

CURRÍCULO E FORMAÇÃO: A CONSTRUÇÃO CONCEPTO-ACIONALISTA DO FORMACCE FACED-UFBA

Roberto Sidnei Macedo*

Universidade Federal da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-5350-5999>

Denise Moura de Jesus Guerra**

Universidade Federal da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-5745-7974>

Társio Roberto Macedo***

Secretaria de Educação da Bahia – SEC/BA

<https://orcid.org/0000-0001-5138-6968>

RESUMO

O presente artigo, em seus argumentos, trata sobre como o Grupo de Pesquisa FORMACCE PGEDU FACED-UFBA, no âmago dos seus estudos, pesquisas e intervenções, cria produções conceptivas e acionalistas em currículo e formação. Explicita como essas duas temáticas do campo educacional passam a ser compreendidas de forma entretecida por este Grupo de Pesquisa, numa composição problematizadora, irreduzível e generativa, tomando como referência a concepção de *atos de currículo e formação como experiência aprendente irreduzível*. Nesse veio, explicita como a concepção de formação é concebida nesse entretecimento, tomando como inspiração fundante *A teoria etnoconstitutiva de Currículo* (Macedo, 2016). Argumenta, ademais, como essa abordagem conceptiva e acionalista aponta para a necessidade de se desinstrumentalizar a concepção de currículo e formação em favor de políticas de sentido orientadas pela partilha de saberes formacionais, autorais e autorizantes.

Palavras-chave: currículo; aprendizagem; formação.

ABSTRACT

CURRICULUM AND TEACHER TRAINING: CONCEPTIVE ACTIONALIST CONSTRUCTION IN FACED-UFBA'S FORMACCE¹

This article discusses how FORMACCE, a research group within the PGEDU FACED-UFBA (UFBA's Education Graduate Program), at the heart of its studies,

1 Resumo traduzido por Paula Alves.

* Professor titular da Faculdade de educação da Universidade Federal da Bahia, Coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE Em Aberto, Membro do GT 12 da ANPED. Membro da Associação de Currículo ABdC. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: rsmacedo@outlook.com

** Professora Adjunto da Faculdade de educação da Universidade Federal da Bahia, Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa FORMACCE Em Aberto, Membro do GT 12 da ANPED. Membro da Associação de Currículo ABdC, Coordenadora do PIBID/UFBA. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: dmguerra@ufba.br

*** Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED-UFBA). E-mail: tarsio.hist@gmail.com

research, and interventions, creates conceptive (*conceptiva*) and actionalist (*acionalista*) productions in curriculum and training. Furthermore, it explains how the research group, through a problematizing, fundamental, and generative composition, views these two educational themes as interwoven, using the conception of *curriculum acts and teacher training as a fundamental learning experience* as a reference. Correspondingly, the article explains how the concept of teacher training is conceived in this context, using as a basis *The Ethnoconstitutive Theory of Curriculum* (Macedo, 2016). It also discusses how this conceptive and actionalist approach points to the need to de-instrumentalize the concept of curriculum and teacher training in favor of policies guided by the sharing of formative, authorial, and authorizing knowledge.

Keywords: curriculum; learning; teacher training.

RESUMEN

CURRÍCULO Y FORMACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL-ACCIONISTA DE FORMACCE FACED-UFBA²

Este artículo aborda cómo el Grupo de Investigación FORMACCE PGEDU FACED-UFBA desarrolla enfoques conceptuales y accionalistas sobre el currículo y la formación a través de sus estudios, investigaciones e intervenciones. Se expone cómo estos dos temas clave en el ámbito educativo son comprendidos de manera entrelazada por el Grupo, en un proceso de reflexión crítica e innovadora. Este enfoque se basa en la idea de que los actos de currículo y formación son experiencias de aprendizaje irreductibles. Desde esta perspectiva, se describe cómo se entiende la formación, inspirándose en La teoría etnoconstitutiva de Currículo (Macedo, 2016). Además, se argumenta que este enfoque conceptual y accionalista destaca la importancia de superar una visión meramente instrumental del currículo y la formación, promoviendo políticas significativas basadas en el intercambio de saberes formativos, autorales y autorizantes.

Palabras clave: currículo; aprendizaje; formación.

² Texto traducido por Diana Rueda.

Introdução³

Ao longo da longa história de estudos, pesquisas, intervenções e criações de conceitos, o Grupo de Pesquisa FORMACCE FAGED-UFBA formulou uma abordagem teórico-acionalista que vem permanentemente (re)significando. Toma, como fontes heurísticas e formacionais suas experiências e experimentações como Grupo de Pesquisa que tem como seus focos principais pautas e questões vinculados aos campos do currículo e da formação, com atenção especial à formação de professoras(es). Neste veio, vem procurando debater proposi- tivamente uma construção teórica e acionalista com as quais esforça-se em distinguir, explicitar e relacionar as concepções de currículo e formação, pautadas, principalmente, na *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* (Macedo, 2016), compreendida e instituída como uma *teoria-a- ção curricular-formacional*.

Das construções conceptivas em currículo e formação do FORMACCE

Perspectivando currículo e atos de currículo como questões e pautas etnoconstitutivas

Se compreendemos que currículo emerge como um texto vivo que trata de saberes/atividades eleitos como formativos em constante reescrita de intenções e pontos de vista, que as narrati- vas antinômicas que acabam por apartar teoria e prática nos âmbitos do campo e das práticas curriculares perderam suas pertinências e relevâncias, a ideia, de perspectiva movente e processual por nós cunhada de *atos de currículo* (Macedo, 2007), vem justamente potencializar o caráter relacional e construcionista desta elaboração educacional, social e culturalmen- te instituída. Ademais, a concepção de *atos de currículo* compreende como atores e atrizes curriculantes todas(os) entes implicadas(os)

nas ações e tessituras da formação, ou seja, pla- nejadoras(es), professoras(es), gestoras(es), estudantes, funcionárias(os), pais, famílias, comunidades, movimentos sociais, etc.

Necessário ressaltar, que na perspectiva da *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* (Macedo, 2016), os *atos de currículo* instituem cotidia- namente a atividade formacional-curricular; trazem o sentido de não se encerrar a formação em diretrizes exterodeterminadas pela mecâ- nica educacional e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram formandos, atores e atrizes outras(os) da formação como meros atendentes de demandas educacionais, aplicadoras(es) de padrões curriculares ou *idiotas culturais* (Garfinkel, 1975) no que con- cerne às questões e proposições curriculares. Para todos os fins práticos são curriculantes, ou seja, são capazes de produzir *etnométodos*⁴ curriculares.

Da mesma forma, a ideia de *atos de currículo* enfatiza a recomendação de não tratarmos as realidades antropossociais como sendo produ- tos de pessoas insularizadas, julgando-as pelo que fazem enquanto indivíduos, mas focarmos nas compreensões das suas atividades como um subsídio construcionista importante para compreendermos ordens socioeducacionais acontecendo, se fazendo. A potência concep- tiva de *atos de currículo* vinculado à formação é, ao mesmo tempo, uma forma de resolução epistemológica para compreendermos a re- lação pedagógica profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de instar o processo de despadronização e de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada como um bem comum socialmente referenciado e referendado. Coerente então é, imaginarmos o currículo e a formação como realizações vin- culadas, entretecidas, implicadas aos âmbitos das atividades, da intimidade e da negociação, como pensa Bélanger (2004), porque produ-

³ Texto revisado e normalizado por Rita Barbosa.

⁴ Para etnometodologia, etnométodos são instituinte de maneiras com as quais entes, em seus contextos sociocul- turais compreendem e interferem no mundo e, com isso, constroem suas ordens sociais.

zidos por atores/atrizes e segmentos sociais, suas histórias, intenções e interesses, sempre em relação. Nestes termos, a compreensão do processo instituinte curricular está na dinâmica socioformacional dos *atos de currículo*, lugar da construção das hegemonias e reexistências, por processos híbridos, por contextualizações e recontextualizações, territorializações, desterritorializações e reterritorializações como ressaltam os estudos curriculares de Lopes (2008), inspirados nos pensamentos de Goodson, Bernstein e Laclau. Nesses termos, concebemos que a formação nos cenários das instituições educacionais se realiza na dinâmica dos *atos de currículo*, onde, aliás, conteúdo e forma, instituinte e instituído, poderes e contrapoderes, são dinamizados de maneira não apartada (Macedo, 2010).

Ademais, faz-se necessário realçar como a experiência formativa existencial, social e culturalmente é uma fecunda e fulcral potência problematizadora em relação à longa e resistente concepção instrumentalista de currículo. A experiência formativa emerge aqui como um *analisador*⁵ importante para enfrentarmos o universalismo colonialistas das concepções, práticas e políticas curriculares. É assim, que em termos formativos, alguém poderá sempre dizer: não nos reconhecemos nos saberes curriculares que se nos apresentam aqui. Nesses termos, a experiência formativa é sempre diferença em atos formacionais. Não raro, apesar das práticas instrumentalistas e dos fetiches reducionistas não pede mais licença constitutiva para aprender de forma valorada.

Uma concepção etnoconstitutiva de formação como experiência aprendente irredutível

Faz-se necessário pontuar, de início, que em algumas passagens das nossas abordamos sobre a formação, ainda a compreendíamos como o conjunto de condições e mediações para que

certas aprendizagens se realizassem, como é muito comum entre nós. Tivemos, nesses termos, que realizar um esforço e uma inflexão com o objetivo de compreendê-la como um fenômeno que se configura numa experiência profunda, ampliada e singular do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura e numa sociedade.

Assim, uma questão fundante impõe-se: que sentidos atribuímos a uma *experiência* de aprendizagem no mundo educacional quando a denominamos de formação? Uma outra indagação importante para a itinerância dessa inflexão é: a ideia de *formatividade*, forjada originalmente pela filosofia da formação de Bernard Honoré (1992), como o conjunto de condições, mediações, experiências e formulações implicando o fenômeno da formação, estaria inaugurando a construção de um autêntico *campo* no âmbito das situações e práticas educacionais? Nestes termos, haveria possibilidade no momento para um pensamento dito *formaciológico* ou um *corpus* de conhecimento que poderíamos sistematizar e denominar de *formaciologia*?

Tais questões apontavam para um problema do nosso contexto educacional ainda hoje, que é a dificuldade de distinguir bem o que se configura como formação e, ao mesmo tempo, para a constatação da existência de um tipo de temática que já se constitui em outros contextos, num conjunto de explicitações bem mais complexo, nutrindo com isso ações formativas problematizadoras, levando em conta, *a fortiori*, experiências/demandas socioexistenciais e culturais por formação.

Se entendemos, no que concerne à formação, que ainda não há lugar para falarmos de um *campo* de saberes específico, com toda a densidade de produção, distinções e argumentos necessários à sua compreensão como tal, ou mesmo de uma *formaciologia*, por outro lado, já podemos insistir na existência de uma temática com brilho próprio, com significativa luminosidade, capaz de criar e desenvolver um debate relativamente (in)tenso sobre sua emergência,

5 Segundo a análise institucional francesa, um *analisador* funciona como um mobilizador de debates, problematizações, explicitações e imaginários, com significativa potência generativa.

suas características epistemológicas e político-pedagógica. O mundo educacional, faz-se necessário realçar, vem elegendo o currículo e a formação como pautas centrais e (in)tensas da configuração socioeducativa através de suas narrativas e dos seus encaminhamentos institucionais. Vide as denominadas e, não raro, inadequadas “políticas de currículo e formação”.

Ademais, entre nós, quatro questões extremamente significativas fizeram a inflexão dessas inquietações tomar alguns caminhos. A primeira surge como uma indagação totalizante, daquelas que a filosofia, há séculos, se acostumou a fazer no seu desejo de singularizar a compreensão do ser humano, sem, entretanto, praticar reduções: como mobilizarmos o debate sobre a formação? A segunda, poderíamos metaforizar da seguinte forma: levando em conta o atual poder de configuração da educação pelo currículo, por que em nossos contextos de reflexão e prática o currículo e a formação dificilmente se falam? Como poderíamos efetivar neste caso, uma perspectiva relacional, entretecida? A terceira, bem mais específica: como compreender a formação enquanto um fenômeno circunstancial que se realiza implicando o existencial, o desiderativo, o sociocultural, o político, o ético, o cultural, o espiritual e o pedagógico? (Macedo, 2010, p. 34).

Quando nos mobilizamos para chegar até esse debate, essas questões apontavam para uma inquietação que moveu significativamente nossa motivação, ou seja: a ausência de debates explicitativos sobre a formação como um fenômeno de fato e de direito, e que se distingue pela sua especificidade aprendente-experiencial. Neste caso, percebemos que a nossa tradição pedagógica tem optado por tentar localizar a formação ou nos seus dispositivos tecnológicos, didáticos e mesmo logísticos, ou no ensino como determinante da “preparação” e “capacitação” e, não raro, no aprendizado como fenômeno pretensamente isolado em performances aprendentes. Compreende-se em geral, a formação como educação, concebida como uma teoria e uma prática mais

ampla de orientação, de organização ou de sistematização das ações formativas, ficando o sentido da formação, muitas vezes, como uma mera e esperada consequência direta dos dispositivos educacionais. Ou seja: houve ensino, acontece a formação. O caráter ao mesmo tempo autopoético e relacional que identifica profundamente o fenômeno formação, como fenômeno aprendente inerente à experiência social e culturalmente instituída, é negligenciado, simplificado ou fica no âmbito das reduções e das generalizações fáceis (Macedo, 2010).

Confessamos que à época do início desses questionamentos e aportes intercríticos, a nossa competência específica em discutir currículo, mesmo no dinamismo crítico-construcionista que sempre o apreendemos e no aprofundamento das questões epistemológicas, políticas, culturais que o concebemos, não nos aproximava da compreensão do que realmente poderia estar acontecendo quando um ente se forma na dinâmica do contexto curricular e suas complexas ações.

Podemos afirmar que nos faltava compreender o que seria a formação apreendida a partir da experiência da aprendizagem mediada pelos currículos. Faltava-nos o debate sobre facetas importantes da epistemologia da formação, ou mesmo, a aproximação da compreensão de como um ente cognitivo, social, cultural e desiderativo se forma num contexto curricular.

Não podemos confundir ou reduzir o fenômeno da formação que se realiza num ente relacional, com a gestão da formação e sua racionalidade. Não cabe mais pensar a formação como algo exoterodeterminado, como ação para completar, reajustar, retificar existências em aprendizagens ou como um simples atendimento de demandas burocráticas. É nestes termos que Honoré (1992) nos incita em toda a sua vasta obra sobre a formação a, em vez de viver as práticas formacionais sem questionamentos, ou se satisfazendo com questões curtas e rapidamente fechadas em respostas fáceis e reconhecidas como evidentes, faz-se necessário se dirigir à formação como um fenômeno a

se descobrir. Em vez de teoria *tout court* a ser “aplicada na prática”, falemos em *experiências metaformativas*. É essa experiência e esse pensar que, segundo Gadamer (1999), oferece ao homem a sua condição de finitude e limite. É aqui que a experiência da formação conhece a temporalidade, a duração, o inacabamento, a realização, tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo e das existências em formação.

Queremos argumentar também, que a formação aqui pensada não se enquadra na lógica da montagem de um produto fabril onde se exerce um rígido controle de entrada e saída da desejada “qualidade”; assim como a formação não se atualizaria de maneira absoluta e *a priori*. Com esse argumento, é bom que se frise, estamos longe de desprezar o compromisso educacional com expectativas dignas socialmente referenciadas de um processo institucional de construção de aprendizagens, nem subavaliar o poder de convencimento e configuração da educação via seus discursos, suas teorias, políticas e implementações.

Percebemos dentro do nosso *espaçotempo* de preocupação, que as políticas de sentido sobre o fenômeno *formação* se constitui, ainda hoje, numa certa opacidade produtora de prejuízos significativos para nossas práticas formacionais. O sentido da expressão não se explicita por debates e a palavra está inflacionada por uma certa banalização das suas implicações ontológicas, pedagógicas, éticas, políticas e culturais. Seu *arkhé*, por exemplo, ou seja, o que funda o seu debate histórico, filosófico, pouco emergiu em nossos cenários de estudos, em torno de aprofundamentos e dilatações. Proposições e práticas de formacionais comumente mergulhados numa nebulosidade feita de fragmentos conceituais reduzidos a facetas técnicas, pouco dialogicizados, não tensionados em termos elucidativos, diria mesmo despreocupados, restam pairando nos nossos campos de reflexão educativa.

Reivindicando uma perspectiva socioexistencial para formação e ao mesmo tempo cri-

ticando o tecnicismo histórico que acompanha suas perspectivas e seus dispositivos, Honoré (1992) argumenta que se constata forçosamente em grande parte das ações em formação práticas centradas nas técnicas e suas culturas essencialistas.

Partindo do nosso contexto específico, podemos dizer que as ações formacionais são reduzidas hoje a debates acalorados sobre a mecânica, a organização e a institucionalização curricular e suas ressonâncias nos sistemas escolares e na formação de professoras(es), assim como, sobre a eficiência didática. Acabam, dessa forma, simplificando-as a partir da “aplicação” de modelos didático-curriculares e suas (in)adequações.

A avaliação no contexto formativo caminha no mesmo sentido, ou se reduz à avaliação da aprendizagem como julgamento externo da performance aprendente individual, ou a simplifica na construção de indicadores numéricos sem nenhuma relação com os processos experienciais da formação e sua inerente complexidade; a formação é vinculada ao dispositivo, ou confundida com a aplicação de artefatos; com performances de aprendizagem; simplificada como um produto; deduzida através de algum *a priori* teórico e/ou técnico. Aliás, a ausência de *pensaresfazeres* mais aprofundados sobre a *avaliação na formação* entre nós é de todo ainda preocupante.

Assim, é impensável a formação como produção em série; olhemos com cuidado aguçado o que a massificação de questões e pautas educacionais está realizando pelo mundo a fora. É impensável compreender a formação apenas por indicadores extensivos, dimensões aferidas, perspectivas contáveis, vejamos ainda, como, por exemplo, a simplificação/instrumentalização da realidade educacional pelas estatísticas oficiais vem nos enganando sobre a qualidade da educação e da formação. No máximo, por essas lógicas, podemos fazer aproximações bem limitadas ou leituras de indicativos massificados do fenômeno aprendizagem. A abertura ao possível, ao projeto, condição da criação, da

inventividade, da bricolagem, da emergência do imaginário, da experiência aprendente valorada, enfim, é inalcançável por essa lógica. Por essa perspectiva, seria inalcançável também, o exercício da *metaformação*, ou seja, um pensar auto e intercítico⁶ dos entes e dos coletivos sociais sobre a formação se realizando como aprendizagens valorada em movimento. Aqui a formação não se realizaria a partir e apenas de um atendimento de demandas. Os formandos pensariam sobre a formação em si como um complexo acontecimento corporificado, implicado, socialmente referenciada em sua singularidade singularizante. Pensar sobre a própria formação, além de ser “um direito” não receitado como faz a BNCC, se transformaria numa pauta da própria formação em processo. “Nesses termos, o exercício metaformativo torna-se um potente problematizador propositivo das experiências, das políticas e das propostas curriculares” (Macedo, 2010, p. 45; Macedo, 2022 p. 57).

Podemos adiantar algumas elaborações sobre a forma plural e a abertura explicitativa desses argumentos, no sentido, por exemplo, de que a formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento da vida, não se explica pelas lógicas de quaisquer modelos teóricos, não se deduz, compreende-se, explicita-se no seu acontecer com o ente existindo em formação, pensando/narrando sobre a sua formação e o estar formado. O que deve ser explicado desde as suas concepções – de forma responsável e mutualista – são em seu favor, as ações pedagógicas; os dispositivos; os recursos; as condições; as políticas e a condição institucional. A formação em si, como a *experiência* de um ente que aprende, aparece em ato e em sentido, por isso conforme Josso (2002, p. 76), *se não for experiencial não é formação*. Este aparecer em ato

e em sentido jamais pode ser visto como uma performance fechada no individual; neste caso, acrescentaríamos, ontológica e socialmente: *ou a formação é relacional ou então não é formação* (Macedo, 2010 p. 20).

Ademais, levando em consideração que uma perspectiva socioexistencial e cultural de formação implica, necessariamente, em compreender o seu caráter experiencial, enquanto aprendizagem em ato, pensemos com Josso (2002):

[...] Em que a formação é experiencial ou não é?

É aprender a analisar os contributos das nossas actividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações bem como os nossos registros de expressão privilegiados. O conjunto destas aprendizagens permite, pois, ao autor-investigador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo da formação do ponto de vista do sujeito (Josso, 2002, p. 141)⁷

Mais recentemente, temos nos esforçados no FORMACCE para distinguir a partir do trabalho de realce da formação como experiência aprendente irreduzível e sempre valorada, a diferença entre o *ato formacional* e a *formação como experiência*. O que denominamos de *formacional* tomando a construção semântica da língua portuguesa, nos diz do que tem a ver, do que se vincula e é relativo à formação. Quando usamos a termo *formação*, vincula-se ao sentido do processo experiencial *en train de se faire*⁸, no âmago de quem vive a aprendizagem como fenômeno irreduzível, singular e singularizante. Não há aqui intenções de universalização de sentidos. Essa opção semântica nos ajuda

6 É com Atlan (1993, p. 67) que a concepção de *intercítica* é proposta e desenvolvida, fundamentalmente na sua obra *Com razão e sem ela: intercítica da ciência e do mito*. Para Atlan, o significativo é a passagem obrigatória pela relatividade da moral e da cultura, nos seus confrontos, que permitirá a existência de múltiplos “eus”.

7 Texto originalmente escrito na língua portuguesa de Portugal.

8 Se fazendo como processo, como estado de fluxo.

a consolidar o que já tratamos intercriticamente nos argumentos anteriores em termos da valorização e da valoração da formação como experiência de quem aprende nos meios curriculares. Ademais, para o FORMACCE, a formação como experiência plural e irreduzível se apresenta como um *analisador* dos *atos de currículo*. Para as(os) pesquisadoras(es) *formacceanistas*, trata-se de uma potência para questionar todo e qualquer instituinte e instituído curricular-formativo.

Sobre experiências e intervenções institucionais do FORMACCE: exemplaridades sobre concepções e ações curriculares-formativas

Quanto as intervenções curriculares etnoconstitutivas do FORMACCE, nossas intenções de texto aqui constituídas – numa cronologia organizada pela ordem de apresentação desta seção – não é de expor e caracterizar toda a experiência do trabalho com o currículo e formação e os resultados finais resultantes dessas intervenções e ou pesquisas, mas explicitar como o processo do trabalho curricular-institucional, de alguma forma, constituiu itinerâncias e heurísticas curriculares e formativas etnoconstitutivas e, dessa maneira, possibilitou a emergência de elaborações conceito-acionalistas que ao fim e ao cabo, vêm constituindo através de experiências e experimentações a *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo*, formulada no seio do Grupo de Pesquisa aqui mencionado.

Primórdios do FORMACCE, suas experiências e experimentações precursoras: sobre a (re)elaboração curricular do Curso de Pedagogia da FES/UNEB

Dá-se, aqui, na metade dos anos 1990, a primeira experiência conceito-acionalista do Grupo de Pesquisa FORMACCE no seu processo nascente que, após poucos anos, será criado como

tal no âmbito da FAGED-UFBA e denominado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq de Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto. Essa experiência teve sua construção inaugural na antiga Faculdade de Educação de Serrinha (FES), *campi* pertencente a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), hoje denominado de Departamento XI-UNEB, onde está implantado o Curso de Pedagogia.

Por decisão do seu corpo de professores, gestores e estudantes, foi decidido em reuniões, que seu Colegiado de Curso precisaria fazer um movimento de (re)elaboração curricular em face da necessidade de atualização das pautas curriculares produzidas pela proposta inaugural, portadora de uma sensível inadequação formativa. No que concerne às demandas do mundo do trabalho educacional, o currículo estava fundamentalmente voltado para a formação docente, numa tentativa de ajuste às sinalizações das futuras Diretrizes Curriculares de Formação do Pedagogo. Uma comissão de professores da área de currículo concentrou a organização das ações lideradas pela Chefia do Departamento.

O Departamento XI-UNEB está localizado na cidade de Serrinha, município da zona do Semiárido do Estado da Bahia, com alto grau de pobreza em face das dificuldades com a seca prolongada e renda extremamente concentrada. Localiza-se numa região com níveis altos de analfabetismo e tem como produção econômica principal o sisal, a agricultura familiar e a criação de bovinos e caprinos.

Os Grupos Focais composto de professores, gestores, estudantes e funcionários, tinha como demanda a ser realizada a construção de avaliações sobre a qualidade do currículo e sugestões quanto a sua adequação. Foram também convidados a fazer parte dos Grupos Focais representantes da Secretaria da Educação da Cidade, diretores das Escolas Normais que recebiam os estudantes através dos estágios, professores municipais e estaduais já concursados em exercício, egressos, secretários municipais de cidades da região, representantes da

DIREC (órgão regulador da educação pública estadual) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Para esse fim, foram informados da dinâmica dos Grupos Focais e tiveram acesso aos documentos relativos ao currículo do Curso.

As narrações dos atores envolvidos direta e indiretamente com o currículo em estudo, trouxeram para cena das reflexões do grupo gestor da reelaboração curricular seus *etnométodos curriculantes* com os quais compreendiam e projetavam proposições sobre o currículo da instituição. Abriu-se com isso a “caixa de opacidades” de um currículo pensado e proposto de uma forma meramente burocrática e descontextualizada. Inaugurou-se na instituição uma experiência curricular pautada numa perspectiva etnoconstitutiva com ressonâncias significativas para futuras decisões quanto a avaliação da qualidade do seu currículo.

Em níveis das resistências às reelaborações e das disputas em torno das mudanças, percebeu-se o quanto o corporativismo disciplinar produzia um tipo de poder que se aproximava da defesa de territórios epistemológicos e disciplinares. Essas foram as resistências mais evidentes e potentes que surgiram no interior da própria instituição.

A experiência do processo de mudança curricular e seus resultados serviram como exemplaridade e inspiração para outros *campi* dentro da configuração multicampi da Universidade do Estado da Bahia, inclusive de uma perspectiva política configuradas em gestões em favor da descentralização das políticas de currículos universitários.

A elaboração das Diretrizes Curriculares das Escolas Indígenas do Estado da Bahia

Trabalhar currículo e formação com as pessoas e seus cotidianos e não sobre elas, foi a disposição fundante da experiência de construção dos currículos das Escolas Indígenas do Estado da Bahia e a formação de professoras(es) e gestoras(es) autóctones para lidar com esses currículos. Neste âmago, educadoras(es) de

comunidades indígenas do Estado da Bahia foram convidados a participar nos âmbitos de um projeto federal que preparava as sementes para a construção das Diretrizes Curriculares para Educação Indígena do Brasil. Pataxós, Pataxós Hã Hã Hai do Sul do Estado, Kiriris e Tuxás foram os povos que se disponibilizaram e se mobilizaram de forma mais direta para o trabalho requerido.

Numa interação constante com as lideranças de cada povo, combinou-se que as *com-versações culturais* sobre como deveríamos construir princípios e pautas curriculares seriam predominantes, a partir dos *espaçotempos* de interação dos indígenas.

Tanto as lideranças indígenas, quanto (as) os professoras(es) das comunidades envolvidas no trabalho com o currículo e a formação de professores, produziam as possibilidades curriculares com a equipe coordenada pela pesquisadora e formadora indianista Clélia Cortes do NEPEC FAGED-UFBA⁹, num processo de mobilização *espaçotemporal* distribuído ora no contexto das próprias comunidades, ora nos espaços de formação construídos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em Salvador. Com isso, a equipe era favorecida na compreensão dos princípios e pautas curriculares através de uma profunda contextualização e recontextualização da experiência de cada povo indígena quanto aos saberes e a suas formas de organização, valorados como saberes eleitos como formativos para os currículos em construção. As grandes noções subsunçoras que organizaram as temáticas dos currículos, bem como os eixos que articularam os saberes foram produzidos numa *(in)tenso com-versação cultural* entre os saberes indígenas e suas transversalidades e os saberes instituídos e requeridos pelos princípios educacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No diálogo *intercrítico* e propositivo entre as(os) professoras(es) indígenas e a equipe

⁹ Antigo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED-UFBA.

responsável pela elaboração do Projeto, destacaram lideranças indígenas docentes que acabaram tendo um papel crucial na elaboração das sínteses propositivas dos currículos, principalmente porque atuavam na explicitação dos *etnométodos* com os quais compreendia-se os saberes culturais dos povos indígenas e suas demandas por educação.

A partir de grupos focais, rodas de conversa nas aldeias e reuniões ampliadas, a maioria delas nos contextos indígenas, os currículos propostos emergiram com transversalidades marcantes quando se incorporou a importância político-formativa das lutas históricas dos índios da Bahia por território, por sua sustentabilidade ambiental e econômica e pela afirmação das suas culturas.

Através do exercício da “escuta sensível” (Barbier, 2004), foi-se percebendo como numa construção *metaformativa* foi possível realçar no processo mesmo de construção curricular como apreendeu-se antropológica e mutuamente sobre realidades humanas tão distantes umas das outras, como desconstruiu-se alguns mitos e aprendeu-se outros. Nestes termos, o trabalho com o currículo reservou à equipe universitária momentos fulcrais de aprendizagem via o encontro com o cotidiano da vida dos índios da Bahia. Esse foi um dos nascedouros significativos e mais longevos da *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo*.

Esse Projeto foi uma das sementes fecundas para a futura construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena do Brasil.

O trabalho em currículo e formação com educadoras(es) em saúde pública na UNASUS

Concebida para assessorar os órgãos vinculados à formação em saúde do Estado da Bahia, no contexto das amplas políticas sanitárias do Ministério da Saúde, as ações da UNASUS – Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde, tanto estavam relacionadas ao atendimento das demandas de estruturação curricular e de

formação de pessoas dos órgãos diretamente vinculadas à Secretaria de Saúde do Estado, quanto às Escolas de Saúde Pública.

Inspirada na concepção de Educação Permanente em saúde, na qual o *trabalho como princípio educativo* é o centro das orientações e ações formativas, assim como numa perspectiva pedagógica vinculada a princípios das pedagogias ativas e crítico-emancipacionistas, as intervenções curriculares e formativas etnoconstitutivas foram implementadas tendo como centralidade a formação dos profissionais de saúde baseada na compreensão do formativo como experiência relacional e, ao mesmo tempo, irreduzível, imbricada ao trabalho e sua problematização. Nestes termos a aproximação dos contextos, instituições e dos sujeitos demandantes da formação para compreender sensivelmente suas demandas e os *etnométodos* com os quais construíam as reivindicações, bem como apontavam para soluções a partir dos contextos de trabalho, produziram as objetivações intercríticas realizadas no encontro com os saberes já instituídos no trabalho e na literatura especializada em termos de currículo e formação no campo da saúde.

Ouvidas e registradas as demandas, a equipe que sintetizava as ações coordenadas pela pesquisadora Solange Viana do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, construiu de forma compartilhada com os atores curriculares implicados, oficinas explicitativas e problematizantes sobre currículo e formação em saúde, bem como experiências curriculares e formativas com as instituições e seus profissionais. A partir dessas oficinas, que desaguavam sempre na socialização ampliada das produções, se objetiva as propostas para os currículos e os processos formativos.

Nesses encontros tinha-se a oportunidade de ouvir e registrar os *etnométodos* com quais as demandas eram construídas e colocadas, suas *describibilidades*, *inteligibilidades*, *analisibilidades*, *sistematicidades* e *sensibilidades*. Um amplo e significativo material foi pro-

duzido para compor as proposições e ações formacionais.

As produções dos grupos não eram percebidas como certas ou erradas, mas como um rico material para se compreender e problematizar propostas, assim como objetivar construções curriculares e processos formativos. Em termos do trabalho formativo, acontecia concomitantemente às propostas curriculares em construção. Nesse caso, foi central o uso dos *diários de formação*, inclusive com utilização *online* desses diários (Guerra, 2014), já que as experiências formativas tiveram também configurações a distância, em face da grande quantidade de demandas e da extensão territorial e diversidade sociocultural do Estado da Bahia, acrescido dos problemas de saúde daí advindos, com suas respectivas demandas de solução. Por este dispositivo conseguiu-se acesso a um tipo de formação com histórias de aprendizagem mais ampliadas e etnoconstitutivas, porquanto os processos de aprendizagem eram relatados a partir da vida profissional em formação. Destacou-se nessa experiência um significativo processo de *autoformação e metaformação*. Neste último caso, ficaram realçadas reflexões da(o) formanda(o) não só sobre os conteúdos e atividades da formação mas, também, sobre como estavam implicados a esse processo, numa avaliação refinada da sua valoração. *Heteroformação, autoformação, ecoformação e metaformação*¹⁰ (Pineau, 2000), foram experiências fecundas que qualificaram de maneira evidente as aprendizagens realizadas e a formação alcançada.

Vale ressaltar que toda a atividade formacional foi transversalizada por apresentações artísticas articuladas aos temas trabalhados, assim como, a realização de palestras de especialistas em currículo e dos âmbitos da

atividade laboral em saúde. Essa construção didático-pedagógica levou em conta a determinação da equipe em multirreferencializar¹¹ todo o trabalho com o currículo e a formação, como um princípio pedagógico e uma exigência diante da complexa pluralidade institucional, contextual e formacional de onde partiam as demandas.

A concepção e constituição do departamento de formação do SINPRO-BA

Com uma expertise etnoconstitutiva acumulada em estudos e proposições curriculares/formacionais, o FORMACCE foi desafiado a compor uma *pesquisa-formação colaborativa* com o SINPRO-BA, Sindicato de Professores no Estado da Bahia. Essa pesquisa-formação foi transformada numa pesquisa matricial do próprio Grupo de Pesquisa. A demanda das(os) colegas professoras(es) da Educação Básica foi para construirmos de forma *colaborativa*, princípios com os quais o SINPRO pudesse pautar a construção do seu futuro Departamento de Formação, convencidos de que a formação passava a ser uma pauta política valorosa para esse sindicato de professoras(es). Coletivamente, o projeto da pesquisa, os estudos, as ações de composição e análise das compreensões produzidas foram realizados nas (in)tensas *com-versações curriculantes* entre o Sindicato e a equipe universitária. Forjou-se o que Henri Atlan (1993) denomina de uma epistemologia do *falar juntos*. Foram as *implicações* profissionais que mobilizaram e configuraram de forma predominante toda a criação dos saberes da pesquisa e as proposições advindas daí. Pautou-se num encontro de *etnométodos* de professores que participaram da pesquisa e de pesquisadores da universidade interessados em, na diferença, compartilhar saberes, experiências e proposições formativas num âmbito singular e singularizante.

Foram realizados grupo etnofocalizados, narrativas individuais e análise de documen-

¹⁰ Essas quatro experiências formativas pensadas por Pineau (2000) são trabalhadas na nossa obra *Compreender/mediar a formação* (Macedo, 2010). Significam que a formação como experiência aprendente valorada, acontece através da relação com o outro, consigo próprio, na relação com as ambiências que convivemos e nos balanços críticos sobre nosso envolvimento com as aprendizagens que nos disponibilizamos realizar.

¹¹ Para Ardoino (1993), a multirreferencialidade implica no reconhecimento da inerente incompletude das ações humanas e da inevitável heterogeneidade da sua emergência.

tos, bem como reuniões que se ampliavam dependendo da temática a ser tratada. As *noções subsunçoras* que organizaram as análises foram constituídas através de reuniões onde o critério de participação era acolher as contribuições daqueles que, de uma forma ou de outra, vinham acompanhando o processo de construção dos princípios que iriam reger a política de formação do SINPRO.

Por uma perspectiva etnoconstitutiva, foi produzida uma metaconstrução acadêmico-formativa que se realizou pelo encontro singular em termos político-formativos entre a universidade e o sindicato de professor(as) da educação básica, visando uma formação-pesquisa colaborativa.

Essa experiência de pesquisa-formação está densamente analisada e explicitada na obra institucional do SINPRO-BA, com o título *Práxis e Devir: trabalho e formação docente* (2006).

Formação-pesquisa em currículo com professoras(es) do PARFOR-UNEB

A partir da demanda das(os) coordenadoras(es) da Plataforma Freire da Universidade do Estado da Bahia – PARFOR-UNEB, implementou-se com o grupo gestor deste Programa de formação continuada de professoras(es), uma ação formacional em currículo para coordenadoras(es) pedagógicas(os). A ação formacional foi realizada em função da demanda das(os) coordenadoras(es) sobre a necessidade de uma melhor compreensão das especificidades curriculares do Programa e de ampliar seus conhecimentos sobre questões e pautas curriculares.

A partir do que as(os) coordenadoras(es) apontaram nas sondagens realizadas pelo grupo gestor, elegeu-se algumas pautas formativas a serem desenvolvidas como currículo e experiência, currículo e autonomia, currículo e emancipação, currículo e formação permanente de professoras(es), currículo e trabalho docente. Definiu-se também que a experiência formacional se transformaria numa formação-pesquisa e que o material fornecido pelas(os)

coordenadoras(es) em formação, além de se constituírem em subsídios para uma avaliação processual, seria utilizado também, com o consentimento do professor, como um material de pesquisa.

A perspectiva etnoconstitutiva construída partiu de um trabalho com dispositivos experienciais de aprendizagem profissional, como a construção de diários, cartas sobre a formação e o processo de produção grupal de compreensões sobre os temas trabalhados. Todo o trabalho foi transversalizado por construções artísticas por parte dos grupos de produção de materiais, sempre socializadas em sessões grupais e ampliadas, procurando-se multirreferencializar as compreensões objetivadas sobre os temas trabalhados pelos formadores.

As tensões foram mínimas, localizadas apenas no encontro entre a experiência das(os) professoras(es) em formação com os currículos com os quais lidavam no próprio PARFOR e as (in)formações que impactavam formativamente o grupo. Narravam, ademais, como o desenho curricular das suas escolas e sua concepção reproduzia, predominantemente, a lógica disciplinar. Ressaltavam positivamente como avanço, a forma pela qual a pesquisa e o estágio eram vividos de maneira localista e transversal e como a experiência da(o) professora(or) era validada e acolhida no processo formativo através das práticas das(os) formadoras(es).

Com esses *etnométodos*, as(os) professoras(es) inseriram-se na formação fazendo dessa experiência uma certa *ágora curricular* com profundas, generativas e pertinentes experiências formativas.

A pesquisa desenvolvida ressaltou a pertinência do uso de diários de formação (Guerra, 2014), das cartas de reflexão formativa e da forma artisticamente inovadora de apresentar as compreensões das aprendizagens realizadas.

A constituição de currículos para escolas do SUS demandados pelo PROFAE-MS

A implementação das ações formativas do PROFAE – Projeto de Profissionalização

dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, vinculado ao Ministério da Saúde, visando a construção de currículos para onze escolas técnicas federais de saúde, localizadas em contextos brasileiros diferenciados (Amazônia; Nordeste; Centro-oeste; Sudeste; Sul) e suas demandas específicas, aguçou a perspectiva etnoconstitutiva e multirreferencial da equipe responsável pela elaboração dos currículos. Entretanto, das experiências já citadas, esta viveu, nas primeiras *com-versações curriculantes*, uma tensão significativa na primeira reunião de apresentação da operacionalização do Projeto à equipe de curriculistas e às(aos) técnicas(os) do PROFAE. Nesse contexto, foi apresentado uma proposta de como deveríamos construir as matrizes curriculares das onze escolas em referência. Tratava-se de um conjunto de “Normas de Competências” comuns a todos os currículos. Tal proposta do PROFAE deixou a equipe de curriculistas perplexa e tensa, na medida em que a perspectiva da equipe apontava para uma outra direção, que era a de não abrir mão das *com-versações curriculantes* com os atores sociais envolvidos com os currículos em todos os cenários socioculturais nos quais os currículos seriam concebidos, implantados e implementados. Não admitia-se perder os termos das singularidades contextuais. A tensão tornou-se forte a ponto de, nos primeiros contatos da *com-versação* se falar na impossibilidade de operacionalização do trabalho contratado entre a Universidade e o PROFAE/MS, daí o caráter dilemático da situação que se estabeleceria. Ou seja, não se encontrava saídas para os impasses criados. Tratava-se de uma impossibilidade construída por visões de epistemologia e política curricular diametralmente opostas. De um lado a equipe de curriculistas pautada numa perspectiva etnoconstitutiva de currículo, com um forte viés multirreferencial, de outro a proposta técnica do PROFAE, *a priori* construída através de normas prescritas de competências, sem quaisquer justificativas sobre sua adoção como organizadoras de currículo.

A partir de uma (in)tensa negociação, criou-se um consenso (*não-resignado*) em que levaria-se em consideração as normas de competências criadas, entretanto, os currículos seriam pensados e implementados numa *com-versação curricular* com todos os atores das escolas de cada Estado, tomando como referência seus contextos específicos e suas demandas por políticas e ações de promoção da saúde. Ademais, a concepção de competência seria reconfigurada pelas ideias de educação permanente, pela presença estruturante de um currículo multirreferencial e de proposições curriculares ética, política, estética e culturalmente referenciadas.

Com isso, cada currículo construído por módulos autônomos e conectivos seria preparado para acolher formativamente a experiência dos profissionais de cada região. Agentes de saúde que tinham profundo conhecimento regional ligado aos quadros de adoecimento da população e das intervenções em saúde coletiva, por exemplo, e que não apresentavam as condições em termos de saberes requeridos para a formação técnica, poderiam entrar em módulos de nivelamento e teriam seus saberes além de valorados, intercriticamente validados, para se inserirem na formação e, por consequência, poderiam concluir a formação técnica por completo. Nesses termos, o encontro com a experiência se tornou uma centralidade para a concepção curricular e sua implementação. Essa experiência de concepção e planejamento de currículos no campo da formação em saúde deixou como legado uma firme concepção para o Grupo de Pesquisa FORMACCE de como currículos podem não desperdiçar a experiência enquanto atitude e acolhimento político-formativa e de como é possível criar táticas e estratégias para desjogar o jogo e, se possível, virar o jogo da vontade de standardização curricular.

A elaboração do Referencial Curricular Franciscano (RCF)

Há que se destacar que o coletivo de professores(as) do município de São Francisco do Conde

determinou-se a realizar, autonomamente, a política de concepção e construção do seu Referencial Curricular em meio ao movimento estadual de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB). É a partir dessa decisão que o Grupo de Pesquisa FORMACCE é convidado a participar desse processo de construção, na medida em que a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação do município entendeu que os aportes teóricos, formacionais e metodológicos que esse Grupo de Pesquisa desenvolvia, poderiam agregar valor ao seu Referencial Curricular, em termos de concepção, construção e implementação, assim como em termos dos encaminhamentos formacionais.

Realça-se, portanto, um encontro curricular-formacional singular, no qual as realizações nascentes deram-se por (in)ensas *com-versações culturais curriculantes* (Macedo, 2016). Foi por essa itinerância formacional, intercriticamente propositiva, que se instituiu o Referencial Curricular Franciscano, construído com professoras(es) do município de São Francisco do Conde, durante todo o ano de 2019, num contexto de (in)ensas elaborações curriculares e formacionais, ricas em debates pedagógicos, políticos, históricos e culturais.

Por decisão do coletivo de professoras(es), realizou-se um estudo crítico sobre a lógica constitutiva da BNCC, ao assumirem como subsídio central o trabalho curricular com os *saberes*, o *saber-fazer*, o *saber-ser* e o *saber-conviver*, assim como com as transversalidades curriculares e formacionais necessárias, a partir da não aceitação de trabalhar com as concepções de competências e habilidades da BNCC para estruturação dos princípios e organizadores curriculares. Por mais que tenha sido exercitado, em alguns momentos, intercriticamente, o que se denominou de *aproximações superadoras* quanto a essa perspectiva da BNCC, não se abriu mão do direito perspectival à crítica propositiva.

Compreendeu-se, ademais, que competências e habilidades – como conceitos-dispositi-

vos curriculares centrais para a BNCC e para o DCRB– traziam uma perspectiva não explicitativa sobre a adoção desse modelo curricular nessas políticas. Assim, principalmente na BNCC, competências e habilidades emergiam de forma não relacional e não contextualista, porquanto se configuravam sem a necessária sensibilidade em relação aos processos formacionais contextualistas que as políticas de currículo tanto careciam. Por conseguinte, esforçou-se na busca de uma aprendizagem curricular socialmente referendada e referenciada pelo trabalho com os *saberes em uso* e com o *saber-ser*. Três categorias fundantes orientaram todo o trabalho de elaboração do RCF: *política de currículo, trabalho e formação docente*.

No processo dos debates sobre as concepções curriculares da *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo*, o coletivo de professoras(es) chegou à construção das *transversalidades fundantes e ampliadas* do Referencial, como uma forma de torná-lo o mais conectivo possível, sempre levando em conta a realidade socioeducacional do município, suas relações socioeducacionais e político-institucionais.

Reconhecer, acolher e trabalhar intercriticamente com as vozes, demandas e proposições de estudantes da rede municipal, como as crianças da Educação Infantil, os estudantes do Ensino Fundamental, por exemplo, foi mais uma etapa importantíssima da construção do RCF. No trabalho com as crianças, lançou-se mão de representações pictóricas, rodas de conversas, vídeos e diversos registros sobre o que gostavam de aprender na escola; o que gostariam de aprender; o que gostariam de aprender e não aprendiam; o que gostariam de fazer e aprender na escola; o que as famílias queriam que eles aprendessem; o que elas achavam importante sobre o que as famílias queriam que aprendessem. Dessa forma, falava-se livre e densamente sobre saberes que valorizavam e valoravam. No caso das(os) estudantes do Ensino Fundamental I e II, predominaram rodas de conversas sobre os saberes da sua

formação e como os valoravam, ampliando e experimentando (in)intensamente as *com-versações curriculantes*.

Por mais de um ano, portanto, esforçou-se para reconhecer, acolher e trabalhar com as vozes e demandas curriculares dos coletivos de professoras(es) e com (as)os estudantes da rede de ensino do município. Com atrizes e atores curriculares e suas composições se realizou a empreitada de descrever propositiivamente a experiência curricular cotidiana das escolas, com suas realidades. Surgiram, assim, saberes que revelaram processos formativos importantes e necessários, assim como lacunas curriculares a serem intercriticamente preenchidas. Esse movimento curricular intercrítico foi ao encontro do que nos diz a *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo*, ou seja, jamais *pensar/fazer* currículo-para-a(o)-outra(o)-sem-a(o)-outra(o), porquanto, em geral, com essa lógica, resvala-se, quase sempre, em fazer-currículo-contr-a(o)-outra(o).

Além disso, acolheu-se e escreveu-se sobre a importância da perspectiva formativa do RCF, quando opta por uma construção *curricular nômade*, porquanto houveram por parte das(os) formadoras(es) deslocamentos para os mais diversos contextos educacionais do município, assim como até as unidades escolares, para trabalhar com os(as) professoras(es) e estudantes. Desse movimento surge a opção coletiva de propor a instalação dos *Observatórios de Currículo e Formação* (Macedo, 2016) vinculados aos polos educacionais da Rede, mobilizados por duas questões problematizadoras: como organizar o fazer pedagógico das/unidades escolares a partir do Referencial Curricular Franciscano? Como possibilitar um legado de autonomia para as unidades escolares no sentido de pensar e implementar políticas curriculares singulares e singularizantes? Essas questões partiram da ideia de que as escolas tinham seus currículos e que, potencialmente, poderiam compor e criar, através de regimes coletivos de colaboração, políticas de currículo e de formação. Motivadas(os) por

essa opção fundamental para instituir uma política de currículo solidária e participativa com as escolas e suas/seus professoras(es), configurou-se, no processo da construção do documento curricular, oficinas curriculares-formativas nas unidades escolares, para que, a partir dessas questões problematizadoras, fossem pensadas seus currículos como processos em constante construção.

Assim, política de currículo, trabalho e formação docente se constituíram em transversalidades que mobilizaram todo a concepção e construção do Referencial Curricular Franciscano. Importante ressaltar como as(os) professoras(es) perceberam o trabalho de construção coletiva do RCF como um momento formativo ímpar.

Mesmo antes da divulgação oficial do Documento Curricular do município de São Francisco do Conde, esse Referencial – ainda em processo de conclusão – foi adotado como uma exemplaridade pelo amplo Programa formativo *online* de (Re)elaboração Curricular dos Municípios da Bahia, realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação, seção Bahia (UNDIME-BA).

A ampla política de (re)elaboração curricular do Programa de Formação de Professores da UNDIME-BA

É realçado neste escrito, um encontro curricular-formativo singular, no qual as realizações nascentes deram-se por (in)intensas *com-versações curriculantes*. Assim, por uma itinerância formativa intercriticamente propositiva, a UNDIME/BA, em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-UFBA, a Superintendência de Educação a Distância-UFBA e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação seção Bahia-UNCME, instituiu o Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais da Bahia, construído com professoras(es), durante aproximadamente seis meses do ano de 2020, num contexto de (in)intensas (re)elaborações curriculares e formativas *online*, ricas em afirmações locais,

debates pedagógicos, políticos, éticos, estéticos e culturais realizados pelos coletivos de professoras(es) envolvidos nessa ampla e complexa política curricular-formacional.

Há que se destacar que, mediados pela UNDIME-BA, e de forma autorizada, os coletivos de professoras(es) dos municípios determinaram-se a realizar autonomamente a política de concepção e construção dos seus Referenciais Curriculares, em meio ao movimento estadual da implantação da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular Referencial da Bahia. É a partir dessa decisão que o Grupo de Pesquisa FORMACCE da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia é convidado para participar desse processo de construção curricular-formacional, uma vez que a Coordenação Pedagógica da UNDIME-BA entendera que os aportes curriculares, formacionais e metodológicos que o FORMACCE desenvolve e implementa, poderiam agregar valor à (re)elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais, em termos de concepção, construção e implementação dos seus Referenciais, assim como aos seus encaminhamentos formacionais.

Vivendo os desafios formacionais do período após o lançamento da BNCC, a UNDIME-BA compreendeu a clara intenção da maioria dos municípios em realizar um processo de elaboração curricular que contemplasse as contextualizações e recontextualizações locais. Compreendeu assim que, para iniciar um movimento de (re)elaboração de projetos político-pedagógicos por exemplo, era importante que os municípios tivessem *a priori* definido seu respectivo referencial curricular.

Assim, a UNDIME-BA optou por realizar uma ação formacional que pudesse promover amplos debates participativos com as(os) professoras(es) das redes públicas municipais da Bahia. Essa ação centrou-se nos subsídios para que as(os) professoras(es) refletissem sobre o seu papel como atores e atrizes curriculantes no que concerne aos Referenciais em pauta e seus “atos de currículos” (Macedo, 2016), ins-

tituindo uma proposta curricular-formacional que pudesse contribuir para possíveis superações e ampliações levando em conta o que já estava posto na BNCC e no DCRB.

Para implementação dessa ação formacional junto aos municípios, no sentido de proporcionar um *movimento curricular multirreferencial e em espiral* (estudos, debates e formulação dos referenciais) que envolvesse efetivamente as(os) professoras(es), a UNDIME-BA elaborou um Projeto de ação formacional buscando estabelecer parcerias que pudessem materializar sua utopia curricular, ou seja: mobilizar professoras(es) e dar-lhes condições para que pudessem, nos seus coletivos, conceber, debater, construir e propor de forma autoral e autorizante referenciais curriculares para seus municípios.

A partir do estudo e análise dos textos introdutórios do DCRB e através do Programa, procurou-se incentivar proposições que contemplassem a concepção de currículo construída coletivamente pela rede e com a rede, considerando as especificidades locais e territoriais e, também, de uma perspectiva *glocal* (Robertson, 1994).

No amplo, engenhoso e contemporâneo Programa formacional da UNDIME-BA, realizado com professoras(es) de cerca de 400 municípios e participação de 73.000 professoras(es), pela primeira vez o FORMACCE e suas/seus formadoras(es) puderam experimentar intercriticamente e em larga escala algumas concepções fundantes da *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* como atos de currículo, *conversações* curriculantes, instituintes culturais da formação, currículos autorizantes, currículos experienciais e acontecimentais, currículo circunstancializado e formação intercrítica. É nesse contexto que surgem as primeiras ideias críticas sobre o que se denominou de *políticas antidocência* e a elaboração propositiva da ideia de *docência curricular* (Macedo, 2024).

Ao final, avaliou-se positivamente o Programa e suas ações, destacando-se o fato de que pela primeira vez, em larga escala, de forma

densa e dialogal, coletivos de professoras(es) estudaram e debateram densamente, a partir dos seus interesses municipalistas, questões e pautas curriculares-formativas, bem como tiveram a oportunidade de experienciar uma formação *online*, com a qual se conquistou rigor, responsabilidade, qualidade formativa e formativa. Chegou-se à conclusão também, o quão foram significativas em termos de aprendizagem crítico-formativa as relações estabelecidas com a cultura digital.

A experiência formativa do Programa Residência Pedagógica da UFBA: atos de currículo e intercricidade

A compreensão dos atos de currículo no processo experiencial formativo do Programa Residência Pedagógica, evidenciando as políticas de sentidos do que é formativo, nos permitiu compreender como os currículos escolares mudam pelas realizações dos atores/autores curriculares: docentes orientadoras(es), licenciandas(os) e professoras(es) preceptoras(es).

Compreender a potência prática dos atos de currículos tem contribuído para o enfrentamento e o empoderamento do processo democrático dos currículos contemporâneos e das consequentes políticas e opções de formação. Nesse sentido, a compreensão dos atos de currículo vem possibilitando que os participantes, em formação inicial e continuada, narrem, problematizem, analisem a dinâmica curricular: lugar de construção de pontos de vista, de hegemonias e reexistências.

Inspiradas(os) em Macedo (2016) quando afirma não ser possível pensar/realizar currículo e formação fora do âmbito da vontade de transformar de forma valorada, observa-se, em nossas experiências com o Programa Residência Pedagógica que, por meio de mediações intercricas, tensiona-se lógicas curriculares reducionistas e prescritivas a partir de modelizações de sistemas impostos, aproximando-se por outro lado das pessoas, dos contextos, do mundo do trabalho e da produção. Conforme

Macedo (2016, p. 85), mediações curriculares intercricas emergem do encontro tenso e generativo de *etnométodos* dos atores/atrizes sociais curriculares, constituídos no debate e no argumento entre intencionalidades.

É assim que a ideia de *autorização curricular* defendida por Macedo (2010; 2016) se faz também necessária. O currículo *pensado-praticado*, implicado à uma formação de cunho socioexistencial e político-cultural requer o processo de autorização, somente conquistado pelo exercício da intercricidade. Macedo (2016, p.94) afirma que “A conquista da autorização é o caminho mais fecundo para se experimentar na formação, um processo intercricico de autonomização”. Os dois processos são acompanhados de um caminhar para si e seu contexto de relações, o que envolve permanente reflexão problematizante. Essa mudança interativa nos discursos e experiências da(o) atriz/ator curriculares se revelam na alteração. “Tal perspectiva nos conduz a perceber o ser humano como um ser que se altera ao se auto-eco-organiza, envolvendo pessoas, outros entes e suas ambiências” (Macedo, 2016, p. 95).

A avaliação na formação continuada dos docentes UFBA: a experiência dos Ateliês Didáticos

As(os) docentes que participam do Ateliê Didático da Universidade Federal da Bahia (UFBA) são instigados a problematizar os dilemas das práticas docentes e as relações incluindo os processos da aprendizagem dos estudantes, considerando-se a autoavaliação, a heteroavaliação e a transformação. Em geral, no processo formativo, revelam que, quase sempre, repetem os modelos de avaliação experienciados quando ainda estudantes, ao mesmo tempo em que criam possibilidades outras, buscando, através de estratégias metodológicas como provas e atribuição de notas, assegurar conhecimentos e competências que projetam o estudante para o “mercado de trabalho” (Guerra; Zen, 2018).

Entretanto, na esteira dos estudos de Macedo (2010), sobre a *avaliação na formação*,

destaca-se que autoavaliação é um ato de coerência epistemológica, ética e pedagógica, compreendido como uma maneira de autorreflexão, eticamente orientada.

Assim, o processo formacional dos docentes da UFBA dinamizado no Ateliê Didático, tem possibilitado, ademais, reflexões e tomada de decisão sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida no dia a dia da educação universitária. Os docentes são desafiados a romper com as práticas burocráticas de avaliação, vinculadas a objetivos instrucionais. A partir das interações com o Ateliê Didático, os docentes têm se reinventado, construindo ações pedagógicas que revelam a indissociabilidade entre aprendizagem e avaliação, o protagonismo discente no que concerne a compreensão dos modos de aprender, a dimensão formadora da avaliação, implicando sempre em responsabilização, autonomização, transformação.

Destarte, a ressignificação da *avaliação na formação* tem possibilitado atualizações dos/nos currículos, sempre considerando as experiências aprendentes irredutíveis das(os) estudantes. Nesse caso, buscam-se práticas didático-pedagógicas interativas e colaborativas, no sentido de propiciar a emergência da aprendizagem universitária significativa e valorada que, por conseguinte, mobilize a autonomia e a autoria do estudante na construção dos saberes formativos: um *arkhé* da educação e da formação universitárias.

Considerações conclusivas

Os argumentos realizados neste escrito cumprem, para nós, um compromisso explicitativo e formacional em termos ontológicos, políticos, éticos, estéticos socioculturais e pedagógicos, tomando as concepções de currículo, atos de currículo e formação de uma perspectiva entretecida, assim como suas implicações acionalistas no âmbito das atividades formativas.

Da perspectiva dessas considerações conclusivas e seu compromisso generativo em forjar um olhar para o devir curricular-forma-

cional, imaginamos e já estamos experimentando há algum tempo, como essas concepções se deparam com importantes circunstâncias acionalistas implicadas às ações do FORMACCE e seus pesquisadores no campo das políticas públicas de currículo e formação. Nesses termos, temos experienciado como essas duas temáticas, de uma perspectiva multirreferencial, experiencial e intercrítica, transformam-se numa potência acionalista quando cocriam ações nos campos do currículo e da formação *com* educadoras(es) no sentido geral e com professoras(es), no sentido mais frequente das ações *formacceanistas*. Nesse veio, temos experimentado em diversos contextos educacionais, com realce, uma análise crítica do que denominamos de *políticas antidocência*, bem como sobre o que estamos vislumbrando no trabalho formacional *com* professoras(es) como *docências curriculantes em realce* (Macedo; Silva; Silva; Guerra; Ferreira; 2024).

Concluimos esse artigo com uma questão e um desafio que nos move e nos desafia (in) tensamente no dia a dia das nossas ações institucionais como pesquisadores do FORMACCE: como ampliarmos no campo das políticas públicas de currículo e formação o acolhimento intercrítico das pautas conceptivas e acionalistas aqui argumentadas e propositivamente explicitadas? O que move essa questão é a longa transversalidade que mobiliza o Grupo de Pesquisa em FORMACCE, ou seja: compor com suas redes uma certa mobilização para que as políticas públicas de currículo e formação - de professoras(es), principalmente - forjem um amplo e plural ato político-formacional republicanista.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. L'approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratique de Formation (Analyses)**. 1993, n° 24-26, p.15-34.
- ATLAN, Henri. **Com razão e sem ela**. Intercrítica da ciência e do mito. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BÉLANGER, Paul. A qui profite le developpement de l'éducation des adultes?. In: Dominicé, Pierre. **Quel héritage générationelle transmettre en formation d'adultes**. Colóquio de Formação de Adultos. Genebra: 2004, p. 18-19.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Paulo Flávio Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUERRA, Denise. Diários reflexivos como atos de currículo e dispositivos de formação. In: Guerra, D. M.; Macedo, Roberto S.; Macedo, Sílvia M.; Reis, Leonardo R.; Azevedo, Omar (Orgs). **Escritos formacceanos em perspectiva**: Saberes implicado, saberes que formam. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 35-52.

HONORÉ, Bernard. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: L'harmattan, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MACEDO, Roberto S. **Compreender e mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**: uma teoria-ação curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, Roberto S.; SILVA, Herbert G.; GUERRA, Denise; SILVA, Renê; FERREIRA, Cristiane. **Currículo e formação com professoras(es)**: políticas antidocência e a docência curricular em realce. Curitiba: CRV, 2024.

MACEDO, Társo R. Séries Televisivas, interações em rede e experiências formativas em história. **História e Ensino**. V. 28, n. 1, p. 58-77, jan-jun, 2022.

PINEAU, Gaston. **Temporalités en Formation**: vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthropos, 2000.

ROBERTSON, Rolan. Globalisation or glocalisation? **Journal of International Communication**, v. 1, nº 1. p. 33-52.

SINPRO-BA. **Práxis e devir**: trabalho e formação docente. Salvador: SINPRO-BA, 2006.

ZEN Giovana; GUERRA Denise. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.

Recebido em: 27/09/2024

Aprovado em: 07/02/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.