora motivo de preocupação. Ainda que o currículo não fosse considerado como um campo de estudo, o mesmo já era alvo de questionamentos, existindo, assim, inclinações e reflexões por parte de especialistas, educadores/as e agentes públicos vinculados ao Estado, sobre o funcionamento e desdobramento das práticas escolares e suas repercussões na formação dos sujeitos.

A compreensão do currículo que concebemos hoje, no passado, já era vinculada a partir de pressupostos políticos, culturais e sociais que norteavam sua organização. O currículo é historicamente situado, cultural e socialmente demarcado. Os pressupostos políticos, sociais, econômicos, culturais, religiosos, éticos estão associados à maneira como a sociedade está organizada e esta representação é traduzida nos espaços escolares materializado pelos currículos. A partir da complexificação da sociedade, na qual surgem instituições políticas e modelos econômicos mais elaborados, a instituição escolar passa a ser considerada socialmente como o espaço legítimo e privilegiado para a formação e socialização de saberes, valores e condutas pelos indivíduos.

A escola, perspectivada pelo seu contexto social-cultural, tem a função social direcionada a um projeto amplo de formação. Anterior a ideia da institucionalização do espaço escolar pelo pensamento moderno, como território fundamental de socialização de saberes e formação de sujeitos, já existiam, na antiguidade grega e romana, esforços para a transmissão de saberes, de valores e condutas na formação de sujeitos. Tais esforços não se davam de uma maneira formal, como concebemos hoje através de instituições especializadas, mas sim através das iniciativas de sujeitos: dos mais velhos para os mais novos. A família era considerada uma instituição social fundamental nesse processo. Os saberes eram passados pelas gerações mais antigas, através da oratória.

Mais adiante, valorizou-se a contratação de profissionais especializados para a transmissão de conhecimentos considerados como válidos socialmente. Esses profissionais iam às casas e ficavam a cargo de educar, no sentido de instruir, os/as filhos/as de sujeitos que possuíam prestígio social. A instrução, nesse contexto, está voltada para a transmissão de conhecimentos. Com as contribuições da História da Educação, Aranha (1996), observa-se que na antiguidade grega e romana, por exemplo, existia a organização dos planos de conhecimento: *Trivium* e *Quadrivium*. O *trivium* consistia no estudo da gramática, retórica e filosofia. O *quadrivium*, por sua vez, consistia no estudo da aritmética, geometria e da música. Tais pressupostos vão orientar toda a Idade Média, seguindo dos princípios da fé cristã que, neste período, possuía grande influência na formação de mentalidades. Além disso, é possível observar outras experiências não formais de educação, mas que já elucidavam uma preocupação no tocante a sua organização. Nas comunidades tradicionais indígenas, por exemplo, os saberes eram transmitidos oralmente. Os mais velhos, considerados os mais experientes, eram responsáveis em socializar os indivíduos mais novos. Naquele contexto social existiam saberes privilegiadamente selecionados, pois condiziam com as necessidades e demandas dos agentes daquela cultura. Nas comunidades tradicionais africanas não era diferente. Os saberes também eram transmitidos de pai para filho através da oratória. A escrita não era uma tecnologia dominada neste período, portanto, os conhecimentos e a maneira que aquela sociedade estava organizada eram perpassados através do contato das gerações mais antigas com as mais novas.

Na Modernidade, a sociedade passa a adquirir uma nova configuração, complexificando-se. O advento da era industrial, o cientificismo e o surgimento de novas tendências, como por exemplo, a forte influência do movimento iluminista, vão influenciar na formação de uma sociedade diferente do passado. E, nessa configuração, o currículo passa a ganhar destaque e se tornar alvo de inquietações pelos americanos, concretizando-se, mais adiante, como um campo de estudo que merece ser explorado. Nesse sentido, o currículo passa a se configurar como um elemento de estudo, consolidando-se através da publicação da obra "*The Curriculum*". Escrita pelo estudioso conhecido como John Bobbitt (1918), que demarca o início dos estudos em currículo. A obra inaugura um novo campo de estudo, originando "A Teoria Curricular Tradicional nos Estados Unidos".

Neste veio, a teoria curricular tradicional está vinculada aos ideais preconizados na obra de Bobbitt (1918), que, por sua vez, foi influenciado pelo pensamento de Taylor (1911) que fundou, através de seu método científico de administração, o taylorismo, tornando-se uma verdadeira influência na época. Os fundamentos de sua obra estão voltados para o forte

disciplinamento, porque Bobbit defendia que a educação deveria estar associada aos princípios de funcionamento das fábricas, isto é, a formação dos sujeitos deveria estar pautada nos ideais da eficiência e eficácia adotados naquele contexto. A escola como um aparelho ideológico, deveria criar mecanismos e condições que contemplasse tais demandas. Nesse sentido, o currículo escolar passa a ser uma ferramenta estratégica, com uma organização forjada por processos de controle epistemológicos e orientações para uma suposta objetividade e valorização da técnica.

Na segunda metade do século XX, preocupados em debater os rumos que a concepção curricular estadunidense vinha tomando e sua influência pelo mundo, estudiosos inauguram a tendência crítica da história do currículo. Nesta perspectiva, teóricos como Michael Apple (1979) e Henri Giroux (1981) vão protagonizar um movimento de crítica à maneira como o currículo é concebido, questionando sua estrutura mecânica e tecnicista. Tanto Apple quanto Giroux vão afirmar que o currículo, enquanto um artefato que é fruto de uma construção social, está estruturado seguindo a lógica capitalista. A organização curricular na escola está pautada na estrutura dominante de classes, obedecendo à ordem capitalista e legitimando as relações de poderes existentes. Sua operacionalização vai desde os conhecimentos adotados como socialmente válidos, desconsiderando outros até a maneira como o projeto escolar está estruturado, os modelos e lógicas de avaliação, a organização do espaço, os livros didáticos utilizados, a relação aluno *versus* professor. Enfim, toda a organização escolar e sua intencionalidade formativa. Segundo Apple (1979):

O controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator decisivo no aumento da dominação ideológica de um grupo de pessoas ou de uma classe sobre grupos ou classes menos poderosos. Sob esse aspecto, não é de pequena importância o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores (e com frequência apenas o “conhecimento” de determinado grupo)- todos esses engastados tanto no currículo manifesto quanto no oculto (APPLE, 1979, p. 89).

A Crítica Curricular produziu grandes ressonâncias nos estudos sobre o currículo. Esse movimento possibilitou que estudiosos e curiosos sobre esse campo desvelem as entrelinhas da concepção da estruturação curricular. Antes da perspectiva crítica, os estudos sobre o currículo centravam-se na maneira como o mesmo deveria estar estruturado, condicionado pelo modelo do taylorismo, obedecendo à lógica tecnicista. Sua preocupação estava voltada para o processo: “como se faz o currículo”. Após as contribuições da tendência crítica dos

estudos em currículo, teóricos analisam não apenas a forma como ele está organizado, indo além, desvelando também o porquê dessa organização, quais concepções norteiam a maneira como o mesmo está estruturado. As preocupações estão voltadas para uma compreensão que exige reflexões que vão além da maneira como o espaço escolar vem sendo pensado, mas também, quais relações de poder são estruturantes para a organização curricular? Por que estes e não outros conhecimentos foram selecionados como socialmente válidos? Qual a relação que a escola possui com a maneira que a sociedade está organizada? Será que existe essa relação? Além disso, quais repercussões dessa organização curricular na formação dos sujeitos?

A Teoria Crítica do Currículo possibilitou que estudiosos percebessem a homogeneização curricular, advinda da lógica social mais ampla. O currículo passa a ser considerado um agente que assimila e reproduz as relações de poder do seu meio social. A sua compreensão não está dissociada da forma como a sociedade está organizada, o currículo é reflexo dessa condição. Refleti-lo, então, exige uma análise social, cultural, política e histórica. Considerado por muitos pesquisadores como o “coração da escola”, o currículo possui, na perspectiva crítica, uma função social. Ele está comprometido ética e politicamente com as transformações das relações de poder na sociedade.

Seguindo as contribuições da teoria crítica do currículo, a crítica da crítica em currículo propõe novas análises nos estudos curriculares. Esta tendência surge a partir do que alguns consideram como o novo período mundial que estamos vivenciando, a era Pós-Moderna. A pedagogia pós-crítica está baseada nos movimentos que surgem a partir do Pós-Modernismo e do movimento do multiculturalismo. Na perspectiva curricular, a pedagogia pós-crítica irá questionar os movimentos iniciados pelos críticos do currículo no início do século XX, afirmando que a sociedade vivenciara profundas transformações e, sendo assim, as proposições iniciadas a partir da tendência crítica no início do século não correspondem aos anseios e demandas da Pós-Modernidade. Para os multiculturalistas, a tendência crítica se limitou a analisar a sociedade apenas pela ótica da divisão de classes, esquecendo as exclusões de outros grupos sociais, como por exemplo, negros, índios, mulheres, deficientes. Contrários à perspectiva crítica, os multiculturalistas irão desvelar as identidades negadas no currículo, afirmando que o currículo, tal como o conhecemos e está organizado, segue a lógica perversa da homogeneização. O que se busca agora é o reconhecimento das tantas identidades silenciadas no currículo. O currículo passa a ter um caráter de “justiça social”, isto é, um currículo heterogêneo, que não mais cometa as exclusões do passado.

No Brasil, os estudiosos Tomaz Tadeu da Silva (1996) e Antônio Flávio Moreira (1997), além de outros irão se tornar peças-chave na consolidação da perspectiva Pós-Moderna de analisar as configurações e concepções curriculares em nosso contexto. De acordo com Macedo (2008):

O pós-modernismo é um conjunto de perspectivas que abrange o campo estético, político e epistemológico que começa nos meados do século XX e tem sua configuração no questionamento dos princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos a partir do iluminismo. Trata-se de um movimento antiessencialista. (MACEDO, 2008, p.63).

As teorias e “verdades” advindas da modernidade são questionadas, possibilitando que o ideal iluminista de progresso e avanço sejam colocados em discussão. A teoria pós-moderna irá colocar em questão o ideal de conformidade advindos do pensamento Moderno, tencionando e provocando pesquisadores e estudiosos do currículo a refletirem, lucidamente, sobre as transformações e demandas do novo século, que não são tão novas assim.

É preciso reforçar o que foi dito mais acima a respeito da instituição escolar, para depois voltar-se para as questões do currículo e sua compreensão através dos estudos curriculares contemporâneos. A instituição escolar, na Sociedade Moderna, ganha novos atributos e seu projeto socializador complexifica-se. O que antes era atribuído às instituições sociais como a família, a igreja que também possuíam a função de socialização, agora é substituída em determinados aspectos, a escola. Os sujeitos entram cada vez mais cedo no espaço escolar e dele saem cada vez mais tarde. O que implica que a escola se encarregue de uma série de atribuições que antes não possuía. O espaço escolar, então, passa a ganhar uma nova conotação, desempenhando funções que em outros momentos não estiveram tão definidas. Ao passo que o projeto de obrigatoriedade à escolarização se torna uma realidade, a instituição escolar e sua representação social ganham novos sentidos e importância. Seu projeto socializador amplia-se, indo além da proposta de ser um espaço de socialização de conhecimentos, adquirindo uma dimensão global ao encarregar-se de aspectos educativos que se tornam cada vez mais diversos e complexos. É a partir desta perspectiva que olhares sobre currículos se intensificam.

Nesse sentido, diante da análise histórica que narra o currículo, trago como pano de fundo das minhas inspirações teóricas os/as autores/as Macedo (2009), Silva (1996), Sacristan (1998), Neto (2004), Costa (2005) como possibilidades de compreensões mais relacionais e aprofundadas sobre o campo teórico em currículo. Macedo (2007), em diálogo com Kemmis e

Goodson, apresenta a concepção de currículo como “um campo historicamente construído, um terreno prático, uma tradição inventada” (MACEDO, 2009). O currículo é concebido como um artefato sócio-educacional que se dinamiza nos cenários formativos, que se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas entre os sujeitos que constituem aquele espaço. Mediante essa discussão, é importante elucidar que o currículo aqui é entendido enquanto instância sócio-educacional, significativo para o entendimento das dinâmicas formativas. O currículo, enquanto um artífice que se encontra intrínseco e bem delineado na educação e em suas relações cotidianas, é entendido como as experiências que se desdobram em torno do conhecimento e que repercute ativamente nas identidades e subjetividades dos sujeitos. Segundo Macedo (2009), o currículo é considerado:

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2009, p. 24-5).

O currículo ganha vida a partir das relações e projetos formativos, ao passo que institui, preconiza visões de mundo que tanto implicam na formação do sujeito. O currículo, pois, não é apenas um simples documento que organiza as disciplinas adotadas como formativas, é um artefato vivo, que possui corpo e alma, um terreno prático, que se dinamiza nas relações e condições dos espaços formativos e que repercute diretamente na formação. Diante disso, ao pensarmos em currículo estamos refletindo sobre quais tipos de sujeitos, comportamentos e visões de mundo pretende-se construir. Refleti-lo é pensar em qual tipo de sociedade almeja-se e, além disso, questionar-se sobre uma educação para conservação ou transformação, ou mesmo refletir que tipo de profissional com atitudes éticas e políticas estamos formando? Qual a função social da universidade e seu projeto de formação? Tal posicionamento propõe não mais entender como se organiza o currículo e sua seleção de conhecimentos para uma dada formação – pretensão, por sua vez, considerada meramente técnica de se compreendê-lo. Mas por que estes e não outros conhecimentos são eleitos? Quais os impactos formativos que este currículo prescreve? De acordo com Silva (1996):

O currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no

currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 1996).

Silva (1996) chama a atenção para uma compreensão de currículo que provoque a refletir sobre as suas representações, seus aspectos simbólicos e repercussões na formação de sujeitos sociais. Estimulando para uma compreensão que instigue percebê-lo não como algo neutro, desinteressado na formação, mas sim como fruto das relações sociais mais amplas, que englobam a sociedade, fruto das dinâmicas históricas, culturais e sociais. O currículo é uma arena política contestada, que reflete as ordens e desordens sociais que lutam por espaço e reconhecimento social.

É possível perceber a sua dinâmica e interação com os organismos mais amplos da sociedade. A função social da escola, seu projeto político e educacional, os desdobramentos na prática, as relações sociais construídas no espaço escolar, as intencionalidades formativas, os conteúdos, as avaliações e os materiais didáticos escolhidos, assim como a metodologia adotada não estão isolados da trama social na qual ele, o currículo, está inserido. Sacristan (1991) sugere a seguinte definição sobre o currículo:

Propomos definir o currículo como projeto seletivo de cultura. Cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTAN, 1998, p. 34).

O currículo é considerado a expressão da cultura adotada pelos espaços formativos. Seu formato está relacionado às opções culturais, sociais, éticas e políticas adotadas. É emergente a necessidade de revê-lo constantemente, pois o currículo não é um artefato estável, mas sim um artefato que está em processo, em andamento, assim como as necessidades e demandas sociais. É importante rever as representações sociais e simbólicas que o currículo produz, já que seu formato é a expressão da nossa cultura.

De acordo com Veiga Neto (2002),

Podemos compreender o currículo como a porção da cultura em termos de conteúdos e práticas (de ensino-aprendizagem, avaliação etc) que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, quanto entra como elemento constitutivo das Pedagogias culturais. Aqui, uso o termo *escola* no sentido genérico, ou seja, para designar qualquer instituição de sequestro e socialização pela qual, obrigatória e

universalmente, passam crianças, jovens e adultos, e que tem por objetivos principais o disciplinamento, o ensino, a formação de mão-de-obra e, em termos mais amplos, a educação. Nesse sentido, o currículo se transformou no eixo em torno do qual gravita a vida escolar e, por extensão, gravita até mesmo boa parte da vida social (2002, p.52).

Apoiado nesta afirmação, Neto (2002) contribui para o entendimento da historicidade do currículo e sua relação com a cultura. Atentando, inclusive, para a questão de não reduzir a compreensão do currículo como um artefato que se dinamiza apenas nas instituições escolares, mas também nos cenários formativos como um todo. Além disso, Sacristan (1998) aponta também as condições de aprendizagens realizadas em ambientes formais de educação, afirmando que estas não acontecem no vazio. Estão institucionalmente orientadas pelas condições, demandas e funções que aquele espaço possui e está intencionado a cumprir. As aprendizagens dos sujeitos, em um determinado ambiente formativo, são motivadas e intencionalmente elaboradas pelas condições institucionais de aprendizagem, pelo currículo deste ambiente. A partir dessa ideia que se pode afirmar a relação entre o currículo e o projeto cultural, social e político, educativo, existencial e até profissional que um determinado espaço formativo possui. O projeto cultural o qual o currículo está relacionado é orientado pelas pretensões formativas existentes que culminarão em condições e motivações para que esta formação se concretize. Em escolas ou universidades, por exemplo, por se tratar de ambientes institucionais de formação que possuem funções bem delineadas inerentes às suas pretensões e atribuições, são elaboradas condições e experiências de aprendizagens que não estão restritas dos conhecimentos adotados como formativos e socialmente reconhecidos como válidos. Essas experiências e condições de aprendizagens são mais amplas, tornando-se possíveis através do projeto de formação próprio desse ambiente. Os processos de formação estão relacionados também com a cultura e a maneira que aquele espaço está organizado. Podemos falar também dos modelos de relação existentes, na forma em que as atividades e planejamentos são executados, nos modelos de avaliação, na arquitetura e utilização do espaço. Todas essas variantes são consideradas formativas uma vez que elas provocam ressonâncias nas existencialidades desses sujeitos, influenciado na maneira como eles lidam com o mundo.

Nesta perspectiva, é válido frisar que os/as educadores/as possuem um papel fundamental, pois são considerados um dos principais agentes que dinamizam o currículo, materializando a sua organização. É importante que os/as educadores/as tenham consciência da viabilização do currículo e sua repercussão na formação de identidades e subjetividades

sociais, para questionar e refletir constantemente os impactos que esse ou aquele formato que o currículo adquirir geram na formação dos sujeitos. Analisando, a partir de um olhar histórico e político, as exclusões cometidas no currículo e seus impactos na formação dos sujeitos sociais. Tencionando, inclusive, a possível “essencialização” do currículo que desafia sua compreensão e o coloca numa condição de estabilidade, neutralidade e ingenuidade, negando as conseqüências, efeitos/ressonâncias que o mesmo faz emergir nos sujeitos que fazem parte dos espaços de formação, neutralizando-o, de tal ponto, que naturaliza o seu dinamismo na formação desses sujeitos.

A construção da identidade de si permite ao/a educador/a romper com esse olhar essencializado construído historicamente sobre o currículo, percebendo que o mesmo é dinâmico e passível a transformações. Essa construção possibilita que os/as profissionais da educação se dêem conta das invisibilidades no currículo, trabalhando assim, em prol do reconhecimento dessas tantas possibilidades curriculares que exigem “justiça” em sua configuração. Nesse sentido, faz-se necessário desconstruir a representação “abstrata” que o currículo adquire. Tal desafio perpassa pela tentativa em desvelar uma suposta abstração que nega sua existência concreta, seu caráter itinerante e sua relação com o espaço do qual está inserido, ou seja, a sua compreensão a partir de seu contexto cultural, histórico, político e social.

A conscientização curricular está associada à possibilidade que o/a educador/a possui de refletir constantemente sobre a sua prática, contribuindo para que o/a mesmo/a proponha outras formas e alternativas de formação. Essa condição permite que os profissionais da educação percebam-se como protagonistas e conscientemente ativos no processo formativo.

Neste cenário, trago como possibilidade provocativa as elucidações de Costa (2005), que, ao analisar as proposições curriculares, ressalta seu caráter itinerante na produção de identidades e subjetividades sociais além de sua intrínseca relação com os dispositivos histórico-sociais de poder. O currículo está forjado por representações culturais, que são mediadas por determinados fatores; as narrativas e linguagens, que são representadas na construção; seleção e difusão de saberes e conhecimentos. Ao dialogar com Michael Foucault, através da obra “Currículo e política cultural” Costa afirma que a sociedade moderna, através dos dispositivos de poder, torna as narrativas de conhecimentos elementos estrategicamente selecionados e administrados para regular e controlar os agentes sociais. Dessa maneira, o conhecimento não é considerado neutro, mas sim fruto da dinâmica de poder. Está a serviço de um controle social e representado por aqueles que estão, dentro dessa mesma categoria,

autorizados a se auto-representarem e falar do “outro” diante de seu quadro referencial, ou seja, a si mesmo e sua própria história. Diante disso, Costa (2005) afirma:

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. Essa concepção dissipa a noção corrente de representação como simples correspondência a uma “realidade verdadeira”. Não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder (COSTA, 2005, p. 42).

O currículo, como um elemento não neutro, está a todo o momento representando grupos, identidades, comportamentos, conhecimentos, subjetividades, visões de mundo socialmente privilegiadas e, dentro de uma escala de poder, autorizados a tornarem-se referências. O mesmo, então, é um agente produtor de verdades e realidades hegemônicas. A autora chama atenção para a importância de compreendê-lo como um “campo de política cultural” (COSTA, 2005). Diante dessa prerrogativa, ela alerta que o mesmo é “um texto que pode nos contar muitas histórias sobre os indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou como deveriam ser” (COSTA, 2005, p. 61). O currículo assume representações socialmente construídas e se torna um elemento de auto-afirmação de identidades e modelos existenciais culturalmente legitimados. Nesse sentido, a autora provoca uma reflexão sobre as políticas de representação cultural do currículo como propulsor de identidades “verdadeiras” e que subalterniza o outro, convidando-nos a pensar sobre a possibilidade de um currículo eticamente mais justo e menos excludente, que dialogue com as diferenças, buscando métodos e elementos possíveis que forneçam o direito das mesmas se auto-representarem nos currículos dos contextos educativos.

Diante de tais prerrogativas, quero chamar a atenção para uma questão que considero de fundamental importância que esteja esclarecida: o currículo não está associado apenas à instituição escolar, ou seja, quando estamos falando em currículo e seu projeto formativo, estamos falando de qualquer espaço formalmente legítimo que possui intencionalidades formativas. Os estudos em currículo, no passado, surgem diante da preocupação de se analisar os objetivos e funções da educação naquela época. A escola se torna um alvo de grande preocupação diante das demandas sociais próprias do período. Porém, na medida em que as

análises curriculares se estendem, há notáveis avanços teóricos que permitem perceber que o currículo não está restrito apenas a escola, mas também a outros espaços formativos.

É importante enfatizar também que as preocupações com o debate curricular e sua compreensão não estão restritas aos/as educadores/as, mas também a todos os envolvidos na trama curricular. Desse modo, alunos/as, professores/as, diretores/as, coordenadores/as, funcionários/as, pais também podem empoderar-se desse artefato.

Na contemporaneidade, nos debates sobre currículo, a discussão sobre a importância da valorização dos cotidianos daqueles/as que estão imersos e envolvidos com a trama curricular tem ganhado alguns destaques, sendo alterados, mas também alterando-se através de uma perspectiva relacional. É dessa maneira que Ferrazo (2004) traz grandes contribuições, ao afirmar que as experiências instituintes potencializam a formação uma vez que possibilitam que a mesma não se esgote através das pretensões rígidas e formais do instituído. Ferrazo (2004) chama atenção para a importância de termos um olhar sensível aos cotidianos e cotidianidades, condições específicas e singulares que se tornam possíveis pelas experiências dos sujeitos. Somos considerados indivíduos que possuem saberes e fazeres próprios, praticantes do nosso cotidiano, situados e situantes, que alteram e deformam as pretensões formalísticas do instituído nos cenários formativos. Somos alterados pela composição do currículo, mas também criamos, inventamos outras possibilidades, outros currículos, esses considerados aqui como não prescrito, mas que se dinamiza. Ferrazo (2004) alerta sobre as singularidades dessa formação, que percorrem caminhos particulares e que estão atreladas a temporalidades, especificidades próprias. Além disso, incentiva que pensemos em currículos, no seu sentido plural e mais amplo, como possibilidades singulares de trajetórias e deslocamentos formativos próprios pelos sujeitos e não apenas como de interesses previamente elaborados e prescritivos.

### **1.1.PENSANDO A FORMAÇÃO... “PARA ALÉM DAS SIMPLIFICAÇÕES”**

Nos últimos tempos, o debate sobre a formação tem ganhado espaço e notável destaque. Neste bojo, Pareyson (1993) apresenta uma possibilidade de se pensar a formação a partir da lógica da teoria da formatividade, que se perspectiva como um estado, uma condição em permanência articulada as representações e hermenêuticas criadas pelos sujeitos diante de suas ações formativas. Nesse sentido, sem perder o caráter filosófico que a arte exige, mas, ao mesmo tempo, pensando a arte a partir da ótica do artista, a estética da formatividade busca

romper com o modo de se analisar as vanguardas artísticas a partir do viés das estéticas tradicionais, contrapondo-se a elas para desde esse ponto voltar-se para um modo de se pensar a arte, a estética contemporânea, aproximando-as de uma poética que representa uma ruptura na história da arte. Seguindo o pensamento de Pareyson (1993), que analisa a relação entre a obra e o autor a partir de sua estética, este afirma que tal relação é mediada por uma hermenêutica que se consolida e influencia na construção daquela obra, ou seja, antes mesmo da obra se materializar existindo ainda enquanto idéia a mesma já é fruto de um processo interpretativo que envolve significações e ressignificações.

Define-se em face de uma interpretação, e sua existência a dependência direta a esse caráter hermenêutico, que envolve sua construção enquanto algo pensado, discutido, relacionado. Pareyson (1993) define sua estética como uma *teoria da formatividade*. A obra, nesse sentido, está em constante processo de formação. Pensar a obra na perspectiva do artista é o mesmo que pensar a aprendizagem do ponto de vista daquele que aprende. A formatividade define-se em uma perspectiva que encara o ser humano enquanto sujeito que significa e ressignifica suas ações, estando em constante processo de formação. Seu “ser” e “estar” no mundo encontram-se em um processo de desestabilização, incômodo e tensionamentos constantes. E esta formação é provocada pela forma com a qual o sujeito compreende, apreende, distorce, altera a obra, fruto de um processo interpretativo, consequência da relação entre as suas dimensões subjetivas e os aspectos simbólicos de sua cultura.

Através da contribuição da perspectiva da formatividade é possível conceber o sujeito como ser que está em constante processo de formação, seja nos ambientes formais (considerados muitas vezes como únicos espaços formativos legítimos), como também nos espaços informais. O indivíduo é encarado não enquanto “objeto” inerte, passivo, que se forma de acordo com os estímulos e condições que propiciam essa formação, mas sim enquanto ser que operacionaliza, dialoga, interfere nesse processo. Esta perspectiva de formação da qual comungo considera o sujeito enquanto ser em totalidade, em outras palavras, um ser que se encontra em processo de transformação contínua, na qual suas dimensões cognitivas, afetivas, psicológicas, sociais, corporais são afetadas nesse processo.

O ser e estar, a existência e suas implicações, interferências, errâncias no mundo são, a todo o momento, tensionadas, provocadas, refletidas. A formação, então, está relacionada a tais itinerâncias, que envolvem a construção de sentidos mediante as experiências vividas pelo sujeito e que, por conseguinte, acaba por gerar transformações, aprendizagens. Tal formação só é possível devido à capacidade relacional que o indivíduo possui diante das experiências que

o afetam, articuladas aos dispositivos de sua cultura, ou seja, seu sistema de códigos e simbologias que dinamizam a construção de sentidos e significados pelo sujeito que está mobilizado por essa experiência. Desse modo, “se a formação não for experiencial, então não é formação.” (JOSSO, Apud MACEDO, 2010, p. 18). A experiência, nesse sentido, move os sujeitos, configurando-se como uma possibilidade de intervenção no mundo que altera, atualiza e ressignifica as possibilidades no tocante as dimensões do existir.

Segundo Pareyson (1993), a formatividade é inerente a experiência. A formação é relacional e mediada por um processo experiencial que provoca aprendizagens e altera o nível de conformidade intelectual, cognitiva, afetiva, corporal do sujeito. É um processo que se dinamiza no sujeito e é compreendida em toda a sua globalidade e movimento. Formar-se, portanto, exige impregnação e projeção da existência.

É importante compreender que a formação não se concretiza apenas nos cenários formativos permeados por intencionalidades travadas por uma rigidez curricular e dotadas de pretensões que buscam a aprendizagem, a formação. Ela ultrapassa esse limite. Busca-se conceber a formação enquanto instância que nos acompanha por toda vida e que se realiza nos diversos espaços sócio-culturais. “A formação, enquanto fenômeno-tema, não é propriedade privada da pedagogia. A vida já tem a sua formatividade”. (HONORÉ, Apud MACEDO, 2010, p. 24). A concepção sobre a formação é algo que exige uma compreensão que vai muito mais além de um entendimento simplório que reduz a sua complexidade a meras discussões técnicas sobre a organização curricular, uma vez que, historicamente, os cenários educativos, juntamente com sua organização do conhecimento e busca pela eficiência didática, são considerados os únicos contextos responsáveis pela formação. Tal concepção é carregada de uma visão pouco reflexiva e reducionista em termos de construção de conhecimentos comparada aos grandes avanços epistemológicos construídos acerca das concepções formativas.

Visto como um processo em constante movimentação no decorrer de uma vida adulta, a formação escapa à rigorosidade dos termos de verdade, de prova ou de objetividade, que caracterizam, na maioria das vezes, o debate científico, com respeito à problemática epistemológica (DOMINICE, 2012, p. 21).

A formação assume um caráter que foge às simplificações/reduções históricas e racionais que tendem a defini-la. Ela desdobra-se em meio a um processo que acompanha o sujeito durante todo o seu percurso em vida entrelaçando-se às implicações, itinerâncias que

criam e reinventam modos de ser e existir que culminam em aprendizagens. Nesse tocante, a formação não está presa a um espaço, uma concepção, uma rigidez pretensamente formativa, extrapolando estas instâncias, não se resumindo a elas. A vida e suas condições, que permitem evocar a nossa existência, são formativas. Nesse sentido, a formação é uma condição que se impõe como uma “função essencial a ser exercida em permanência.” (PINEAU, Apud MACEDO, 2010, p.31), condição esta que permite o indivíduo *estar-sendo*, estar se formando, perspectivando e encarando a formação enquanto possibilidade inacabada, enquanto condição em permanência e inerente a condição humana de busca pela existência, da construção e reinvenção de si, num espaço e tempo situado. Dito de outra maneira, num espaço simbólico, contextualizado e ideologicamente determinado.

A formação, então, dá-se na relação que atribuímos aos elementos que experienciamos, aos saberes que construímos e elaboramos, nas significações que estabelecemos e damos aos espaços que convivemos e experimentamos, nas representações que construímos, nas experiências que nos afetam e nos transformam, na relação com o outro. É um processo que está comprometido à condição única e exclusiva de existir. O existir e suas condições são os elementos fundantes que permitem o fenômeno formação acontecer, legitimando, assim, a formação como um fenômeno humano e conjugado enquanto um elemento ético e politicamente enviesado pelo direito a existência.

A formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento da nossa vida, não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, compreende-se, explicita-se no seu acontecer com o Ser existindo em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o estar formando (MACEDO, 2010, p. 31).

Compreender a formação como um processo em ato, em acontecimento e que esse acontecer desdobra-se em aprendizagem e, além disso, entendendo-a como uma realidade eminentemente humana, que se concretiza ao longo da vida através das diversas possibilidades formativas, permite alcançar uma inteligibilidade possível de compreendermos o ato de formar-se. Para além das simplificações, devemos compreender a formação como um fenômeno em andamento, em diálogo, em permanência, em fluxo.

Tomando como base a multirreferencialidade, de acordo com Macedo (2010) concebemos o sujeito que se forma como protagonista dessa formação, sendo ele também responsável, através de suas implicações e imersões, por essas aprendizagens. Aprendizagens essas que envolvem singularidades, especificidades do sujeito e que estão caracterizadas pela

capacidade relacional que os sujeitos estabelecem com as experiências que os tomam e desempenham processos que se manifestam em transformações. Comungando com a idéia de Ardoino (Apud MACEDO, 2010) a concepção e inspiração multirreferencial de se pensar, conceber a formação permite compreendê-la a partir de um processo articulado, em dialogicidade com o contexto, as condições e estímulos históricos/sociais/econômicos/ideológicos que pertencem ao universo simbólico de determinados sujeitos. A abordagem multirreferencial, enquanto concepção epistemológica enviesada a se contrapor aos modelos hegemônicos de se explicitar e compreender a formação como um processo simplista e racional, está comprometida a exercer um novo olhar sobre a formação que se liberta de modelos rígidos e fragmentados que negam a sua complexidade. Segundo Paim e Carmo (2012):

[...] uma leitura plural desses processos tanto em natureza teórica quanto prática; uma reflexão sob diferentes pontos de vista, o que implica tanto em visões específicas quanto em linguagens quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas em função mesmo do uso de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, Apud PAIM e CARMO, 2012, p. 118).

Pensar a formação pelo viés da multirreferencialidade implica reconhecermos que a compreensão desse fenômeno está condicionada pela reflexão de um conjunto de fatores que estão intimamente relacionados e que repercutem em sua dinâmica. Nessa perspectiva, a formação está atrelada ao envolvimento e indexalização dos sujeitos diante das várias referências que o compõe. Conceber a formação através de um olhar multirreferencial requer um esforço compreensivo que a considere como fruto de um processo que é condicionado pelos múltiplos saberes, experiências, linguagens que se constituem como possibilidades de existência desses sujeitos. Nesse sentido, a formação é a relação desses elementos que não estão isolados, mas fazem parte da teia de significados e das histórias de vida e formação de cada sujeito, reconhecendo seu caráter singular, ao mesmo tempo, plural. A formação é condicionada pelas aprendizagens acumuladas ao longo da vida que permitem a constituição do ser e pelas aprendizagens que ainda irão consolidar-se, através dos projetos de vida que mobilizam essas existências, permitindo sua transformação e intervenção no mundo.

A aprendizagem em questão se dá no sujeito e repercute em sua identidade, em seus *etnométodos* de vivenciar e agir em seu cotidiano. A sua existencialidade encontra-se em

fluxo, em permanência. Elucidar-se, diante dessa perspectiva, significa compreender que ao se formar, o sujeito não apenas sofre (passivamente) essa formação, mas dialoga, interfere, atualiza numa dialética constante, através de múltiplos sentidos que o mesmo atribui e que acaba por comprometer a sua existência, transformando-a.

A partir do entendimento que a aprendizagem é uma condição que se propaga, se manifesta no sujeito e a mesma é consolidada diante das associações e representações que fazem parte da sua realidade simbólica, evocamos a possibilidade de autoria do sujeito que se forma a partir de sua imersão reflexiva sobre o seu próprio processo formativo, pois, “refletir sobre a própria formação, além de ser um direito, se transformaria numa pauta da própria formação em processo” (MACEDO, 2010, p. 30).

Pensada numa perspectiva relacional às condições sócio-culturais, políticas e a mediação dos diferentes modos de ser e estar no mundo, a formação, como nos sugere Macedo, está relacionada às experiências que emergem das implicações/itinerâncias dos sujeitos em suas realidades e as condições pelas quais eles transformam/mutam/deslocam/desestabilizam/tensionam essa existência. O processo de implicação está associado aos “níveis entretecidos de autorização” (MACEDO, 2010) pelos sujeitos. O ato de implicar-se está voltado às condições que permitem os sujeitos não só estarem inseridos nas experiências formativas institucionais ou não institucionais, mas também mergulhados, envolvidos e autorizados ética, cultural e politicamente a mobilizarem-se diante dessas experiências de acordo com suas projeções, objetivações. É nessa perspectiva que encontramos no conceito de *Atos de currículo*, perspectivado por Macedo (2009), suas razões epistêmicas e significados problematizadores. Pensado numa perspectiva que extrapola as condições materiais e lógicas tecnicistas de formação, os atos de currículo perspectivam a formação em ato, os desdobramentos das experiências formativas em seu acontecer incentivadas pelas motivações, inclinações, anseios dos sujeitos da formação. Nesse sentido, a formação está mobilizada pelas experiências singulares e tecida pelas condições subjetivas de cada sujeito. Segundo Macedo (2011):

Quem aprende é o sujeito, quem se forma é ele, quem elabora os sentidos e significados de sua experiência formativa é a sua subjetividade configurada em relação, numa bacia semântica que lhe possibilita escolhas formativas, seus limites e possibilidades (MACEDO, 2011, p. 69).

É nesse movimento que, ao considerar a formação como um fenômeno eminentemente social, político e culturalmente situado, faz-se necessário a sua problematização. O que

estamos considerando como um fenômeno que está imerso e estreitamente relacionado com as transformações inerentes a condição humana, já que, como nos afirma Macedo “formar-se é coisa dos humanos, e que nós, os humanos, somos os únicos entre as espécies, que fazemos isso intencional, sistemática e ideologicamente” (MACEDO, 2011) tem exigido constantes processos reflexivos que potencializem elucidações “etnoformativas” mais significativas. Neste âmbito, surge a proposta da “metaformação”, ou seja, a possibilidade de problematizar a formação a partir da experiência e reflexões do sujeito que se forma. Macedo (2011) define a metaformação como “O ato dos sujeitos envolvidos no próprio processo de formação refletir, totalizar, compreensivamente a própria experiência formativa. Mais do que um exercício epistemológico ou pedagógico significativo, um direito sendo conquistado” (MACEDO, 2011, p70).

Essa autoformação que extrapola o âmbito das determinações e lógicas formativas é pautada pelas ações dos sujeitos constituídas por suas cotidianidades, suas experiências. Essa formação multirreferencial, que permite ao sujeito que se forma a condição dialógica/relacional entre os saberes acumulados e as experiências de vida advindas de suas ações, estão condicionadas por complexos processos reflexivos que autorizam este sujeito a estar implicado com o seu processo de formação, refletindo e indagando-se sobre ele.

A formação está relacionada ao processo de reflexão e atitude crítica do sujeito que aprende. Fato que assegura, mais uma vez, a condição humana da formação. Os sujeitos sociais são os únicos que experienciam situações do seu cotidiano de forma política e socialmente orientada, além de possuírem a possibilidade de refletir sobre tal processo vivido. As possibilidades formativas cotidianamente sugeridas e interativamente motivadas pelas ações dos sujeitos vão dinamizar o que os autores consideram como atos de currículo. Esse fenômeno caracterizado como um processo de autorização, assim como nos afirma Ardoino (Apud MACEDO, 2011) está configurado como um elemento que vislumbra “o sentido da construção das condições éticas, políticas e formativas” (MACEDO, 2011, p. 115), ressaltando, além disso, que “a idéia de autorização advém do processo instituinte e emancipacionista de sermos autores de nós mesmos, trairmos as heranças, alterá-las para existir como criação e criadores” (ARDOINO, Apud, MACEDO, 2011, p. 115). Esse processo de “autonomização” vai mediar todo o processo de invenção e criação da existência, tornando-a possível, tornando-a realidade. Autorizar-se, então, está pautado numa reivindicação do ser que busca ética e politicamente pela projeção de sua existência, pela transformação e intervenção em sua realidade.

Em virtude disso que ressaltamos mais uma vez, o caráter relacional da formação. O currículo e suas seleções formativas cultural e hegemonicamente orientadas formam, uma vez que altera as subjetividades/identidades e evocam modelos de existência. Entretanto, os currículos e seus projetos educativos estão longe de serem os únicos responsáveis pela formação. Considerada como um fenômeno inerente a condição humana, formar-se está relacionado a um processo subjetivo e culturalmente mediado que extrapola as determinações e lógicas educacionais pretensamente formativas. A formação aqui é encarada como um processo que está relacionado às mediações dos aspectos subjetivos que mobilizam os sujeitos, as condições socioculturais e seus sistemas simbólicos que tornam essa existência possível. O currículo como um dispositivo prescritivo que determina as mediações para formação não é o único elemento que a consolida. A mesma é transversalizada pelos contextos e suas condições políticas.

Quando se fala em currículo, nesse caso, está debatendo sobre as condições e mediações de um determinado contexto educativo para uma dada formação. Entretanto, aos pensarmos em formação não podemos resumir sua compreensão a espaços intencionalmente organizados para tal objetivo, precisamos ir além, extrapolar os níveis do instituído e encará-la como um fenômeno que está comprometido com a busca, à conquista do exercício da existência implicada. Não se pode simplificar ou reduzir o conceito de formação às mediações formativas prescritas pelo currículo. A formação é encarada como um processo inacabado, atemporal que não se esgota em um determinado momento, não se reduz aos cenários formativos, não é um processo que possui duração e finalidades rígidas e concretas. Portanto, faz-se necessário compreender essas duas dimensões (currículo e formação) como elementos que se relacionam que dialogam e se entrecruzam em virtude de suas interferências na existencialidade dos sujeitos, não apenas como possibilidades epistemológicas comprometidas com os processos educativos, mas como possibilidades que empoderam os atores responsáveis por sua formação e pela formação dos outros a partir de atitudes críticas, reflexivas e mobilizadas por projeções politicamente justas que alterem a lógica racionalizada dos espaços educativos, reconhecendo sua autoria e protagonismo nesse processo.

## **CAPÍTULO 2. EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: IMPLICAÇÕES E ITINERÂNCIAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DE CONHECIMENTOS**

Diante da explosão dos pontos de referência, mas também dessa errância de percursos entregues à aventura individual, toda busca de sentido da existência requer o exercício prévio de um trabalho biográfico. (DOMINICE, Apud PAIVA, 2012, p. 35).

Este capítulo tem o intuito de refletir sobre as possibilidades epistemológicas e formativas dos usos de narrativas autobiográficas na construção de conhecimentos isto por meio dos recursos de memórias advindas das experiências e itinerâncias formativas do sujeito que se forma. Diante disso, busca-se compreender o que alguns autores já discutem sobre experiência, experiências formativas, além de realizar uma breve discussão sobre a teoria do conhecimento para daí iniciar as discussões sobre as narrativas de formação advindas dessas experiências que impactam os sujeitos e produzem ressonâncias em suas identidades. Debater e refletir sobre a construção de uma autobiografia implicada às experiências formativas e as possibilidades dessa na construção de conhecimentos, não apenas para aquele que narra essa experiência (conhecimento de si), mas também para aquele que tem contato com essa experiência.

### **2.1 “A ABORDAGEM EXPERIENCIAL E EXISTENCIAL EM FORMAÇÃO**

Precário, provisório, perecível;  
 Falível, transitório, transitivo;  
 Efêmero, fugaz e passageiro  
 Eis aqui um vivo, eis aqui um vivo!  
 Impuro, imperfeito, impermanente;  
 Instável, variável, defectivo  
 Eis aqui um vivo, eis aqui...

(Lenine, Vivo)

O existir, condição que permite o ser estar imerso, envolvido e produzir/criar sua existência diante da configuração da trama social a qual ele pertence, “o ser e estar” no mundo, as ações coletivas e individuais que possibilitam a constante transformação/invenção

do ser e do seu meio, são motivadas e possíveis pelas experiências desses atores sociais. As condições pelas quais essas experiências são possíveis estão relacionadas ao universo simbólico, as teias de significados atribuídas às ações que projetam e inventam maneiras de ser e estar no mundo pelos sujeitos. Proponho então pensarmos a existência de uma condição inerente a experiência. O “estar sendo”, processo que envolve a formação e transformação dos sujeitos, só é condição possível por conta das experiências que o mesmo sofre e transfere. Nesse sentido, toda experiência é considerada formativa diante do seu caráter itinerante e operante nas subjetividades e identidades dos sujeitos.

Toda atividade humana, desde as mais simples até as mais articuladas, possuem um caráter formativo. Nenhuma atividade concretiza-se como tal se também não formar, isto é, toda operação humana, seja ela envolvendo a obra do pensamento ou ação, exige um “fazer” que se opera através de uma realização, produção, que ao mesmo tempo inventa esse modo de realizar e produzir, provocando transformações, desestabilizações nesse ser que opera essa ação. Diante disso, realizar, produzir, executar são ações que provocam experiência, um vivência à que o sujeito submete-se, a fim de alcançar algo, de se projetar, lancar-se através de um *fazer* que ao ser operacionalizado, inventa, constrói, desconstrói, cria. Dialogando com Alcides Fernando Gussi (2002), que ao descrever os percursos de sua pesquisa que aponta as reflexões sobre os usos das narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas, o mesmo vai afirmar que a experiência constitui-se como um processo de aprendizagem dos sujeitos.

A experiência é, pois, um elemento que é condicionado via processos sociais e subjetivos. É a relação entre o interno e o externo. Entre o sujeito e as dimensões que se concretizam como experiências possíveis que estão presentes no ambiente, no espaço ao qual ele pertence. É a mediação entre o indivíduo e o seu contato/percepção com o mundo exterior. É através da experiência que o sujeito situa-se e torna-se membro/conhecedor do espaço em que habita. A experiência, então, é o processo de mediação, estimulada via processos sociais e subjetivos para a formação/transformação do sujeito. O contato, a percepção, a apropriação e transformação são elementos que fazem parte desse processo. A experiência é encarada enquanto um fenômeno, fruto da condição humana de buscar possibilidades de existência e explorar/intervir, através de suas condições cognitivas, culturais, subjetivas, as dimensões que fazem parte do seu meio social. Dessa maneira, de acordo com Larrosa (2007):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando

falamos de fazer uma experiência isso significa precisamente que nós a fazemos acontecer; *fazer* significa aqui: sofrer, padecer, tomar aquilo que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência que dizer, portanto; deixar-nos abordar a nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos, assim, ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER Apud LARROSA 2007, p. 134).

A experiência é a relação entre o sujeito e as condições simbólicas e estruturantes do contexto social da qual ele é membro. É um processo que permite o sujeito estar imerso, envolvido nos condicionantes sociais que permitem o exercício de sua existência. Os resultados e impactos dessa experiência estão associados às significações que cada indivíduo estabelece às experiências “sofridas”. Tais experiências podem ser condicionadas pelos aspectos sociais, como também pela mobilização individual de cada sujeito pela busca do exercício dessa existência que lhe é inerente. A maneira como cada experiência, seja ela de qualquer natureza: estética, corporal, afetiva, institucional afetam os sujeitos está relacionada às suas representações simbólicas, esta por sua vez, está condicionada pelas linguagens, representações que configuram a teia de significados que são próprios de cada sujeito. Cada experiência é única para cada sujeito, ela não tem a mesma representação para dois indivíduos que vivenciaram a mesma situação, pois existem fatores subjetivos, os sentidos próprios e singulares que cada um atribuirá ao acontecimento enfrentado. Diante disso, porque se privilegia a experiência nos processos formativos?

A experiência é considerada um elemento inerente ao processo formativo. A formação, encarada aqui como um processo que acompanha o sujeito em toda sua trajetória de vida, que ultrapassa as dimensões institucionais e formalmente intencionadas, é compreendida como um elemento que está entrelaçado e intimamente relacionado às experiências vivenciadas pelos sujeitos. Entendida como uma exigência ineliminável para o exercício da formatividade, experienciar, nesse sentido, seria lançar-se, entregar-se, submeter-se, envolver-se. De acordo com Larrosa (2001), a experiência seria tudo que o indivíduo vivência. O que nos acontece, o que nos toca. Isto é, o que nos passa e nos afeta em nossos encontros e desencontros. As possíveis desestabilizações provocadas pelas experiências que nos toma no decurso de nossas trajetórias. Segundo Larrosa (2001):

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse

próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA, 2001, p. 53).

A experiência formativa configura-se como um processo de aprendizado. Aprendizado esse que se realiza nas relações intersubjetivas vivenciadas pelo indivíduo. Originada do latim, a palavra experiência (*experiri*) significa provar, experimentar. A partir desse entendimento, se a experiência consiste na relação com algo que se experimenta, se vivência, e a formação: a desestabilização do sujeito, sua eventual transformação, logo, a experiência formativa seria a desestabilização e transformação do sujeito ao vivenciar e/ou experimentar algo.

Segundo Macedo (2011), a formação está relacionada aos processos experienciados, intencionalmente ou não, pelos sujeitos. A caminhada formativa é passível de interpretações, pois está imersa num universo simbólico de uma determinada cultura que está imbuída de crenças, valores e comportamentos socialmente determinados. A formação tem um caráter existencial e humanamente simbólico, pois, ao passo que a mesma é fruto de uma elaboração simbólica pelos sujeitos sociais, sua compreensão e representação diante da teia de significados socialmente construídos é condicionada por esse elemento. As experiências que por sua vez implicam em formação do sujeito, são também experiências socialmente privilegiadas e que estão inseridas dentro de um universo particular caracterizado por signos, sentidos e significados. Porém, essa mesma experiência que é condicionada pela cultura, também é condicionada pela subjetividade do sujeito, ou melhor, pela intersubjetividade, considerando a relação das dimensões e estímulos internos e externos que se mobilizam na constituição desse ser. As experiências formativas tanto podem ser mobilizadas intencionalmente pelas inclinações e desejos individuais, como também são mobilizadas de maneira não intencional.

A formação é tudo que nos toca, nos afeta. São processos dos quais vivenciamos, via experiência, que nos atingem, nos abalam, desestabilizam nossas existências e põe em xeque valores, condutas. É um processo que possibilita contrastes. Colocam-se em evidência experiências passadas, contrastando com experiências que acabara de ser vivenciadas. A formação é um processo que, a todo o momento, exige reflexão, e esta, por sua vez, já está inserida no processo formativo. E nesse sentido, é importante a problematização deste questionamento: De que maneira as experiências formativas são ressignificadas e propulsoras de fecundas reflexões e assim se dá construção de conhecimentos? Qual a implicação dessas reflexões via processo de memória e narrativa autobiográfica, na autoformação desse autor-

ator de seu processo formativo? Elas repercutem em suas existências, identidades? É o que busca discutir os próximos pontos.

## **2.2 MEMÓRIAS. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E O CONHECIMENTO DE SI: POSSIBILIDADES REFLEXIVAS E POTENCIALIZADORAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS.**

Nos últimos anos tem havido um crescente número de pesquisadores que vem trabalhando com o recurso de memória e narrativas, não só para a construção do conhecimento, mas também como possibilidades reflexivas que potencializam o conhecimento de si, permitindo evidenciar e revelar a construção de identidades através de um determinado percurso experiencial, seja ele a partir de histórias de vida, processo de escolarização, formação profissional, etc.

Teóricos apontam que esse fenômeno considerado como possibilidades formativas que valorizam relatos e testemunhos de experiências alcançam grande repercussão a partir do século XX. A literatura, a ficção como suportes da cultura, já vinham permitindo que indivíduos sociais tenham a possibilidade de falar de si, relatar suas experiências. As primeiras iniciativas surgem através da necessidade da própria historiografia em desvelar e arquivar a memória de acontecimentos considerados importantes no percurso da humanidade. Estimulando os trabalhos com narrativas de testemunhos, autobiografias para a construção da memória de um dado período histórico.

Mais adiante, esse fenômeno adquire mais notoriedade, ganhando importante destaque em algumas áreas, sobretudo na formação de professores/as. É dessa maneira que autores internacionais como Josso (2002), Larrosa (2001), Dominice (2012) valorizam as experiências e narrativas dos sujeitos, sobre seu próprio percurso de formação, seja ele institucionalmente legitimado ou não, como possibilidade de consciência de si pelo sujeito que se forma e também como elemento que potencializa a construção de conhecimentos. Nesse sentido, percebe-se através dos recursos de memória e narrativas, os impactos de experiências formativas naqueles sujeitos que estão mobilizados por essas experiências.

A história do conhecimento nos possibilita avançar nessas compreensões. A relação com o saber, com o conhecimento ainda se encontra em uma condição que reforça encara-lo como algo que é externo a nós, como uma possibilidade distante, que deve ser conquistada. O conhecimento, entendido aqui como um elemento socialmente construído, é carregado de representações simbólicas que são temporais, culturalmente estabelecidas e fruto da dinâmica

social da qual pertencemos. É a relação entre as dimensões internas que compõe os agentes sociais e as dimensões externas. O mundo e suas condições simbólicas e existenciais. O mesmo é socialmente constituído e a relação com ele também. Como uma construção humana, o conhecimento é fruto das necessidades e a maneira como uma determinada sociedade, diante de seus anseios, lidam com o mundo e as coisas ao seu redor. Na antiguidade grega e romana, por exemplo, período pré-histórico onde ainda não se existia a relação do homem com o conhecimento científico, a maneira como o sujeito se relacionava com o mundo era estimulada por sua aguçada curiosidade. Dessa maneira, segundo Laville e Dionne (1999), a relação com o saber era mediada pela busca incessante dos indivíduos a suprir suas necessidades e conhecer a maneira como o universo que o rodeia funciona a fim de controlá-lo. As inquietações humanas culminavam na busca por inúmeros saberes que eram adquiridos a partir das experiências dos sujeitos. Segundo Laville e Dionne (1999):

A criança que se queima ao tocar o fogão aceso, aprende que é quente. Se o toca uma segunda vez, depois uma terceira, constata que é sempre quente. Daí interfere uma generalização: o fogão é quente, queima! E uma consequência para seus comportamentos futuros: o fogão, é melhor não tocá-lo. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.18).

Mais adiante, Laville e Dionne (1999) mostram através de sua obra “A construção do saber” (1999) que diferentes perspectivas de se relacionar com o mundo e interferir nele vão sendo construídas. E, nesse contexto, que os saberes religiosos, os mitos, as tradições, a intuição, o saber racional (ciência) configuram como diferentes possibilidades de explicações e modos de se relacionar com o desconhecido.

Não podemos negar, sobretudo, que ainda temos uma herança, fruto da Idade Moderna que é considerada a Idade da Razão, em que o conhecimento socialmente privilegiado é aquele que produz verdades e que é manipulado por poucos, os considerados “detentores do conhecimento”. Ou seja, o conhecimento de caráter comprovado, através dos métodos científicos construídos por aqueles que estão numa posição socialmente aceita. É neste bojo, que os conflitos existentes sobre a teoria do conhecimento e seu caráter social ganham mais fôlego. É possível perceber que há uma super valorização de conhecimentos que não apenas são cientificamente comprovados, mas são culturalmente mais valorizados que aqueles conhecimentos locais, práticos e que são transmitidos oralmente. Além disso, é válido ressaltar que tais indivíduos considerados os detentores do saber e aptos na construção do

conhecimento são grupos que estão nas esferas do poder e que são privilegiados socialmente, sendo eles: brancos, homens, ocidentais, cristãos, urbanos e heterossexuais como nos afirma Louro (1997) em sua obra intitulada “Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista”. Dessa maneira, os demais grupos ficam à margem e não são considerados referenciais socialmente aptos e legítimos na construção do conhecimento.

Estudiosos como Bourdieu (1992) e Foucault (1975) dedicaram um tempo de sua vida a estas indagações. O primeiro, por exemplo, ao criar a teoria sobre o “capital cultural”, descreve as relações de poder que estão embutidas nas concepções construídas sobre a seleção cultural de conhecimentos adotados pelas instituições, o que se considera ou não por conhecimentos socialmente válidos para uma dada formação, afirmando que a instituição escolar reforça as desigualdades sociais, cometendo o que ele denominou de “violência simbólica” ao selecionar conhecimentos em função dos interesses de determinados grupos legitimados socialmente, sendo, assim, considerada uma instituição que está a serviço da classe dominante e que reproduz seus interesses e valores particulares. O segundo, Foucault, (1975) também reforça essa idéia, possibilitando uma compreensão acerca das relações de poder existentes na seleção de conhecimentos e nas narrativas e discursos que produzem “verdades” nos espaços educativos. Além disso, Althusser (2007) vai afirmar que a escola e demais instituições responsáveis pela socialização de saberes e conhecimentos construídos pela humanidade são considerados “aparelhos ideológicos do Estado”. Assim, estas instituições estão comprometidas em reproduzir os conhecimentos socialmente privilegiados e que são pertinentes com a lógica econômica e social de um determinado período.

O que a história do conhecimento tentou nos provar foi à legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, foi à fragmentação, a não relação entre os conhecimentos, que não é apenas um, mas vários. Estamos falando aqui da pluralidade de conhecimentos, aqueles que não estão nos currículos prescritivos dos cenários educativos, mas que formam, elaboram e constroem identidades, (re) inventam realidades. Estamos falando de conhecimentos de grupos socialmente marginalizados e que não estão reconhecidos no currículo e linguagens propositivas para uma dada formação nos espaços formalmente instituídos. Conhecimentos que são negados, invisibilizados. Linguagens, saberes que são desvalorizados socialmente e sofrem o processo de *epistemicídio*, Episteme: conhecimento, Cídio: morte. Morte dos conhecimentos *alternativos* e produzidos por grupos que estão marginalizados e não são tidos como referências.

O epistemicídio é uma perspectiva trabalhada pelos autores considerados da epistemologia do Sul. O sociólogo Boa Ventura de Souza Santos é uma forte expressão que vem organizando intelectuais da América Latina e da África na problematização dessa questão. Santos (2007) afirma que a produção do conhecimento ocidental, colocada como hegemônica precisa ser deslocada do lugar de conhecimento e ciência única e legítima. Segundo ele, a ciência do ocidente é historicamente predominante e legitimada em detrimento de outros locais que são perspectivados através do olhar dessas teorias. Diante disso, o conhecimento daquele que é visto como “outro” sempre é inferior, subestimado e, além de tudo, pensando como objeto de estudo.

Santos (2007) propõem que pensemos em conhecimentos que são construídos através de várias perspectivas, valorizando as diversas possibilidades de inventar o mundo, buscando compreendê-lo sobre a ótica da heterogeneidade. Além de Santos (2007), a pesquisadora Sueli Carneiro em uma entrevista realizada ao programa Espelho, do canal Brasil<sup>1</sup> - Rio de Janeiro (2008) que debateu o epistemicídio aponta sobre as artimanhas da seleção cultural e perversa que os espaços formativos realizam com jovens negros/as, visto como sujeitos que são ignorados e estigmatizados nestes espaços e que não se encontram na condição de produtores/as de conhecimento. Suas histórias são negadas, seu passado e suas realidades invisibilizadas.

A partir dessa questão, chegamos a uma discussão crucial: a maneira como a universidade está estruturada, sua função social e a cultura adotada pela mesma. A universidade como espaço de produção de conhecimentos ainda é predominantemente elitista, racionalista e culturalmente pensada numa perspectiva homogeneizante. As experiências e realidades outras que os sujeitos trazem e que fazem parte de suas histórias de vida e de seus processos formativos são excluídas e eliminadas.

O cientificismo, a produção e a seleção de conhecimentos, as perspectivas ocidentais de enxergar o mundo, a técnica e a racionalidade são elementos que orientam, em grande escala, a cultura do espaço da Faculdade de Educação da UFBA (FACED). Buscamos refletir as possibilidades de romper com esse olhar positivista na construção de conhecimento, negando a defesa desse olhar essencializado do conhecimento que produz verdades absolutas

---

<sup>1</sup> O Programa Espelho é exibido no Canal Brasil, apresentado por Lázaro Ramos e dirigido por Joel Zito Araújo. O programa em destaque foi com o tema Epistemicídio, no episódio 45 e temporada 2008. Neste os apresentadores, Lázaro Ramos e Sandra Almada, entrevistaram a filósofa Sueli Carneiro. Disponível em: <http://canalbrasil.globo.com/programas/espelho/episodios/3367.html>.

e ignora sua condição inacabada, fluída, instável e vulnerável. A idéia é voltar para o reconhecimento daqueles conhecimentos e saberes que partem do cotidiano, das experiências e vivências, os saberes locais dos atores sociais que estão imersos numa determinada trama cultural como aponta os estudos de pesquisadores da escola *etnometodologica*.

Diante disso pesquisadores como Dominice (2012), Josso (2002) vão iniciar movimentos que vão fazer emergir a compreensão de que outros conhecimentos que não estão intencionalmente inscritos e reconhecidos possibilitam também diferentes repercussões na formação dos sujeitos. O cotidiano, as experiências formativas relacionadas ao “ser e estar” no mundo, a maneira e as condições pelas quais conduzimos a nossa existência são elementos que circunscrevem subjetividades, identidades, formações, autoformações ou *interformações*. É neste cenário que o recurso da memória e da narrativa, assim como os relatos de histórias de vida e biografia serão consideradas hoje, nas ciências humanas, importantes recursos de pesquisa e construção de conhecimentos diante de suas possibilidades epistemológicas. As histórias de vida ganham grande destaque ao se privilegiar a história dos sujeitos e a narrativa de si quando se percebeu que tal recurso possibilitava uma compreensão densa e ao mesmo tempo sensível das realidades e contextos sociais. Essa possibilidade evidencia que a história dos sujeitos não está isolada da produção de conhecimentos, muito menos de suas condições sócio-existenciais, pelo contrário, essas histórias estão intimamente relacionadas com o contexto social que estes sujeitos estão inseridos e a maneira que os mesmos constroem conhecimentos.

Neste ensejo, a proposta da multirreferencialidade, criada pelo francês Jaques Ardoino, é importante para a construção deste trabalho, como elemento que se contrapõe a esse modelo rígido de encarar e produzir conhecimento, traduzindo-se como uma concepção epistemológica que se volta para o reconhecimento de uma lógica da complexidade e heterogeneidade que caracterizam fatos, fenômenos, pratica. A análise multirreferencial das situações permite uma leitura plural dos fenômenos, sob diversos ângulos, a partir de vários referenciais, possibilitando que tal fenômeno e/ou situação não seja reduzido à apenas uma perspectiva, vista muitas vezes como verdade intocável. Este posicionamento propõe um reconhecimento da heterogeneidade e complexidade dos fenômenos, através de olhares múltiplos, rompendo com a homogeneidade que tanto influenciaram os métodos, teorias e concepções que pairam em torno da construção e socialização de conhecimentos. Indo na contramão do modelo positivista, a multirreferencialidade enquanto inspiração teórico-metodológica se baseia na possibilidade do reconhecimento a diversidade de referências que circundam o ser e a relação que pode ser estabelecida com elas. Portanto, faz-se necessário

discutir essa proposta aqui diante da problemática que se circunscreve: é possível romper com a exclusividade dos aspectos racionalistas na formação de professores/as e considerar as possibilidades epistemológicas possíveis através dos recursos de memória e narrativas autobiográficas e suas itinerâncias formativas?

A multirreferencialidade enquanto inspiração epistêmica e metodológica nos permite avançar nessa compreensão. A busca pelo rompimento desse saber academicamente construído como único e legível são os primeiros passos que possibilita realizar movimentos de desconstrução dessa perspectiva. Já é dada a possibilidade de pensar em conhecimentos, em múltiplas referências, em contextos, em pluralidades epistemológicas.

A valorização do contexto, das vivências, experiências e a maneira como os sujeitos (re) significam isso são marcas dos processos de memória e narrativas de histórias de vida e formação. O conhecimento de si, a partir de um processo de reflexão que envolve a rememoração, a retomada do vivido e a construção, elaboração desse processo através da narrativa é um elemento que envolve a percepção e o resgate da sensação e repercussão dessa experiência, permitindo seu alargamento na medida em que essa reflexão provoca ressonâncias. Estamos falando então de uma experiência que é ressignificada, mediada por processos que permitem sua compreensão, instaurando-se como um elemento formador e que produz alterações nos níveis afetivos, culturais, sociais, existenciais do sujeito. Dessa maneira, a experiência vivida e narrada se configura como um processo de aprendizagem, de acordo com Souza (2006):

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escrita, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício da tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através de metareflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências (SOUZA, 2006. pag. 14).

A memória e o processo de narração provocam e tencionam as lembranças da experiência vivida, possibilitando sensações da vivência imbricada. O recurso da memória possibilita o resgate da experiência que foi vivenciada, fazendo emergir, através da rememoração, as tensões, os medos, os anseios, mas também as compensações, satisfações, alegrias que se transformam em aprendizagens. A narração possibilita o resgate da memória

da experiência e, a partir disso, não só a análise do que fora experienciado, mas também a sua reflexão, possibilitando o alargamento dessa experiência refletida e posteriormente culminando em aprendizagens, formação. Ao narrar, o sujeito retoma o cotidiano experienciado. Vêm à tona as lembranças, as sensações, os sentimentos que emergiram do contato com a vivência. A memória, nesse sentido, faz parte de todo o processo. Ela será a condutora, o transporte da experiência vivida com o processo de narração. A narrativa possibilita a retomada do vivido e a reflexão sobre o narrado. E este processo é considerado formativo uma vez que o mesmo irá possibilitar a reflexão e a tomada de consciência sobre a experiência vivida. Produzindo ressonâncias, impactos, deslocamentos, desestabilizações que produzem transformações no sujeito. De acordo com Paiva (2012), o recurso da memória e narrativas de formação vem:

Possibilitando vislumbrar aspectos das referências dos sujeitos no cotidiano do contexto pesquisado. Acrescenta-se a isso o fato de não ser um esquema teórico fechado, limitador das interpretações, possibilitando novas descobertas e iluminando múltiplos enfoques e dimensões (PAIVA, 2012, p. 25).

A compreensão da própria implicação e repercussões dos rastros construídos dessa, através dos relatos escritos sobre a aprendizagem revela-se como um potente recurso na medida em que permite o sujeito em formação perceber-se como autor e ator da sua própria trajetória formativa. Suas itinerâncias e implicações durante a formação são percebidas como processos potencializadores de fecundas reflexões que permitem a consciência, pelo sujeito, do seu próprio processo formativo. A existência em formação é posta em evidência pelo próprio sujeito que se forma. É ele agora quem avalia, questiona, reflete sobre o seu próprio percurso. É ele quem percebe as transgressões, fluídos, transformações em suas identidades a partir de suas experiências. De acordo com Josso (2002) essa possibilidade permite que o sujeito tome consciência de si e suas diferentes representações, além das dinâmicas que orientam sua formação. Esse processo então estimula a compreensão do sujeito sobre sua identidade e a forma como ela está representada diante das condições que permeiam a sua formação. Essa abordagem experiencial não só permite que o sujeito tenha consciência de si, mas também perceba-se como ator de seu percurso, de sua história. Empoderando-se, a partir das reflexões mediadas por ele, da sua formação que é perspectivada como um processo que o acompanha ao longo de sua vida e que está comprometido com a sua constante transformação. Paiva, ao dialogar com Delory-Mombeger (2012) afirma:

O caminho do sujeito consciente é a memória e a narrativa, ter um espaço-tempo para dialogar, falar, escrever. Relembrar, pois imersos na ação os indivíduos não dispõem de momentos de parada e distanciamento para abstrair das experiências os saberes que eles constroem. (PAIVA, 2012, p. 123).

O processo de escrita de si se conjuga para o sujeito como possibilidade de encontro consigo, permitindo reconhecer-se diante das referências que fazem parte do seu contexto. É um momento de diálogo entre o sujeito e seus desejos, anseios, dúvidas, inquietações, limitações, prazeres. Neste bojo, o processo de narrativa de si se mostra como uma possibilidade fecunda de autoconhecimento através de um processo lúcido de reflexão, mas ao mesmo tempo um processo sensível de encontro de si. Esse encontro é mediado por processos que permitem não só reconhecimentos, mas também estranhamentos, choques, desestabilizações. O voltar-se para si está compreendido pela compreensão da dinâmica que paira sobre a relação entre o ser e o mundo do qual ele pertence.

Ressalta-se a pluralidade de suas experiências e conseqüentemente saberes vinculados a ela. Nesse contexto, se fala dos conhecimentos advindos das histórias de vida e experiências singulares dos sujeitos que cotidianamente constroem maneiras, formas de ser e estar no mundo. Esses saberes, conhecimentos são, em sua maioria, desvalorizados pelos espaços institucionais de formação, pois ainda temos uma herança positivista que demarca quais conhecimentos são legítimos ou não na produção e legitimação de saberes. As experiências cotidianas são esquecidas e subjugadas por processos que as deslegitimam, transformando o conhecimento em um fenômeno que não apenas perde o seu caráter social, mas que também adquire uma conotação que o considera como um elemento acabado, estável, poderoso, indiscutível e intocável. Além disso, esse conhecimento que é considerado único, legítimo descaracteriza outros saberes, outros conhecimentos, outros *etnométodos* de lidar com a existência e suas condições sócio-culturais. Segundo Souza (2006):

Compreendo que as pesquisas pautadas nas narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação. Também porque a pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si". (SOUZA, 2006, p.98).

A centralidade no sujeito que se forma no processo de narração de sua experiência é a tentativa de buscar romper com essas amarras, colocando ênfase as suas vivências, reflexões de formação como propulsoras de profundas análises que provocam e tencionam não apenas a existência daquele que narra, mas também daquele que lê, tem contato com o universo narrado. Nesse contexto pontua as experiências que formam e constroem conhecimentos. A escolha metodológica pautada no recurso da autobiografia como referência de compreensão da relação com os saberes e da formação em seu acontecer a partir das experiências não intencionadas se transformam numa “abordagem biográfica [...] mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída. É a vida do acesso à sua exploração” (MOITA, Apud PAIVA, 2012, p. 28). O recurso autobiográfico se constitui numa perspectiva teórico-metodológica que possibilita ao sujeito que narra recordar, reviver e redesenhar seus percursos de vida e formação, através de uma viagem no passado que registrou-se através de sua memória as experiências inspiradoras de aprendizagens. A autobiografia se constitui em um processo que permite o sujeito voltar-se pra si, questionando-se sobre sua trajetória de vida, os elementos que as configuraram, as condições que lhe permitiram ser quem hoje é, culminando em reflexões que resgatam a história do sujeito, permitindo compreender-se diante dessa aventura chamada vida. A nossa história é traçada por nossas narrativas. “Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, apud PAIVA, 2012. p. 119)

O ato de narrar se evidencia como uma possibilidade política. Ao promover esta ação, o sujeito toma consciência das condições que se efetuaram na perpetuação de suas experiências. As escolhas, as preferências que fizeram parte da produção da experiência vivida, também farão parte da narração. Os relatos se constituem como ricos elementos que despertam a consciência daquele que narra sobre sua condição existencial, sua relação de pertença, a posição política de suas ações que determinam a condição de ser e estar no mundo desde o seu experienciar. De acordo com Souza (2006):

É em minha biografia que vou buscando sentido para os saberes construídos, é no contar da minha história, é na narrativa, que confiro papéis aos personagens da minha vida, e então, busco uma tomada de consciência sobre os valores e a importância de momentos vividos que estão guardados em mim. É aqui, que procuro entender procuro entrelaçar, tecer a trama da itinerância, a partir de acontecimentos que foram me fazendo, me formando, pois a narrativa tem o poder de descortinar a vida, compondo uma totalidade significativa de cada evento que nossa memória evoca, cada lugar, cada pessoa. Essa é a escrita de mim, e por isso é impar, singular e ao mesmo tempo plural (PAIVA, 2012, p. 35).

Ademais,

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências”. (SOUZA,2006, p. 94).

Em diálogo com Geertz (1926), o comportamento é uma ação simbólica, e assim sendo, as reflexões acerca das experiências mediadas por esses comportamentos individuais/coletivas dos sujeitos é fruto do discurso social. A autobiografia não seria de outra maneira que um elemento constitutivo de dimensões simbólicas e interpretativas do sujeito que narra. Os relatos caracterizados pela produção de sentidos que os sujeitos atribuem às ações passadas se relacionam com as experiências do presente provocando contrastes, reflexões, interpretações singulares. Os significados construídos a partir das ações dos indivíduos possuem íntima relação com os aparatos simbólicos que dinamizam a cultura e produz condições de existência. As idiossincrasias comumente relacionadas às peculiaridades e singularidades de histórias de vida norteiam não apenas as experienciais individuais, mas também o processo reflexivo e a produção de sentido das experiências vividas durante o processo de produção autobiográfica. Durante toda a sua construção, a reflexão será o fio condutor, possibilitando que as experiências passadas se desloquem num sentido que permita reelaborações, reinvenções do vivido, fazendo emergir diferentes olhares e perspectivas que por sua vez provocam autoformação. A autoformação, então, está relacionada à condição de automobilização do sujeito para a compreensão das experiências sofridas que culminam em conhecimentos e transformação do ser, possibilitando a fluidez de suas identidades.

Este debate entra em uma das discussões centrais desse processo: a construção de identidades a partir dos fenômenos da memória e narrativa. O conhecimento de si, a autoformação, o reconhecimento das ações e comportamentos provocados por circunstâncias sociais e o sentido delas são processos que provocam ressonâncias nas existencialidades dos sujeitos. É neste bojo que podemos dialogar com Stuart Hall (2005) que vai nos possibilitar uma compreensão da formação de identidades como não fixas, isto é, identidades que são transitórias, inacabadas, fluídas. A abordagem de Hall (2005) problematiza a defesa de uma identidade essencializada, socialmente rígida, completa e unificada, compreendendo-a, por diante como um elemento que é inerente as condições simbólicas e de representação cultural das quais os sujeitos se vem confrontados cotidianamente, tornando assim, experiências, aprendizagens possíveis. Ao tratar da experiência autobiográfica como um processo

autoformativo, afirma-se seu caráter itinerante na produção de identidades. Nessa construção compreensiva, podemos fazer a relação entre as experiências que tomam o sujeito, seu processo reflexivo através da autobiografia que possibilita a construção de conhecimentos, por sua vez, interligada com o dinamismo das identidades dos sujeitos, produto das ressonâncias de conhecimentos acumulados, contrastados e construídos através de experiências que são relacionadas com os saberes.

O objetivo não é a defesa de dicotomias, esse ou aquele conhecimento, essa ou aquela identidade, vício da modernidade que tem a necessidade de determinar e classificar o mundo. Neste contexto se fala de possibilidades, relações, das interligações entre experiências, conhecimentos científicos e locais, identidades, singularidades e contextos sociais. Não tem possibilidades de compreensões dessas dimensões sem suas possíveis relações. Ao contrário, teremos um olhar classificatório, categorizante e homogêneo. As identidades, de acordo com Hall (2005), são mutáveis e se defrontam constantemente com experiências que as deslocam, as contrariam, as transformam. Elas são formadas e transformadas pela forma como somos interpelados por nossos códigos culturais, é definida histórica e socialmente.

O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos e seu caráter é complexo, uma vez que estão envolvidas representações simbólicas de uma determinada cultura. Ao levar em consideração seu caráter dinâmico e sua interferência nas teias de significados e jogos simbólicos de uma determinada trama social, a cultura está intimamente relacionada com a formação de identidades possíveis, como também as suas transgressões, modificações, deslocamentos. A identidade, portanto, assume-se como um elemento que também é dinâmico.

A autobiografia, enquanto recurso potencializador e mediador de processos formativos e possibilidade epistemológica, se configura como um agente que produz, desloca e transforma identidades na medida em que permite a auto-reflexão do sujeito e a consciência de si, a partir das experiências formativas e de histórias de vida que lhe demarcam. Ela se constitui como um elemento transformador visto que põem em evidência as diferentes possibilidades de ser e estar no mundo e as condições que as tornam possíveis, provocando auto-reflexões, críticas, rejeições, reconhecimentos, auto-afirmações.

Segundo Josso (2002), é diante das recordações-referências que configuram o processo de autonarração e escrita de si, que o sujeito trava um pacto de compreensão das suas ações, num movimento que permite circular em sua interiorização, em suas entranhas percebendo-se num diálogo que o permite revelar as interações e articulações entre suas

subjetividades e a construção dela com o espaço-tempo que delibera sua transformação. As subjetividades e identidades são, durante todo o processo, tensionadas. A autobiografia entrecruza com a produção de sentidos, mediada pela linguagem que fazem parte do percurso histórico do sujeito. O implicar-se então, rumo à construção autobiográfica, está voltado para o reconhecimento dessa história, dessa experiência e linguagem própria de existir em um contexto social determinado.

A autobiografia tem um sentido político na formação de professores, uma vez que sua perspectiva parte da experiência do sujeito, das suas etnometodologias singulares de formação e aprendizagens, seu percurso relacional com a história de vida, a trajetória formativa, as buscas e brechas diante das insatisfações, e as tentativas de acertos, de conquistas que fazem parte dessa projeção. A autobiografia se constitui como uma proposta de autoprojeção, mobilizada pela tentativa do conhecimento de si, imbricada pelas teias de significados atribuídas as experiências desse sujeito que é histórico, social, culturalmente referenciado e situado. Nessa perspectiva, a busca pelo desenvolvimento pessoal e a invenção do eu é o que motiva a construção autobiográfica.

O desenvolvimento pessoal está relacionado às possibilidades de autoformação que o processo autobiográfico remete diante das reflexões e apropriações de conhecimentos que estão condicionados pelas experiências que são alvo dessa caminhada. A invenção de si é consequência desse processo reflexivo. É a compreensão do estar sendo, estar se formando, do meu próprio percurso e movimento nesse processo. As minhas elaborações, apreensões que são forjadas por essas experiências e que constituem a construção das identidades e subjetividades. O processo de narrar durante a formação de professores/as se contrapõe a esse movimento enraizado que nega as experiências desses sujeitos e a relação com os saberes docentes e suas elaborações. A abordagem biográfica se habilita como uma perspectiva epistemológica sobre as aprendizagens do sujeito em formação, sistematizando suas compreensões, conhecimentos e relações possíveis indexadas às experiências. A vivência e, por conseguinte, a sua reflexão são os fios estimulantes que conduzem a teia de construção e reconstrução de narrativas, propiciadas pela memória das histórias de formação e vida.

A compreensão, a partir dos recursos de memória e narrativas de formação (autobiografia) das implicações epistemológicas que estes recursos possibilitam na construção de identidades e subjetividades se caracterizam como possibilidades férteis, como nos alerta Souza (2006). Este propõe novas maneiras de lidar com saberes, permitindo que os sujeitos autorizem-se a falar de si e construam a relação de suas experiências com o mundo que os rodeiam a partir de suas perspectivas, projetando-os como autores e atores de seus próprios

percursos e reflexões formativas, perspectivando uma tendência metodológica que se configura como uma investigação-formação para a construção e ampliação de conhecimentos.

Após essa análise das possibilidades formativas do processo de rememoração e construção de narrativas, dedico as próximas linhas a minha própria “autonomização” e autorização no processo de conhecimento de mim. Tenciono no próximo capítulo a reflexão das minhas próprias itinerâncias formativas, a minha trajetória na universidade em relação ao currículo prescritivo, considerado aqui como um dispositivo ativo na minha formação não só profissional, mas também em todos os níveis que me constituem e as brechas, as possibilidades outras que contribuíram com a formação e transformação das minhas identidades que fugiam a essas prescrições e intencionalidades. Convido a refletir sobre as minhas *inconclusões* formativas, diante das minhas experiências com o currículo, a minha formação e a possibilidade delas para a construção e trocas de conhecimentos.

### **CAPÍTULO 3. ITINERÂNCIAS FORMATIVAS: EXPERIÊNCIAS APRENDENTES EM CURRÍCULO E FORMAÇÃO.**

Não feito, não perfeito, não completo;  
 Não satisfeito nunca, não contente;  
 Não acabado, não definitivo  
 Eis aqui um vivo, eis-me aqui.

(Lenine,Vivo)

É através da inspiração sensível, poética da canção “Vivo”, (2000) do cantor e compositor brasileiro Lenine, que dou continuidade a minha auto-investigação. As próximas linhas buscam dar conta das reflexões acerca das minhas descobertas formativas e de suas capacidades transformadoras. Nesse sentido, busco relatar, a partir de uma imersão reflexiva, as minhas experiências através dos variantes curriculares e as possibilidades formativas advindas das experiências em formação.

A história da humanidade é marcada pela relação com o mundo e seus mistérios. Não é apenas em pesquisas educacionais, na construção de conhecimentos científicos que estamos acostumados a ver o fenômeno como objeto que desejamos analisar, conhecer para dominar, mas também em nosso cotidiano o “outro” é para nós sempre mais interessante de ser apontado, analisado, julgado, elogiado, sendo considerado alvo de inquietação. Durante o meu processo formativo na formação de professores/as foram raros os momentos dos quais houve a oportunidade de falar, narrar as minhas experiências e sensações com o curso. A cultura universitária na formação de professores/as parece está interessada em silenciá-los/as. A didática, as metodologias de ensino, a pesquisa e a produção de conhecimento não permitem que esse sujeito que está se formando narre sua experiência e construa conhecimento através dessa narração implicada.

Os cenários educativos, a partir da década de 80, percebem a necessidade de rever determinadas perspectivas e concepções metodológicas, fruto das descompensações e necessidades daquele período em inovar e dar conta de novas possibilidades na construção de conhecimentos. É neste contexto, que os projetos de autobiografias, narrativas ganham notável visibilidade. Tais possibilidades ainda não são relativamente aceitas no espaço acadêmico, visto que ainda temos vícios que não nos permitem avançar para construção de novos olhares na busca pelo conhecimento. Diante do exposto, busco evidenciar um dos motivos pelos quais ainda existe tal dificuldade em expressar, a partir do meu olhar, as

experiências ao longo do meu processo formativo e a relação com os dispositivos curriculares e formativos na universidade.

No entanto, ser alvo de análise não só dos outros, mas como de si mesmo, inicialmente, faz emergir sentimentos de estranheza, desconforto, medos. O que esquecemos é que estamos a todo o momento nos analisando e sendo analisados. Quando passamos por qualquer situação que nos coloque dúvidas, insatisfações, medos, alegrias, surpresas estamos estabelecendo relações entre os nossos comportamentos e a situação “sofrida”. Muitas vezes esse processo é realizado inconscientemente e não possui uma finalidade do ponto de vista acadêmico, para a construção de conhecimentos. Mas na realidade esse processo é realizado por nós, ainda que de forma não intencional e aprendemos com ele. Analisar uma experiência vivenciada e, por conseguinte, refleti-la é um processo que nos acompanha por toda a vida e projeta nossa existência, possibilitando que a cada dia vivenciemos experiências novas ou queiramos repetir, (re) viver daquilo que nos fez bem.

Esse processo nos possibilita escolhas, nos torna aprendizes de nossas próprias e singulares experiências e, além disso, das experiências dos outros, pois estamos sempre compartilhando, trocando informações, experiências. É diante dessa constatação que percebo a possibilidade, em potencial, das narrativas dos sujeitos de seu próprio percurso experiencial, formativo. Falar dos fenômenos, das experiências que afetam sua própria existência, deslocando o olhar para as possibilidades de saberes que as subjetividades propõem me convenceram de sua incidência e potencialidade na formação. Portanto, essa escolha se configura como um projeto que não apenas busca relatar as minhas experiências, mas também defender essa possibilidade como proposta fecunda de construção de conhecimentos a partir do deslocamento, do ponto de vista daquele que viveu a experiência e aprendeu com ela.

Dou continuidade ao meu processo de descoberta realizando uma instigante e possível constatação: não me vi contemplada com a formatação e proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Antes de qualquer coisa, preciso explicar-me. Sou mulher, assim fui socializada e dentro dessa condição sofri todos os estigmas e venho sofrendo, que esta demarcação social me reservou. Sou negra. Demarco-me diante dessa posição, estou falando desse lugar. Estudei boa parte da minha vida em escola pública e pude evidenciar a violência e processo de exclusão social na “pele”. Entrar na universidade de início não era algo tão comum para muitos desses/as estudantes. Embora, hoje existam políticas de reparações raciais/sociais, elas ainda não possibilitam uma tomada de consciência que permitam aqueles/as estudantes conhecerem seus direitos e se perceberem na condição de adentrar uma universidade e buscar outras possibilidades que lhes projetem para a mudança

de suas realidades. Essa é uma das diferenças entre os diversos marcadores que caracterizam os sujeitos que estão no ambiente universitário: os/as estudantes de escolas públicas, na maioria dos casos, entram na universidade na busca pela mudança de suas realidades perversas, de dar melhores condições de vida aos seus pais e família no geral. Enquanto que para outros, entrar na universidade é apenas mais uma possibilidade, já que esse espaço sempre lhes fora garantido. E foi com essa consciência que resolvi entrar na UFBA. Sempre tive pais presentes, preocupados com a minha educação e, muito embora em minha família já existissem estímulos para ingressar no ensino superior através das motivações de meus pais e de alguns parentes que pertencem/pertenceram a esse ambiente, muitos estudantes não possuem tais motivações. Tive vários/as colegas que consideravam a universidade um sonho distante “coisa para quem é rico” como muitos diziam.

Esses foram os marcadores que me acompanharam na graduação. Sempre tive consciência que entraria na universidade para abrir mais um capítulo da minha história e que não estava a passeio. O ano de 2008 me rendeu boas surpresas. Fui contemplada com aprovação em duas Universidades e escolhi uma delas para construir uma etapa de minha trajetória. A felicidade foi unânime. Mas, quando ingressei, percebi que o sonho não era tão doce assim. Primeiro, constatei que muitos dos meus colegas, de realidades parecidas com as minhas, não estavam ali. Após essa leitura, o choque em perceber, ao longo dos semestres, que havia algo de errado. Comecei a analisar a dinâmica da universidade e duas desconfiças se apresentaram, ou o erro era o modelo e estrutura da universidade, ou era eu naquele espaço.

A realidade é que não me via representada, o currículo dava alusão a outras representações e quanto mais o tempo passava, mais essa certeza se apresentava. Ao longo da minha formação experimentei um currículo que não me contemplava, não me vi representada em sua organização. O projeto de formação do espaço que estava comprometido a me formar tinha a missão de me silenciar, de me adequar a uma realidade que não fazia parte e não estava interessada em fazer. Ingressei no curso de Pedagogia, que está voltado para formar sujeitos que por sua vez irão se comprometer a formar outros sujeitos. Diante disso, meu questionamento sempre me levou a pensar: Que tipo de profissional eu serei? Quais são as concepções que norteiam a formação do pedagogo/a nesta universidade? Quais são os anseios, as expectativas que fazem parte dessas opções formativas? O que esperam de mim na universidade e fora dela? Eram e são questionamentos constantes que me provocaram durante a graduação e que me fizeram dar os primeiros passos em busca de compreensões. Portanto, entender a estrutura da universidade, a sua organização e, além disso, o lugar que ocupo, os marcadores que compõe a minha história de vida e minhas identidades me fizeram perceber

que existiam incompatibilidades. Esse processo de tomada de consciência me permitiu projetar a minha existência na universidade e a partir daí compreender que algumas atitudes precisavam ser realizadas.

Durante toda a minha vida o currículo me interpelou e ainda interpela. Fui pertencente a uma trama social que se preocupou em me socializar e me tornar um membro “dócil” na sociedade. Os contextos educativos dos quais fiz parte se encarregaram disso. Com a universidade não foi diferente. O que mudou foi que a partir dela, do contato com o meu curso, pude ter consciência de como isso se materializa. A sensação de estranheza com a composição curricular da universidade foram os primeiros passos que me impulsionaram a estar mobilizada pela busca de outros caminhos formativos. No entanto, foi a partir da disciplina currículo, feita com o meu orientador de pesquisa e atualmente trabalho de conclusão de curso, Roberto Sidnei, que me encontrei no curso de Pedagogia. Esse encontro está relacionado ao processo de elaboração de mim mesma acompanhado de minhas itinerâncias diante das inquietações que já vinham me acompanhando. Através das discussões teóricas, pude perceber não apenas a maneira como a universidade estava organizada, sua estrutura e os impactos disso na formação dos/as futuros/as docentes, mas toda a minha trajetória, toda a minha formação que estava subjugada aos tramites formativos do período escolar.

Entretanto, esse movimento de reconhecimento de experiências do passado e sua relação com a constituição do ser e as experiências atuais, me permitiram perceber as brechas que compunham o meu percurso formativo. A conquista das compensações advindas dessas insatisfações que me projetaram no curso de Pedagogia. Iniciei um movimento de autoria consciente da minha própria formação, percebi que era protagonista desse processo e podia caminhar pelas brechas curriculares, pelas entrelinhas dessa busca política pelo direito existencial em formação.

A segunda constatação realizada, portanto, foi compreender as possibilidades formativas que não estavam presas a uma rigidez formativa pretensamente organizada para me formar. Podia galgar em busca de outros caminhos, outros trajetos e foi o que fiz. Minha implicação com grupos de pesquisa, com o Movimento Estudantil no período em que fui uma das lideranças, a conquista e o reconhecimento de outros espaços possíveis de formação, ou seja, o movimento de explorar outros ambientes, conhecer outras vivências, outros terrenos e possibilidades de vivenciar eles, outras relações com o espaço, com os outros, foram motivações que me impulsionaram a buscar ética e politicamente a autoria de minha própria e singular formação.

Nesse percurso, uma de minhas principais itinerâncias foi o envolvimento com a pesquisa. Considero ser uma experiência que todos deveriam experimentar, pois estar imerso e envolvido com a construção de conhecimentos em uma linha de pesquisa de interesse é instigante, desafiador e ao mesmo tempo uma responsabilidade transformadora. Essa foi a minha sensação com o grupo de pesquisa do qual hoje eu faço parte e que me sinto pertencente, membro, o Grupo de Pesquisa sobre Currículo, formação e formação de professores em aberto (FORMACCE). Essa oportunidade surgiu no ano de 2010, após ter realizado a disciplina de currículo, onde fui convidada a participar da seleção de bolsistas. Lembro desse dia com muito entusiasmo, pois fazer parte de um grupo e comprometer-se com uma pesquisa na área de conhecimento que você se identifica é um pouco difícil, arrisco até falar em sorte. O ano de 2010 me rendeu surpresas. O meu contato com as discussões em currículo, formação e perceber como se davam as dinâmicas de uma pesquisa em construção, em que pude observar e analisar seu início e conclusão foram determinantes para concretizar meu compromisso enquanto pesquisadora. O meu envolvimento com as discussões do FORMACCE, com os sujeitos praticantes e pertencentes ao grupo também foram decisivos nesse processo. Foi nesse percurso que conheci um pouco mais do trabalho do professor Roberto Sidnei que foram propulsores de grandes inquietações, inclinando-me cada vez mais com o universo da pesquisa e possibilitando-me avançar para outras discussões, outros caminhos investigativos, além do contato com outros pesquisadores que estiveram me acompanhando nesse processo. Nesse percurso, conheci Livia Anjos, a outra bolsista da pesquisa e que hoje considero uma grande amiga. Nossas trocas, o compartilhamento de inquietações, indagações, sensações foram importantes durante todo o processo da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com professores/as que já estavam em exercício da profissão há algum tempo. Professores/as que já vivenciavam a “dor e a delícia”<sup>2</sup> de carregarem os significados e atribuições sociais da profissão. Esses/as professores/as tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência com um curso de formação continuada em currículo que durou aproximadamente quatro meses. Durante as aulas eles/as escreviam suas impressões, reflexões e narrativas em um diário, que chamamos de diários reflexivos. O nosso trabalho investigativo foi analisar os diários que foram disponibilizados por alguns/as professores/as a fim de perceber a dinâmica de suas formações através do próprio olhar desses sujeitos que consideramos protagonistas/atores de seus processos formativos. A riqueza de detalhes, as discussões e relações com os contextos e história de vida foram propiciadoras de profundas

---

<sup>2</sup> Refiro-me a canção *Dom de Iludir*, de Caetano Veloso.

reflexões que nos afetaram a tal ponto que também nos percebemos nesse movimento formativo de transformação.

A pesquisa da qual menciono pretendeu analisar a importância da compreensão do currículo na prática dos/as educadores/as da Rede Básica de Ensino da Cidade de Salvador, no contexto do Curso de Formação Continuada de Professores no Instituto Anísio Teixeira (IAT), que possuiu como título: Currículo, Formação, Docência e Práxis Pedagógica na Educação Básica, refletindo de que maneira a pesquisa contribuiu não só para a compreensão do currículo, enquanto instância sócio-educacional significativo para o entendimento das dinâmicas escolares, e que, por sua vez, possibilita o/a educador/a estar inserido/a e implicado/a com as discussões históricas que tanto fizeram e fazem do currículo um artefato vivo e ativo nos processos formativos, como também nos possibilitou, enquanto, estudantes-professoras-pesquisadoras, a partir de nossas experiências com a pesquisa, estarmos implicadas, “sofrendo”, interagindo e interferindo neste processo de formação.

Tanto pesquisador/a quanto sujeito pesquisado (educadores/as) estavam mergulhados no mesmo processo. O cenário da pesquisa, neste caso o curso de formação continuada, se configurou não apenas como um espaço que proporcionou a ampliação de conhecimentos, como também um ambiente que produziu interferências, ressonâncias, envolvimento dos sujeitos que estavam envolvidos com a trama pesquisada. Desse modo, a pesquisa nos autorizou ir mais além, buscando compreender de que forma os sujeitos envolvidos, não só os/as educadores/as, mas também os/as pesquisadores/as estavam imersos, tencionados/as e provocados/as por esta experiência.

Esta condição nos permitiu indagar-se sobre o processo formativo, refletindo como este fenômeno nos interpela, nos atinge e transcende as perspectivas formais de um currículo rígido, naturalmente reconhecido como responsável pela formação. Possibilitando-nos questionarmos e refletirmos se seriam mesmo considerados os espaços formais, orientados por uma pretensão formativa através do currículo, os únicos responsáveis pela formação dos sujeitos?

Em realidade, buscamos compreender como a formação, em seu acontecer, se vislumbra e tece a realidade dos/as envolvidos/as na pesquisa. Dito de outra forma, pretendeu-se conceber de que maneira essa experiência formativa impactou, dialogou e construiu saberes com estes sujeitos, refletindo assim sobre a estética e experiência formativa construída a partir da interação e indexalização dos sujeitos envolvidos e os impactos e itinerâncias na existencialidade destes, nas iminências, aprendências e transformações acarretadas por esta experiência vivenciada.

Os primeiros movimentos com a pesquisa foram, em primeiro passo, construir um espaço que pudesse levar as pesquisadoras envolvidas e imersas neste universo, a terem contato com os conhecimentos produzidos acerca dos temas trabalhados. Para isso, foram organizadas reuniões, estudos dirigidos, participações em seminários e em apresentações de trabalhos dos membros do grupo de pesquisa a fim de possibilitar um contato com os saberes referentes às discussões sobre currículo, formação, formação de professores, experiência formativa, formatividade. Em segundo plano, discutimos os rumos pelos quais a pesquisa iria se orientar. Dessa maneira, discutimos e traçamos os caminhos pelos quais iríamos percorrer para alcançarmos os nossos objetivos propositivos e a organização do tempo para alcançá-los.

Como técnica de aproximação com os resultados esperados, adotamos como proposta de pesquisa a análise de diários reflexivos escritos pelos/as educadores/as em questão. Chegamos à conclusão que foram notórias as contribuições positivas percebidas através das narrativas desses/as educadores/as. Por vez, o curso possibilitou não só um aparato teórico das avançadas formulações curriculares, mas também uma possibilidade formativa que exigiu impregnação, implicação e reflexão daqueles sujeitos rumo a suas aprendizagens, rumo as suas transformações.

Assim, ao narrar, o indivíduo (re) vivencia, e suas memórias e experiências vem à tona. Os diários são percebidos como possibilidades de expressão, de reflexão e consciência das práticas destes indivíduos. Além disso, um instrumento que possibilita uma imersão, indexalização consciente no cotidiano vivido. Uma possibilidade a mais de transformação. Nesse sentido, os diários são um recurso que possibilitam o desenvolvimento profissional e pessoal dos/as professores/as, permanentemente.

Ao nos depararmos com os diários desses/as educadores/as percebemos narrativas conscientes e reveladoras de profundas compreensões do significado das ações cotidianas, potencializadas por perspectivas de tomadas de decisões e por iniciativas de melhorias. O diário também tornou-se uma possibilidade de projeção da profissão, que preconiza e anseia por um novo ciclo e atuação profissional. Segundo Zabalza (2004):

A escrita é, desse modo, um espaço de silêncio para lembrar a mudança e vislumbrar os rastros deixados, mas ao mesmo tempo, nos leva a projetar novos espaços imaginários à luz daquilo que já foi, do que é e do futuro que ainda é incerto porque não. É também um espaço para a descoberta de cada rosto, de cada olhar, das diferentes maneiras de pensar, de sentir e de viver a realidade (ZABALZA, 2004, p. 29).

O ato de escrever sobre a própria prática leva-os a aprender por sua narração, isto foi possível perceber através das narrativas destes sujeitos da pesquisa. Os diários tornaram-se o diálogo que o/a professor/a, por meio da escrita e da reflexão, trava consigo mesmo em relação a sua atuação enquanto profissional.

A escolha metodológica inspirou-se pelos rumos da perspectiva multirreferencial, que, por sua vez, caracteriza-se por ser uma concepção epistemológica que busca romper com as verdades únicas e intocáveis para assim se voltar para o reconhecimento dos limites dos saberes e sua complexidade, permitindo analisá-los a partir de várias referências, sob vários ângulos. Além disso, exploramos a contribuição da etnopesquisa, que se propõe, enquanto concepção, uma nova postura metodológica e intelectual no modo em se fazer ciência, em produzir saberes.

O interessante disso tudo é perceber as ressonâncias que essa pesquisa proporcionou em mim. Ao me debruçar pelas discussões da formação que me fizeram perceber-me enquanto sujeito em processo, em percurso, pude constatar que esse processo não emergiu apenas em minha formação docente, acadêmica, indo mais além. Tem sido um movimento de encontro comigo mesma, com meus medos, anseios, dúvidas, inquietações. Tais sensações fogem as configurações rígidas e burocráticas do espaço formativo do qual fiz parte, elas estão relacionadas às minhas próprias itinerâncias em busca das compensações desejadas. Esse processo de estar narrando o meu próprio percurso se configura como um encontro do meu “eu” com as reflexões sobre a minha trajetória, as minhas experiências com a formação docente e a relação com a minha própria formação. Essa relação com a minha formação está relacionada com o processo de “autonomização”. Ou seja, a minha tomada de consciência sobre o meu próprio percurso formativo e a “responsabilização” sobre ele possibilitando a minha autoria nessa jornada. Diante disso, compartilho da idéia de Dominice (2012) ao relatar:

Os especialistas, efetivamente duvidaram por muito tempo da pertinência da narrativa da biografia educativa, como alavanca de pesquisa teórica permitindo o melhor entendimento do processo de formação. O uso do “eu” numa narrativa foi recebido como legítimo apenas na medida que desapareceu no cúmulo de um volume de narrativas considerado como suficiente. A razão pela qual eu finalmente consegui ser ouvido num ambiente universitário que desconfia da subjetividade, é porque eu sustentei, contra todas as probabilidades, a defesa da minha própria posição teórica” (DOMINICE, 2012, p. 30).

Ao afirmar que o currículo do curso de Pedagogia me silenciou, negando-me naquele espaço, está relacionado também a esse processo. Primeiro não me vi representada em sua composição e a maneira como está cultural e epistemologicamente estruturado. As linguagens outras como costume falar não estavam ali. O que vivenciei foi um currículo predominantemente homogêneo, racionalizado, rigidamente pensado. As transversalizações sobre discussões como gênero, por exemplo, não fazia parte da nossa formação, uma de minhas primeiras indagações haja vista que o curso de Pedagogia é majoritariamente feminino, e, portanto, deveria estar respaldado também por essa discussão.

Infelizmente, a universidade ainda é sexista, temos lugares delimitados para cada gênero, e ainda temos “intolerâncias” com movimentos que buscam a superação de determinadas opressões, como a exemplo do Movimento Feminista. Além disso, o nosso currículo não tem transversalizado à discussão para a diversidade. Existiram experiências com disciplinas que não me fizeram me perceber em ambientes heterogêneos de formação, uma delas foi a disciplina de Educação Infantil, considerada uma das mais importantes na formação do/a pedagogo/a. A disciplina foi pensada e elaborada para pedagogos/as que iriam atuar em escolas de ensino privado, afirmo isso por conta de toda a minha frustração com a disciplina ao me dar conta da maneira como ela estava organizada nos termos das suas opções epistemológicas e a maneira como fora conduzida. Não discutíamos as várias possibilidades de infância e contextos educacionais. Tínhamos acesso aos referenciais de padrão branco, classe média e que se encontrava num ambiente educativo que possuía todas as estruturas possíveis para a formação. Nesse sentido, surgiu a inquietação: e as crianças negras que possuem condições e contextos diferentes de aprendizados? A partir daí, mais um bocado de inquietações emergiram em mim, como, por exemplo, me indagar sobre que tipo de pedagoga irei me tornar? Quais demandas estou me preparando para atender? Que tipo de profissional esperam de mim? Quais tipos de sujeitos irei encontrar nas escolas? Será que são como aqueles grupos homogêneos dos quais as aulas de educação infantil me preparam para atender? São apenas provocações.

Essa possibilidade do uso do “eu”, como menciona Dominice (2012), se transforma numa pauta política e ao mesmo tempo sensível de reconhecer as subjetividades aprendentes em ambientes formativos. É a possibilidade do deslocamento, de transferir para aquele que aprende a responsabilidade e o direito de autoria sobre a sua própria formação e construção de conhecimentos. É caracterizada politicamente diante do seu caráter ético que autoriza o sujeito narrar sua experiência e demarcar-se como protagonista da mesma em busca de sua transformação. Sensível ao possibilitar que essa narrativa seja explicitada e reconhecida como

direito desse sujeito que aprende, que interpreta, que se interpela e reflete o seu próprio percurso formativo permissivo de produção de saberes.

Estar nesse movimento, de rememorar e refletir sobre as minhas itinerâncias formativas, se configura como um processo que possibilita a ressignificação dessa formação. O deslocar-se aqui está compreendido como um processo de resgate de memórias e reflexões que geram a construção de novos sentidos, de novos significados as experiências vividas, está compreendido com a tentativa de explorar múltiplos olhares propulsores de variadas representações das experiências formadoras de novas identidades, subjetividades. Esse mover-se para si é uma tentativa de ressignificar a experiência com a minha formação. Dando novos sentidos a ela, que agora sofre contrastes, contrapontos, ganha novas representações, outras denominações. Dessa maneira, a abordagem autobiográfica constituída aqui proporciona, segundo Dominice (2012).

[...] o pesquisador é autorizado a pensar os processos próprios das dinâmicas de formação desde o instante que ele leva a sério o seu próprio processo de formação, não por arrogância pessoal, mas porque ele entende que o objeto de pesquisa que ele precisa aprofundar não pode fazer a economia do pesquisador que o valoriza (DOMINICE, 2012, p. 30).

Ao enfatizar as minhas implicações com a pesquisa e os impactos dessa em minha existência, confirmo seu caráter formativo. Em realidade, o meu envolvimento com as discussões em currículo e formação me despertou sobre as possibilidades de protagonizar a minha própria formação e buscar compensar as insatisfações durante meu processo formativo. As discussões sobre a formação das quais compartilho se tornaram referências para desvelar outros caminhos formativos na graduação. Portanto, o envolvimento com a pesquisa se concretizou como uma etapa fundamental na minha projeção para a carreira docente. Participar de um grupo de temáticas a fins, estar envolvido em um ambiente de pesquisa se consagram como experiências reveladoras de férteis intervenções, mobilizadas pela defesa do que considero “justiças formativas”. Isto é, o movimento de lançar-se, projetar-se em busca dessas compensações que venho destacando ao logo das minhas narrativas. Estar no FORMACCE e pertencer a um grupo do qual me identifico foi um dos primeiros movimentos que me possibilitou a construção desse “sentimento de pertença”. Me senti acolhida e encorajada a me autorizar ir por outros caminhos que ressignificassem a minha formação.

Nessas projeções, um dos momentos significativos durante as minhas buscas incessantes foi o período do Movimento Estudantil. Integrei o coletivo responsável pela gestão do D.A (Diretório Acadêmico). O meu envolvimento com o D.A de pedagogia está

atrelado a esse processo. Mobilizar-me pela minha formação está relacionada com o desejo de me tornar ativa, consideravelmente protagonista, autora dessa formação. Estar naquele espaço, envolvida com outros colegas de curso que por sua vez possuíam motivações diferentes para estarem ali foi uma experiência que me desafiou todos os dias em que me propus a vivenciá-la. Além dos desafios, os conflitos existiram e junto com eles a conclusão de suas possibilidades transformadoras. Estar diante de situações novas, diferentes e, além disso, em contato com grupos diferentes também tem o seu potencial formativo. Os conflitos, o caos, os desconfortos e errâncias também transformam, provocam, tencionam as estabilidades subjetivas e identitárias. Me via desafiada constantemente. Ora pelos conflitos, pelas cobranças (pois não é fácil estar na liderança de algo e a todo o momento ser alvo de críticas e ao mesmo tempo ser referência) e também pelas conquistas.

“*O Cabelo*”, evento criado pelo D.A. em parceria com estudantes da pós-graduação (Luis Santos, Adilbênia Machado, Wallace Rocha) e contribuição/apoio do professor Eduardo Oliveira, foi um desses desafios. Primeiramente por seu caráter político, pois o evento foi criado em resposta a uma situação de racismo na Faculdade de Educação, segundo por se tratar de um evento que pretendia se tornar um espaço de auto-afirmação dessas identidades que não estavam representadas no currículo do curso de Pedagogia, e assim tornando-se um espaço de crítica que revelou as insatisfações com a nossa formação. “*O Cabelo*” se tornou uma marca nossa no dia 18 de abril de 2012. Tornou-se o dia em que mostramos que estamos insatisfeitos e não nos sentimos pertencentes pela composição curricular do nosso curso. Somado a isso, criamos o “Pós-20”, que em 2012 levou o nome de “*Pós- 20: Corpo Negro, Instituição Branca*”. Esse evento criado em 2011 no período do diretório acadêmico por mim e pela estudante Cristina Santos, companheira de curso, de diretório acadêmico e de vida, foi pensado a partir da data do 20 de novembro, dia da consciência negra, para simbolizar as nossas representações afro-descendentes e demarcar as nossas identidades naquele espaço.

Tais itinerâncias que venho relatando aqui, se configuram diante da relação com o currículo do meu curso e da projeção pela autoria da minha formação. O meu envolvimento com o D.A. se manifestou a partir não apenas pelo desejo em me mobilizar pela projeção da minha formação, mas também possibilitar outros caminhos formativos para os/as demais estudantes, colegas de docência. Envolver-me com as questões políticas e estar na condição de representante estudantil foi um desafio que me possibilitou perceber as relações de poder que também estão explícitas na universidade. Estive presente em algumas decisões importantes para o funcionamento da desta, no caso, da Faculdade de Educação, e nestas

circunstâncias foi possível perceber como as relações se manifestam. A universidade também reproduz alguns aspectos que são socialmente construídos. Como um ambiente social e caracterizadamente humano, a universidade traduz as relações de poder que estão embutidas em nossa sociedade.

O processo de homogeneização é constante. A diversidade e suas possibilidades de múltiplas referências e linguagens ainda não encontraram espaço nesse ambiente. Aquele que possui um pensamento diferente do meu é sempre apontado, estigmatizado e é visto como o “outro”, alvo de meu julgamento ou, no máximo, aquele que devo “tolerar”. Esse processo de tolerância está relacionado a alguns desafios que nós, agentes sociais, precisamos avançar e superar. No discurso daquele que tolera está presente uma relação de poder que produz verdades, que subjuga esse “outro” e o encara a partir das minhas referências, do meu lugar, do meu contexto, das minhas linguagens e visões de mundo. Este é um processo altamente perigoso a um ambiente que se julga formativo e egocentricamente espaço legítimo de construção de conhecimentos.

Estas narrativas foram percebidas ao longo das relações que foram sendo estabelecidas não só no período do D.A., mas também em outros espaços de formação, como nas salas de aula, onde alguns professores não dialogam e não permitem que nós estudantes participemos criticamente de suas aulas, ou até nas decisões importantes para o nosso curso, em que áreas do conhecimento são inseridas ou retiradas do nosso currículo sem termos a chance de opinar. O espaço acadêmico produz, é essa produção deve ser qualificada. A impressão que tenho é que somos considerados/as produtos fabris, formatados na lógica da qualidade, da eficiência, da técnica. As produções científicas também estão incluídas nesse aspecto. Entretanto, pra onde vão essas produções? São esquecidas em sua maioria. Não esqueço da afirmação de um colega de curso que ao relatar sua experiência com o trabalho monográfica conclui que o mesmo “vai ser mais um na estante”. Diante disso, me questiono sobre a maneira que a universidade dialoga com esses sujeitos que possuem histórias, que possuem memórias, que possuem vivências, que são heterogêneos e estão inseridos no ambiente universitário? De que forma a universidade dialoga com essas diferenças? Conhecemos esses sujeitos? Suas histórias são valorizadas ou preservadas nesses espaços? Acredito que não, como disse mais acima, a universidade ainda é um espaço que em alguns aspectos não tem memória e está caracterizada pelo processo de homogeneização, ela não dialoga com as diferenças, com as múltiplas referências, com o “outro” que é diferente de mim e que deve ser respeitado. Esse processo é tão perverso que condena e aprisiona os sujeitos a seguirem uma lógica que nega suas idiossincrasias, ao fazer emergir, em alguns

casos, o não sentimento de pertença: o estranhamento, o desconforto, a negação. No início sofri com esse processo, no entanto, a consciência de conhecer a minha história, do lugar de onde venho, dos lugares por onde passei e que me fizeram acumular conhecimentos e experiências, foram elementos que me fizeram projetar-me no curso e perceber que aquele ambiente também é meu. Que se em alguns casos devo me adequar a ele, também posso me mobilizar para que o mesmo se adeqüe a mim. Tais ações mobilizadas por essas itinerâncias são caracterizadas pelos meus atos de currículo, a minha formação em seu acontecer, através das ações em meu cotidiano e que dão forma, produz ressonâncias, transformações, que são formativas. Dito de outra maneira, as experiências com o meu contexto que se desdobram em aprendizagens.

As primeiras ações se manifestaram primeiramente em tocar, o “intocável”, o currículo, que prescreve a lógica intencionalmente organizada para a nossa formação. As primeiras indagações foram necessárias para tanto: quais concepções epistemológicas, culturais e políticas orientam o currículo do nosso curso? Tal questionamento me acompanhou durante toda a graduação e ainda não consegui superá-lo por completo. Compreender a lógica formativa de uma dada instituição requer primeiramente ousadia, fôlego e consciência da possibilidade de autoria da formação por esse próprio sujeito. Diante disso, os primeiros movimentos na graduação com o grupo de pesquisa, movimento estudantil foram possibilidades que me permitiram a busca da conquista dessa autoria, e o direito de ser autorizada a exercer o protagonismo dessa formação.

Uma vivência instigante e também provocadora de transformações são as relações construídas através dos “guetos simbólicos” construídos ao longo da formação. Esses guetos são as relações estabelecidas, os contatos com os outros que repercutem e também ressoam nesse projeto de transformação do ser. É importante afirmar que as relações construídas ao longo desse tempo se constituíram como aprendizagens mútuas. As trocas, os compartilhamentos de experiências, informações, saberes, ressoaram não apenas às minhas dimensões profissionais, indo além, atingindo também as minhas dimensões afetivas, existenciais.

A relação com o outro, que possui histórias de vida singulares, que possui particularidades, vivências ímpares, foram processos que também tem feito parte da minha formação. Esses “outros” que possuem diferentes referências me fizeram e fazem colocar em evidência valores, visões de mundo, representações, comportamentos, linguagens. É na relação com o outro que percebemos a dinâmica da nossa existência, pois estamos a todo o momento nos defrontando com referências que não são nossas, contrastando linguagens que

não são nossas, maneiras de ver e se comportar que não são nossas. O “outro” possibilita que tenhamos a compreensão de nos mesmos a partir de nossas capacidades relacionais, contrastivas. A todo o momento estamos relacionando, entrelaçando. O “outro” nos provoca, nos instiga. E foram também esses outros que me fizeram perceber os meus próprios movimentos, me encontrando e perdendo-me num paradoxo inevitavelmente complexo, mas ao mesmo tempo prazeroso.

Ao falar desses entrelaçamentos construídos na graduação é inevitável não falar em Cristina Santos. Era o ano de 2008 quando tivemos o primeiro contato e a partir desse instante, nunca mais deixamos de manter. É bem certo que passamos por muitas coisas juntas e devo confessar que sem ela, muitas coisas não teriam tido o mesmo sentido. Mais que colegas de curso, Cristina se tornou uma companheira. Compartilhamos muito e a nossa relação com certeza provocou, desestabilizou muito a maneira como encaro e construo minha existência. Nossa relação extrapolou a universidade e hoje, Cristina é uma amiga/companheira de todas as horas. É com emoção que lembro e declaro isso. Além disso, devo citar as amigas Ana Paula Santos, Rosângela Viana, como verdadeiras companheiras de curso e hoje de vida que me fizeram perceber as possibilidades afetivas como potenciais formativos. Sem falar no querido Jonatan Amorim, como verdadeiro confidente fiel, a quem compartilhei e compartilho tantas experiências e tenho a grandeza de sua amizade. O saudoso Roberto Gomez que me proporcionou longas tardes de provocações existenciais e trocas de experiências. É inevitável também não lembrar de alguns professores/as nesse percurso, entre eles/as estão: Prof. Roberto Sidnei, Teresinha Froés, Janja Araújo que se tornaram fontes inspiradoras durante a minha graduação, além dos professores: Romilson Santos, Bob (Roberto Rabelo), que são também grandes referências ao me provocarem pensar através de uma perspectiva estética e sensível a minha formação.

Porque então falar das relações afetivas nos ambientes formativos? Sendo a universidade um espaço de convivência e de formação, as relações estabelecidas, nesse ambiente, amenizam a sua racionalidade. A formação pensada como aquela que foge aos instituído, como aquela que extrapola as lógicas racionais e intencionalmente formativas é elucidada como possibilidade de transformação do ser mediada por suas ações, por suas experiências, por suas relações, pelos variados espaços que afetam os sujeitos e ressoam em suas existências. Sim, as relações que construí ao longo da minha formação também contribuíram com a construção da mesma. Seria um equívoco desconsiderar as pessoas que me acompanharam e afetaram em minha existência ao longo desses cinco anos. Seria ingênuo achar que me construo sem antes considerar as referências que possuo. Meus amigos,

professores, colegas dos quais admiro acabaram se tornando de uma maneira ou de outra essas referências. Em alguns momentos não foi preciso viajar para descobrir outras possibilidades. Assim Foram com os/as colegas vindos dos interiores da Bahia e também com os/as colegas que moram em outros países e que estavam na condição de estudantes de intercâmbio. Aprendi muito com cada uma dessas pessoas, todas acabaram se tornando de algum modo uma referência pra mim. Acredito que o espaço universitário deveria valorizar essas experiências que são possibilidades sensivelmente formativas. Estar com o outro, conhecer seu modo de ver e encarar a vida, a maneira como projeta sua existência são caminhos formativos propulsores de muitas aprendizagens. É com o outro e com as situações que confrontamos a nossa existência e a projetamos.

Em suma, adquirir a consciência da importância do meu protagonismo foi suporte necessário pela busca do direito a minha existência a partir das minhas próprias implicações, desejos, anseios. O direito a busca dessa existência formativa se manifestou a partir da consciência em perceber a lógica formativa pretensamente traduzida no currículo do meu curso e que, por sua vez, não me contemplava em alguns aspectos. Portanto, minhas ações rumo às “justiças” curriculares que negam outras existências, outros “etnométodos” formativos, outras linguagens foram elementos necessários pela ressignificação da minha formação e sua autoria ética e política.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A formação é uma condição que se impõe pelas lógicas da existência dos sujeitos. É um processo inacabado, mediado pelas motivações dos sujeitos que se entrelaçam com o universo simbólico do qual está inserido. Sua compreensão se efetiva como compromisso político e ao mesmo tempo um direito conquistado pelos atores dos cenários educativos uma vez que possibilita avançarmos na pauta da compreensão da formação para que não mais cometamos injustiças, exclusões, epistemicídios, negando os conhecimentos, as experiências, as linguagens dos sujeitos, ignorando seus “etnométodos” de existência e suas “heterogêneses”. É necessário compreendermos que “a formação não é propriedade privada dos cenários educativos”, que a vida já nos forma juntamente com as experiências que a compõe.

A universidade, sobretudo, a faculdade de educação da UFBA ainda se configura como espaços que deslegitimam os saberes advindos das experiências dos sujeitos. Esse espaço é historicamente demarcado pela exclusiva lógica da racionalidade e a técnica diante de seu compromisso formativo e sua perversa condição homogeneizante. Ainda está predominantemente caracterizado pela perspectiva da busca pelas competências, habilidades para uma dada formação, lógica demasiadamente técnica comparada aos grandes avanços teóricos e experienciais na formação de professores/as na atualidade. Talvez não tenhamos uma compreensão avançada ou definida sobre o papel da universidade e o seu compromisso formativo. A verdade é que ela ainda insiste em pautar um discurso, no entanto ainda está presa as amarras racionalistas e técnicas na mediação das formações.

É inegável as relações de poder existentes nos contextos educativos. Grupos que historicamente são considerados referências possuem a garantia de estarem autorizados a falar de si e demarcarem suas linguagens, conhecimentos, visões de mundo a partir de seus códigos simbólicos como modelos e padrões que devem ser seguidos. A multirreferencialidade e a valorização da diversidade de linguagens ainda não é uma realidade nos espaços de formação. Portanto, conhecer essa lógica, nos permite alcançar uma compreensão que desconstrua esse perfil e cultura dos espaços formativos. Todavia, acredito que outro motivo tem se apresentado como entrave e desafio para a desconstrução desse modelo, sendo ele o desconhecimento sobre o fenômeno da formação e seus desdobramentos. A compreensão do fenômeno da formação nos permite romper com essa lógica racional e as arrogâncias formativas dos contextos educativos, possibilitando a valorização das experiências advindas

dos cotidianos e das narrativas dos sujeitos que se formam em permanência. É necessário que tenhamos a consciência que os espaços educativos não são os únicos responsáveis pela formação. Se avançarmos nessa compreensão é possível que construamos um espaço, uma cultura universitária na formação de professores/as que valorize os conhecimentos dos sujeitos, suas experiências e o direito de exercitá-los diante de seu protagonismo, uma conquista pautada nas condições do direito a existência.

O conhecimento é a possibilidade de intervenção no mundo. Um elemento de mediação entre os sujeitos e a dinâmica de seu meio diante de seus sistemas simbólicos, suas condições e lógicas que configuram esse dinamismo. Sendo assim, precisamos romper com esse olhar fragmentado sobre o mundo que prioriza alguns conhecimentos, saberes em detrimento de outros. Os cenários educativos estão a todo o momento realizando seleções, mas não aprendeu a relacionar as coisas do mundo e reconhecer a sua dialogicidade. É necessário, que os espaços de formação, sobretudo, a universidade, aprenda a reconhecer outros saberes, outros conhecimentos, outras linguagens e dialogue com essas possibilidades para que não cometamos injustiças e possamos desconstruir a hegemonia e soberania da academia como espaço exclusivo e legítimo para a construção de conhecimento, para a formação.

As experiências de vida, de formação e o processo de autoria desse sujeito que se forma a partir da valorização dos recursos de memória e narrativas nas universidades, são possibilidades de dialogar com esses saberes, com esses conhecimentos e com a construção desse olhar que percebe a formação em permanência. Segundo Dominice (2012)

A contribuição decisiva da abordagem biográfica é de ter posto em evidência outra maneira de pensar a formação, abordando de frente a relação que se tece na história de uma vida entre a educação vivida e a forma que esta vida toma (DOMINICE, 2012, p. 32).

De fato, narrar a experiência de formação se configura não apenas como um elemento reflexivo sobre o seu próprio percurso, ela permite também a tomada de consciência desse sujeito que se forma, possibilitando a ressignificação dessa formação e a construção de conhecimentos de si, do mundo que o rodeia, das manifestações objetivas e subjetivas que permitem o exercício da existência. Nesse sentido, realizar o processo de imersão reflexiva sobre a minha própria trajetória de formação e imbricação com o currículo e as possibilidades formativas durante a minha graduação me fez perceber e alcançar uma compreensão da minha fluidez, do inacabamento da minha formação, da transitoriedade das minhas identidades, da

relação e ampliação de meus conhecimentos, das projeções de minhas implicações e os impactos dessas em minha existência. Como afirma o cantor Lenine, “Eis aqui um vivo” em permanência, não completo, não definitivo, em processo. E é dessa maneira que percebo a minha formação e a construção da minha identidade. Os relatos de formação que evidenciavam as minhas experiências durante o meu processo na graduação não se encerraram, é apenas mais uma etapa da minha vida que está em continuidade. Não acredito em rupturas.

Em suma, o que busquei com este trabalho não foi um “desabafo” que narrava e expunha a minha história, trajetória formativa e as condições que permitiram encontrar as brechas, as compensações advindas das minhas errâncias, insatisfações. O recurso autobiográfico se mostrou como uma possibilidade de compreender e auto-afirmar a minha existência em formação. Assim, pude refletir sobre as possibilidades que estes relatos produzem não só em minha existencialidade e seu caráter formativo a partir das reflexões sobre as minhas próprias vivências, como também demonstrar as ressonâncias que essas narrativas provocam na existência daquele/a que possui contato com o meu trabalho. Quero comprovar então o caráter não apenas auto-formativo que provoca o conhecimento de mim mesma, mas também a sua contribuição na construção de conhecimentos, na transformação e auto-formação do ser.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Brasiliense: São Paulo, 1979
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Org: Marisa Vorraber Costa. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- COSTA, Maria Vorraber (Orga). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação/3.ed.** Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.
- EPISTEMICÍDIO. **Programa Espelho**. Rio de Janeiro, Canal Brasil, episódio 45, temporada 2008. Programa de Tv. Disponível em: <<http://canalbrasil.globo.com/programas/espelho/episodios/3367.html/>> Acesso em: 02/08/2013
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Orgs: Antonio Flavio Moreira, José Augusto Pacheco, Regina Leite Garcia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Martins Fonte, 1989.
- GUSSI, A.F Reflexões sobre a abordagem biográfica, “Poucas e boas” e Woody Allen. In **Cadernos de Antropologia e Imagem**, vol. 14, p. 23-38. 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. ed.10. Rio de Janeiro: DP&A, 2005,
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**/Christian Laville e Jean Dione; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas, leituras SME. 2001, n.4. Disponível em <<http://www.miniweb.com.br/atualidade/info/textos/saber.htm>> Acesso em: 02/08/2013.
- LOPOES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. 237p.
- Louro, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**/ Petrópolis, RJ: Vozes 1997.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**/ Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Compreender/Mediar a Formação: o fundante da educação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico** – Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.pdf> Acesso em 01/10/12/> Acesso em 02 outubro de 2012.

NETO, Alfredo Veiga. Cultura e currículo: um passo adiante. In: **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Org: Antonio Flavio Moreira, José Augusto Pacheco, Regina Leite Garcia. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES. Educ. Soc. vol.23 no.78 Campinas Apr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em: 15 agosto de 2013.

OLIVEIRA, MARLON. **A HISTORICIDADE DO CURRÍCULO**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54168191/A-Historia-Do-Curriculo>>/Acessado em: 06/10/12.

PAIVA, Núbia Pereira. **Itinerâncias de professoras e escritas de si: tecendo a formação pelo fio da memória**. 2012 150f.. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PAREYSON. Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PIERRE, Dominicé. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: **Currículo e Processos formativos: Experiências, saberes e culturas**. Orgs: Roberto Sidnei Macedo, Álamo Pimentel, Leonardo Rangel dos Reis, Omar Barbosa Azevedo. – Salvador: EDUFBA, 2012.

REBELO, Ana Paula da Conceição. Currículo: Construção e Identidade. *Web artigos*, Julho/2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/40309/1/CURRICULO-CONSTRUCAO-DE-IDENTIDADES/pagina1.html#ixzz1S2d2renB/>>. Acesso em: 15/08/2013

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia política** – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – Uma reflexão sobre a prática**. Editora Artmed, 1998

SALTO PARA O FUTURO. **Indagações Sobre o Currículo do Ensino Fundamental.** SEED-MEC, Setembro/2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155518Indagacoes.pdf#page=20>> Acesso em: 06/11/10

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DENVER, John. **Poems, prayers & promises.** São Paulo: RCA Records, 1974. 1 disco (38 min.): 33 1/3 rpm, microsulco, estéreo. 104.4049.

#### FONTES CONSULTADAS

LENINE. **“Lenine Incité.** Brasil: Som Livre, Brasil: 2000.







