

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO FONTE DE NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

AESTHETIC EXPERIENCE AS A SOURCE OF NARRATIVE TEACHING TRAINING

Maria Emérita J. Fernandes*
Jussara Midlej**

RESUMO

Trabalho composto a partir de uma investigação-formação de abordagem qualitativa, desenvolvida entre 2014 e 2015, vinculada ao Programa de pós-graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Contou com a participação de cinco professoras-alunas do contexto de uma turma de Pedagogia integrada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em colaboração com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XXI. Discorre acerca de atos mediacionais reflexivos que se deram no fluxo do método (auto)biográfico com objetivo de conotações formativas, para além da dimensão investigativa, realizado em sentidos de analisar e compreender como a experiência estética poderia contribuir para a produção de renovados movimentos de professoralização, em especial aqueles que abrangessem atos de articulação com a dimensão humana sensível, de cultivo de singularidades pessoais e profissionais. Nólócus do processo as informações foram produzidas a partir de narrativas de si em ateliês (auto)biográficos da formação docente. As análises, feitas em perspectivas dialógicas e polifônicas, tiveram como base a hermenêutica gadameriana. Esse processo abrangeu atos de articulação de dimensão humana sensível, produziu dinamismos e diferenças em tramas professorais, e constituiu-se como propulsor de aberturas para uma intensa produção pessoal, profissional.

Palavras-chave: Investigação-formação. Movimentos de Professoralização. Experiências estéticas.

ABSTRACT

Work composed of an investigation -training of qualitative approach, between 2014 and 2015, to the Post Program Degree in Education (PPGed) of the State University of the Southwest of Bahia (UESB). He counted on participation of five teachers students from the context of a group of Pedagogy integrated to the National Teacher Training Plan of Basic Education (PARFOR), in collaboration with the State University of Bahia (UNEB), campus XXI. Discusses about reflective mediational acts that occurred in the flow of the

* Mestre em Educação; Pedagoga. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente/Formação, Memória, Subjetividade e Territorialidade (GESTAR/FORMATE/CNPq/UESB).

** Doutora em Educação (UFBA), Estágio pós-doutoral (PUC/RS). Professora Titular da UESB. Líder do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente/Formação, Memória, Subjetividade e Territorialidade (GESTAR/FORMATE/CNPq/UESB).

(auto) biographical method with the purpose of formative connotations, in addition to investigative measure carried out in terms of analyzing and understanding how aesthetic experience could contribute for the production of renewed teacher-training movements, especially those that encompass acts of articulation with the human dimension sensitive, growing personal and professional singularities. In this case, the information was produced from narratives of themselves in (auto) biographical workshops of teacher training. The analyzes, made in dialogical and polyphonic perspectives, were based on the hermeneutics. This process covered acts of sensibility, produced dynamisms and differences in teacher trails, and constituted as the propellant of openings for an intense personal production, professional.

Keywords: Investigation-formation. Movements in Teacher alization. Aesthetic experiences.

Paradigmas na formação docente

Historicamente enraizada, desde o pós-guerra aos dias atuais, a descaracterização da profissão do magistério inseriu-se no contexto social hegemônico, na globalização, circunscrevendo problemas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Ao reafirmar um movimento de crise da profissionalização docente, marca-se um processo de desgaste, gerando questões sobre o lócus de formação, saberes constituintes da docência, especificidades do saber e fazer no ato educativo, concernentes às condições de trabalho docente, profissionalismo, profissionalização, profissionalidade (NÓVOA, 2010; SOUZA, 2011).

No Brasil, a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, através das Escolas Normais, consolidou-se ao longo do século XX até a década de 1960, em seguida a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou a estrutura e estas desapareceram. Pelo parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC/CFE, 1972) a habilitação específica do Magistério foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante na educação brasileira. (SAVIANI, 2009).

Com o fim da Escola Normal e instituído o Ensino Médio ou Ensino de Segundo Grau - de habilitações para o Magistério com características profissionalizantes - a educação passou a ser concebida como fator de desenvolvimento econômico, no intuito de preparar a camada jovem da população para o mercado de trabalho. A dominação hegemônica do neoliberalismo, formada pelo contexto desenvolvimentista foi - e, de variados modos, continua sendo - sustentada pela contenção dos gastos com o bem-estar

dos trabalhadores tendo em vista a revitalização do capitalismo avançado para alcançar pretensas estabilidades monetárias. Como consequência e, ligado a tudo isso, vimos surgir o aumento das desigualdades pelo desemprego e a inflação caminhando no mesmo passo da formação ideológica de uma desqualificação da política e naturalização das leis do mercado como o grande regulador em contraponto ao estado regulador (ANDERSON, 1996; BARROSO, 2005).

Nesse sentido, uma década após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/96) foram instituídas as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, através da Resolução N. 1 de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação. Esta Resolução, como produto de amplas discussões nos meios políticos, acadêmicos e profissionais ligados à educação em torno da especificidade do campo científico e profissional da Pedagogia “[...] trouxe à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade deste Curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura” (MIDDLEJ, 2008, p. 74). Nesse novo paradigma, o curso de Pedagogia e o processo de profissionalização dos docentes da educação básica, passaram a ser determinados pelas atividades de planejamento, coordenação, execução e avaliação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, na modalidade Normal e na Educação Profissional, nos serviços e apoio escolar, de um modo geral em todos os lugares previsíveis e passíveis de conhecimento pedagógico, inclusive para as atividades da gestão democrática escolar. A formação de professores, nesse viés e, ao encontrar-se envolvida com os novos desafios das mudanças socioculturais e legislativas, levanta questões relativas às “[...] problemáticas do profissional da educação como campo de possibilidades relativamente estáveis, mas igualmente evolutivas” (XAVIER, 2014, p. 833).

Em tais sentidos, ao produzir conhecimentos sobre o processo de formação docente, ao longo da história da educação, registramos a recorrência do paradigma escolar mecanicista que produz separações no espaço/tempo, em torno da experiência e do conhecimento, subjetividade e objetividade, teoria e prática, como uma história de oposições teóricas (DEWEY, 2011). Essas dissociações tiveram suas origens no modelo escolar construído pela modernidade e, ao ser consolidado, a partir da revolução burguesa dos finais do século XVIII vem sendo contestado, desde o início do século XX, pelos movimentos da Educação Nova. De algum modo encontra-se presente nesse tempo de agora, “[...] ainda que prolifere a procura de uma nova epistemologia de formação, tendo como expressões visíveis, por exemplo, as experiências em torno das Histórias de Vida e

do Método (Auto)biográfico” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 157-158). A ação formativa docente, ao abranger uma dimensão da pesquisa da vida e profissão aparece, assim como investigação da própria prática, pensada a partir da relação entre a pesquisa e a formação, de um professor reflexivo, pesquisador e crescentemente crítico com raízes na experiência. Tal movimento torna os saberes docentes uma proposta de formação com base nos fundamentos da racionalidade prática, desenvolvida no fim dos anos 1980.

O interesse, sobre quais seriam os saberes mais produtivos a serem acionados no processo de educação para o magistério, levou pesquisadores entre estes Nóvoa (1989), Alarcão (1996), Imbernón (1991), Pérez Gómez (1992), Tardif (2000) a refletirem à luz das dimensões profissionais e novas perspectivas de interpretação do trabalho docente a se cruzarem com as dimensões pessoais; estas últimas, relacionadas à formação para a profissão de professor, chamam a atenção para a importância da participação e contribuição dos professores em projetos de pesquisa vinculados às próprias histórias de vida e formação. Nestes, a compreensão de como a profissão se desenvolveu social, histórica e pessoalmente traz elementos preciosos para o estudo da educação, sobre os modos de atuação como docentes – e isto nos interessa particularmente.

Abranger a formação a partir da própria prática, nesse viés, ganhou novos tons de criticidade, novos significados em sentidos de relacionar-se com os sentidos pessoais e sociais nos processos de formação (CATANI et al., 2000). Para a citada autora, o prazer de narrar-se parece favorecer a constituição da memória pessoal e coletiva do sujeito por inseri-lo nas experiências e mais: parece dar-lhe aberturas para melhor compreender seus movimentos profissionais. (CATANI et al., 2000). Para oferecer respostas ao *como fazer* - relacionado ao trabalho docente – a citada pesquisadora refere-se à transformação produtiva dos saberes e das práticas de formação; assevera que estas devem, necessariamente, incluir processos de reflexão crítica e exercícios de autoconhecimento no sentido de reconstituição de itinerários particulares de desenvolvimento do sujeito. Ou seja, as questões e as reflexões sobre *como nos tornamos* - de que modos as pessoas vão se produzindo como professores - deverão anteceder a pergunta *como ensinar*.

Efetivamente, com o impulso democrático, de caráter crítico-colaborativo da pesquisa como um princípio e, unindo-se os elementos da razão técnica e da razão prática, passou, efetivamente a ser considerado como um importante componente da razão emancipatória: ao refletir, dialogar e pesquisar, o professor parece criar possibilidades de tornar-se mais ativo e ampliar os níveis de criticidade no processo de ensino-aprendizagem. Daí, segundo recentes pesquisas acerca da formação de professores nos

cursos de Pedagogia, ao buscar-se comparar a formação docente no passado e no presente – há uma clareza de que antes as ações eram mais voltadas para a formação do técnico e hoje visa à formação do professor polivalente (CRUZ; NETO, 2012). Para os citados autores, no entanto, apesar de algumas mudanças na formação de professores, ainda persistem problemas de caracterização do profissional da Pedagogia: a formação, fragmentada e sem delimitação forma o professor pedagogo que estuda de tudo, mas não é especialista.

Nessa compreensão o processo formativo docente, no mundo contemporâneo, parece necessitar muito mais de uma epistemologia pedagógica da experiência, da investigação da prática, do diálogo, da escuta, para assim poder valer-se da crítica, quiçá com perspectivas de emancipação, “[...] possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo” (ADORNO, 2000, p. 169).

Reconhecer a Ciência da Educação como herdeira de uma epistemologia moderna, ao enfatizar a distinção entre sujeito-objeto e o silenciamento da subjetividade, evidenciamos nossa proposta epistemológica e metodológica numa perspectiva crítica à modernidade. Senão, vejamos: no mundo globalizado, deste tempo de agora, de violência universalizada e fragmentação exacerbada, constituem-se movimentos pedagógicos, filosóficos, artísticos, sociológicos e culturais, nos quais os termos pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as Ciências Humanas e Sociais, dentre elas a educação e o currículo.

Ampliamos as possibilidades epistemológico-metodológicas ao considerar no estudo da subjetividade, os movimentos incessantes de criação e produção de si trazidos pelas narrativas docentes; ressalte-se outro viés de diferenciação, também: a relação interpessoal e intersubjetiva entre o narrador e o observador na condição de mediador. “O valor heurístico do método (auto)biográfico torna-se, então, legítimo, não apenas em decorrência desse caráter específico da narrativa, mas também porque a biografia é uma microrrelação social” (BUENO, 2002, p. 11). Assim, há um reconhecimento da máxima de “[...] todo indivíduo ser a reapropriação singular do universo social” (FERRAROTI, 2010, p. 45).

Na perspectiva de Delory-Momberger (2012), a partir do indivíduo, a teia da constituição se amplia em um complexo de relações para os entornos históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos bem como entre o indivíduo e as

representações de si, de suas relações com os outros e a dimensão temporal da sua experiência e existência. Nos citados sentidos, “[...] o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese sócio individual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Nesse sentido, a linguagem como mediação, colocada no cerne do processo (auto)biográfico, é a fala que o sujeito produz sobre si mesmo, são os enunciados e a compreensão destes; São as questões e as interpretações lançadas; as experiências da vida cotidiana a envolverem os fenômenos numa pluralidade de sentidos, de recriação de coisas em comum. Contudo, a pesquisa biográfica, ao realizar interfaces com o enfoque fenomenológico e a hermenêutica gadameriana, “[...] não exclui o reconhecimento da incompreensão existente em toda a compreensão e, também o reconhecimento da impossibilidade de a compreensão ser totalitária [...] há aspectos que escapam, pois somos finitude” (HERMANN, 2014, p. 150). O processo relacional, a envolver proximidades com o outro, confrontos com os limites humanos, embora traga, em si, os entraves citados, demonstra, nesse processo investigativo, um acentuado caráter formativo.

Para Gadamer (1997) uma postura hermenêutica implica em uma experiência estética, ou seja, a “[...] abertura da experiência [...] altera o próprio intérprete em favor do texto ou situação.” Isso significa, que ao olharmos para uma obra de arte “[...] nós não estamos interrogando um objeto, mas estamos sendo nós próprios colocados em questão” (GADAMER, 1997, p. 96). O foco da atenção hermenêutica filosófica gadameriana, ao situar o lócus do significado na linguagem - e não no sujeito - está na “[...] capacidade de se entregar aos objetos e deixar que eles o redefinam [...] (estes), em uma postura investigativa hermenêutica vão se modificando [...] abalam suas certezas prévias e produzem novas asserções.” (GADAMER, 1997, p. 99-100).

Assim sendo, o outro é a própria tradição na qual o sujeito não-centrado, que é o eu-tu, está inserido; nesse sentido, a linguagem, para o autor (1997), ao condicionar a vida humana, elabora uma ontologia do evento da compreensão: ao invés de tentar revelar ou descobrir verdades absolutas, a hermenêutica abre possibilidades para a compreensão dos problemas, seus limites e suas perspectivas.

Investigação-formação

O sentido institucional e tradicional da formação docente, presentes nas narrativas, trouxeram-nos mais percepções de que o conhecimento de si precisa ser crescentemente problematizado nos ambientes formativos, a partir dos movimentos da busca pela gênese do que significa o como tornar-se professor.

Segundo Pineau (2006, p. 338), a investigação-formação está localizada “[...] na encruzilhada da pesquisa, da formação, e da intervenção, onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido”. Esta, como uma alternativa metodológica, constitui-se potencialmente como um processo de metacognição - das reflexões sobre as experiências, os acontecimentos, as situações - como criador de espaços de pensar, planejar e realizar a formação do professor, além de dar indícios de potencializar tais percursos. Insere-se na linha das narrativas e considera, concomitantemente, de acordo com Galvão (2005) a dimensão da investigação – ao dar aberturas para escolher temáticas específicas de pesquisa sobre as experiências do professor como espaços de reflexão e participação em perspectivas emancipatórias. No âmbito da (auto)formação demonstra os fatos investigados, em paralelo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes do processo – o investigador, inclusive; acolhe e amplia a reflexão pedagógica, o que envolve as compreensões, muitas vezes mais alargadas das razões e decorrências de atuações docentes, além de favorecer a exposição de dilemas profissionais e de reconhecimento de si na ação. Por último, amplia o círculo hermenêutico (GADAMER, 1997) ao criar novas possibilidades de reflexão, investigação e nova reflexão, “[...] o movimento da compreensão se volta do todo para a parte e, desta, de volta para o todo” (GADAMER, 1997, p. 72).

Este processo pode favorecer a compreensão de como o sujeito, entremeado por um conjunto de experiências, se produz, nas trajetórias da vida. Com isso, as experiências investigativas podem expandir possibilidades formadoras de reconhecimento de si mesmo como sujeito, além de permitir-lhe a articulação, de modos mais conscientes, de suas heranças, de suas peculiaridades (JOSSO, 2004). Desses modos justificamos a sua utilização, também, pelo reconhecimento da importância que adquire, na pesquisa e na formação, a especificidade dos contextos em que se educa (IMBÉRNON, 2010).

Nosso desafio na realização de tais intentos estava em continuar provocando, em sentidos formativos – de *bildung* - as substâncias da memória, influências e reverberações na constituição de dimensões pessoais, sociais e profissionais das partícipes, crescentemente relacionados a sentidos projetivos: em especial aqueles que trouxessem probabilidades de o sujeito se observar mais detidamente e, porventura criar condições de

reconhecimento e recriação de si, com prováveis momentos de rearranjos, de quebra das formas vigentes e possíveis desestabelecimentos de padrões fixos, obsoletos. Ações que pudessem convocá-los a projetarem outras possibilidades de colocar a docência em fluxo, em novas circunstâncias, ao menos em processos de revisão.

O contexto desta investigação foi definido *a priori*, articulado ao programa do Curso e da ementa da disciplina de Práxis e Estágio Supervisionado, com o total do grupo; *a posteriori*, dada a impossibilidade de realização da tarefa investigativa com tal contingente, com a participação de 5 professoras-alunas que aderiram ao estudo voluntariamente. O mapeamento atendeu à demanda para este estudo de cunho investigativo-formativo, os principais critérios de participação dessa experiência foi o de estarem em processo de formação na referida classe e desejarem ampliar estudos e encontros.

Esta ação deu-se como dispositivo metodológico de acesso ao sujeito a um processo de aprendizado de si mesmo e do outro, tendo como aporte significativo trabalhar suas experiências, através de escritas de si. Ao haver a adesão das 5 professoras-alunas, ela se tornou mais pontual e aprofundada atrelando-se a um específico espaço/tempo empírico, paralelo e consecutivo às atividades acadêmicas mais gerais. Com este grupo firmamos compromissos e, como estratégia coletiva central houve a realização de ateliês, como oficinas, os quais criaram possibilidades de resgates de memórias, participação oral intensa, trocas de informações, individual e coletivamente que ajudaram a compor as condições metodológicas do processo, facilitou as observações diretas, relações e articulações visando a recolha de informações sem perder o sentido “[...] do rigor constitutivo de reflexão ética, expressão estética, compromisso político [...]” (MACEDO, 2006, p. 45).

Ao investir nos estratos históricos, culturais e coletivos das partícipes do processo, relacionamos os eixos temáticos da ação docente à experiência das narrativas de formação e passamos a explorar individual e, coletivamente, os relatos (auto)biográficos já produzidos, além de incentivá-las a novas produções, com os memoriais de formação (PRADO; SOLIGO, 2005) contidos nos portfólios a servir como aporte para as escritas de si e, durante as conversações individuais e coletivas, nos ateliês (auto)biográficos como prática de formação em um coletivo de professoras (DELORY-MOMBERGER, 2006). No caso específico desta investigação-formação, o uso de portfólios, além de suporte das escritas de si produzidas nos ateliês, serviu como instrumento metodológico para produção, recolha e análise das informações.

A realização dos ateliês relacionou-se ao desejo de adentrar, mais especificamente, aos campos epistemológicos relacionados à experiência estética, e noutras possibilidades de aberturas a acessos mais singulares dos movimentos constituintes da professoralidade. Em tais dimensões tomamos uma decisão metodológica de incluir a cultura imagética nas atividades dos próximos ateliês, para que estes, na qualidade de componentes semânticos - imagens de espaços escolares (filme e fotos) - pudessem provocar a recuperação de experiências e sensações, de produção de sentidos, além de as conduzirem às escritas, acerca de situações pedagógicas relacionadas ou não, a estas.

Pela via da experiência estética, as narrativas de formação

Além das ações citadas, criamos outras possibilidades metodológicas, através do filme ‘Nenhum a Menos’ do Chinês Zhang Yimou (1999), no sentido de instigá-las a registrar suas memórias em sentidos mais fluidos, relacionados a acontecimentos como lugares de produção (PEREIRA, 2013). Com isso, objetivamos possíveis movimentos de reflexividade crítica e produção de subjetividades relacionadas à instituição escolar e à profissão docente ao apresentar as condições de um ambiente escolar bastante precário, localizado numa zona rural chinesa, próximos à realidade profissional de lugares pedagógicos das partícipes deste estudo.

Esta atividade levou-nos a refletir sobre a Escola, a formação e a prática docente, os processos de ensino e aprendizagem, enfim. Combinou-se que, no decorrer do filme, haveria registros do que mais lhes chamassem a atenção. Posteriormente foram abertos espaços de discussões acerca do que se passou na película exibida: as expressões geradas chegaram atreladas a ricas conversações e trocas de opiniões; estas, como um feixe de forças dialógicas, provocaram comentários sobre o ambiente escolar problemático visto na película. As ínfimas condições pedagógicas e materiais, abrigadas num contexto multisserializado impressionaram e geraram múltiplos comentários relacionados às suas próprias realidades. A monotonia de um ambiente pobre materialmente e, sem possibilidades didáticas, ao aliar-se à inexperiência da protagonista, na condição de professora substituta comoveu-as, provocou-as a falar sobre o processo de interação e de atribuição de sentidos e ampliou o diálogo entre discursos (BAKHTIN, 1997); chamou-lhes a atenção a postura inexperiente da professora, a precariedade das condições de exercício da profissão - sob múltiplos aspectos. As muitas vozes, ao se juntarem,

provocaram uma valiosa polifonia “[...] certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes [...]” (BRAIT, 1997, p. 35) a qual deu fortes indícios de gerar mais compreensões e aportes para esta ação investigativo-formativa. Resgatamos um registro que traz à tona o que vem sendo afirmado:

Sou igual à professora do filme: [...] todo processo do ensino fundamental para mim é alfabetizar, da educação infantil ao 5º ano sempre é alfabetização. Fui aprendendo a fazer isso com o tempo [...] (Mariana).

A dificuldade do ato alfabetizador constituiu-se numa pauta recorrente entre as partícipes: ao referirem-se a este processo elas apresentavam variadas contradições, inseguranças didáticas, empregos de métodos relacionadas à realidade de classes multisseriadas - em especial aquelas de zonas rurais. Nos comentários, houve demonstrações de que elas oscilavam entre os modos tradicionais de exercer a docência e os pretensamente apreendidos na experiência acadêmica em curso, numa demonstração de que o diferente assustava-as demonstrando que a permanência ao trazer para *zonas de conforto*, fecha questionamentos, paralisa. As incertezas didáticas, nesse campo, revelaram-se centrais: em suas classes as demandas ‘por ensinar a ler e a escrever’, sendo imensas, deixou transparecer que as cenas do filme as encorajavam a fazer correlações entre o que estavam estudando e o cotidiano de suas tarefas docentes.

Com a experiência pode-se afirmar que a reflexão sistemática e mediada tornou visível o desenrolar de uma incipiente compreensão dos princípios que regulam a prática, como se pode observar nas palavras da professora Juliana:

[...] o início de minha vida profissional na rede pública tem um pouco a ver com a professora do filme. Eu não tinha experiência, e nenhuma vivência com a realidade dos alunos, enfrentei algumas dificuldades em todos os sentidos, nunca desisti [...] sempre procurei mudanças nas minhas ações e atitudes, visando o aluno como a principal descoberta para o crescimento dos conhecimentos e aprendizagem (Juliana).

Ao comparar-se, na semelhança de ação, com *Wei*, a protagonista do filme, a professora-aluna fala da inexperiência no princípio de sua carreira; dá mostras de que foi construindo, com o tempo de convívio e experiência com os alunos, os sentidos da profissão. Demonstra, com isso, que a docência pode funcionar como um laboratório de aprendizagens da professoralidade (PEREIRA, 2010a), como emergências a criarem dilemas que podem dispor a docente à mobilização dos rumos da prática, à capacidade de

ir colocando algumas coisas em questão, de interrogar-se sobre a base das ideias recebidas ao longo da escolaridade. Nesse sentido, muito embora Juliana reconheça que há muitas dificuldades a serem vencidas na tarefa docente, fala da disposição de sintonizar com outras potências de ações e atitudes; talvez ao dar-se conta de que a professoralização vai se constituindo em circulações de desequilíbrios, inacabamentos, inseguranças, reajustes, autonomias possíveis, diferenças do que se vinha sendo. Numa conversação, posteriormente, ela chegou a afirmar que “[...] ainda que seja difícil trabalhar com alguns conteúdos que não sejam de modo tradicional, eu procuro mudar [...]”. Há, nesta interlocução, uma evidência de que a professoralidade, ao não se constituir como um estado estagnado e encontrar-se em fluxo, num processo interminável – cria potências de devires provisórios, em movimentos de professoralização, especialmente quando relacionada a um processo acadêmico, formativo como este, em curso.

Outra partícipe, desta investigação-formação, a professora-aluna Maria, também revela inquietações, acerca dos modos como está a trabalhar, nos comentários que se seguiram ao filme: refere-se à ludicidade que não se encontra presente nas cenas deste, nem em sua classe. Lembra de um aluno que tem dificuldades para aprender e acaba por demonstrar sua crença num jeito tradicional de alfabetizar, talvez por não saber realizar a mediação de outros modos a exemplo da professora protagonista do filme. No encadeamento das palavras ela parece justificar-se afirmando que ele *só aprende assim*. No registro abaixo, na condição de espectadora atenta, ela explicita isto:

[...] que nem ela, eu sinto que preciso de uma forma diferente de trabalhar os assuntos, com eles, na sala [...] trabalhar a ludicidade junto com a alfabetização [...] tenho um aluno, mesmo, que sente dificuldade [...] o negócio dele é aquele tradicionalismo mesmo, é *ba-be-bi-bo-bu*, ele só aprende assim [...] (Maria).

A exibição da trama cinematográfica incrementou confabulações e narrativas relacionadas a repertórios de vida que, ao serem mediados numa perspectiva de exercícios de projeção, guardaram a perspectiva de conferir se a experiência estética, acionada, havia contribuído para a ocorrência de reflexividade crítica; e além disso, se as partícipes davam indicativos de reconhecimentos de outros modos possíveis de ação, diferentes do passado, no decorrer e, após as experiências formativas. Ficou manifesto que na potência dos incrementos metodológicos utilizados, as reflexões sobre suas próprias vivências constituíram-se como indicativos, embora incipientes, de que elas começaram a repensar suas crenças, questionar alguns aspectos de seus trabalhos.

A narrativa da professora-aluna, Mariana, de algum modo, diz disso:

[...] a visão para a mudança não está mais naquele ritmo daquela carteirinha enfileirada, só aquele quadro [...] você hoje acata a própria experiência que o aluno já traz. [...] Eu ainda abraço o tradicional na minha visão, como a professora do filme [...] tem muita coisa que eu fazia do mesmo modo. Com tudo que a gente estudou nessa formação parece que não dá mais, mas muita coisa vai ficando e que não aboli totalmente [...] (Mariana).

Ao reportar-se ao contexto do filme a citada professora-aluna traz forças estáveis de representações quando se refere às ‘*carteirinhas enfileiradas*’ para falar do jeito tradicional da Escola, de seu próprio contexto profissional. Reconhece-se ainda numa postura semelhante à da professora vista na película; ao mesmo tempo, menciona o que vem estudando, no processo formativo, parecendo incomodada com o modo tradicional de, ainda exercer a docência, ainda que não demonstre outra forma de pensar sobre o que faz. Sem se dizer defensora do ensino vinculado a uma concepção empirista, talvez por saber que não é um discurso de prestígio na universidade, diz que não aboliu *totalmente* o que vem realizando. Silva (2003, p. 40) escreve sobre isso: “A permanência é a identidade no tempo, a identidade ao longo do tempo [...] (traz consigo) a afirmação de sua impossibilidade”.

A professora Juliana também escreve e diz do que vem sendo analisado; dá mostras de formações processuais de subjetividade na profissão que exerce:

[...] acho que por isso eu não fui boa no ensino fundamental, não procurava estudar, pesquisar, depois a gente faz o magistério e acha que ficar só naquilo ali está bom. A partir do momento que ingressei na faculdade [...] eu comecei a abrir os olhos, as coisas começaram a me incomodar, e agora a tendência é melhorar cada vez mais. Hoje parece que sou outra professora (Juliana).

Nádia, do mesmo modo que Juliana, traz reflexões sobre *olhares* e faz referências ao especial ato de narrar seus passos como professora:

[...] Eu não me lembro de ter sentado com ninguém pra falar da minha trajetória profissional, da minha vida e do meu trabalho de hoje [...] eu olhei pra trás e vi o quanto eu pareço mudando [...] de olhar anos atrás o que eu fazia como professora e agora [...] aprendendo como pedagoga, vai chegando outro olhar, totalmente diferente.

Nesse contexto, observa-se que as referidas docentes, ao agirem reflexivamente, acerca de fatos pedagógicos, demonstram estar adquirindo mais consciência de seus movimentos de professoralização – ao menos percebem que *as coisas* começaram a lhe incomodar nesse âmbito. Elas fornecem indicativos de que outras combinações, a partir de atividades acadêmicas parecem, precariamente, reverberar para novos campos de qualificação profissional, embora transpareçam fortes em ambas as narrativas, marcas de

um estado identitário, de engessamentos de si, sejam em seu discurso: Os modos dos verbos, ao marcarem itinerâncias passadas (fui, procurava, ingressei) ou presentes (sou) revelam produções de estados de imobilidade existenciais. Pereira (2013, p. 71) nos respalda na análise desses fenômenos:

O passado, recuperado, atua como um dispositivo retentor [...] o presente adquire o *status* de imobilidade, de plenitude, como se a recuperação do passado trabalhasse no estabelecimento e na consolidação do presente, como se a matéria da memória definisse o estado presente de ser e o justificasse com o intento de preservá-lo.

A ação desenvolvida nesse ateliê, ao objetivar a reavaliação de experiências que dá ao presente uma forma estável, cristalizada, viu transparecer, nas narrativas, sinais de permanência e fixidez do sujeito no passado, de acordo com os ditos acima:

[...] até então a gente só trabalhava do mesmo jeito que aprendeu quando era aluno, naquele processo de tradicionalismo. Eu nunca imaginei a ludicidade, pra mim isso não existia, [...] eu não acredito que a criança aprende brincando, mas hoje eu encaro a ludicidade com outra visão (Mariana).

Este fragmento de narrativa da professora-aluna Mariana traz manifestações de um passado armazenado numa espécie de memória linear, retentiva, a dar uma sustentação à profissão em representações de quando a professora era criança e aluna. Isso dá mostras de engessá-la em padrões. Porém, no decorrer da escrita de si, ela se refere à ludicidade, talvez no intuito de justificar uma não-crença ‘de que a criança aprende brincando’ mas com isso parece acessar algum vestígio de enxergar-se em movimento ao dizer-se ‘com outra visão.’ Ao demonstrar sentidos, a experiência estética “[...] pode ser um caminho de abertura à alteridade que não é dado pela reflexão ou pelo pensamento conceitual” (HERMANN, 2014, p. 128).

Assim, há considerações de que a experiência estética, vivenciada com um filme que se aproxime da realidade pedagógica vivida, poderá se dar em favor de possíveis movimentos de professoralização, à procura de outras formas de seguir construindo a profissão em outros tons, permitindo afetar-se por outros modos de ser/ser professora. O fato é que esta ação deu abertura para uma rica experiência: demonstrando que um dos maiores desafios foi o investimento em vieses de “[...] interpenetração nos processos discursivos daqueles que vivem culturalmente de forma restritiva” (HERMANN, 2014, p. 103). Tocar os universos de significação das professoras, acionando a linguagem e a historicidade, provocou emoções e subjetividades fundamentadas no si mesmo e pareceu ‘desestabilizá-las’ e provocar iniciais reflexividades, “[...] fazer contrapontos às

convenções do cotidiano e [...] romper a rigidez da limitação das mentalidades e do empobrecimento cultural” (HERMANN, 2014, p. 103-105); a proposição de pensar em processos didático-pedagógicos diferentes do que elas vinham encaminhando, até então, deu mostras de indicar aberturas e necessidades de criar outras formas de ver e *tocar* a vida. Neste particular criou-nos sentimentos de pertença a esta comunidade, à medida que os valores compartilhados trouxeram à tona um mundo comum a envolver múltiplas sensibilizações que pareceram acionar outros detalhes de vida a reverberarem no presente. Explicita bem este aspecto a pesquisadora Rolnik (1993, p. 2) quando registra: “[...] as marcas são sempre gênese de devires.”

Dessa forma, compreendemos o como as narrativas de experiências estéticas possibilitaram dinâmicos momentos de articulação entre a descontinuidade e a potencialidade do sujeito em formação; na consideração de que, as forças históricas nos constituem e operam com sentidos que já se encontram na linguagem (BRAIT, 1997). Há, na presente investigação-formação, fortes indícios de que a experiência estética, ao promover a revisão das escutas do tempo que prossegue, convocou-nos, a todas, a um sucessivo jogo de interpretação e recriação da vida. Com isso, deu indícios de desestabilizar concepções rígidas e produzir dinamismos e diferenças em tramas professorais. Nesse sentido, como deflagradoras de experimentos subjetivos, individuais, coletivos e intensificados, trouxe perspectivas de mais discernimento, de maior compreensão do que se passa, de perspectivas de reflexão entre o que se acreditava e o que se vai compondo de novo. Nessa instituição de diferentes ordens houve sinais de traçados de devires de outra professoralidade, de instauração de outros movimentos de professoralização (PEREIRA, 2012).

Por fim, pode-se afirmar: compor as aulas e os acompanhamentos de campo, em ações sistemáticas a envolver experiências estéticas, – ampliam, infinitamente, as possibilidades renovadoras dos movimentos de professoralização.

Referências

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11- 42, 1996.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILE, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, S. M. C.; BARBOSA, J. G. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. In: **Educação & Linguagem**, Ano 11, n. 18, p. 238-256, jul./dez. 2008.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Edição Especial.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Parecer 349/72. Documento n. 137, p. 155173. Brasília, DF. 1972.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CRUZ, S. P.; NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-398, maio-ago. 2012.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUZA, C. P. de. O Amor dos Começos: Por Uma História Das Relações com a Escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000,

CORAZZA, S. M. Educação da Diferença. In: COLÓQUIO CLACSO-ANPED: A COLONIALIDADE DO SABER E O SENTIDO DA ESCOLA NA AMÉRICA LATINA, 7., **Anais...** Caxambu, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-36, set./dez., 2012.

_____. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 357-371, maio/ago. 2006.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma re-exposição). 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 34-57.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRE, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília-DF, v. 93, n. 234, p. 423-442, maio/ago. 2012. Número Especial.

GRÜN, M.; COSTA, M. V. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 85-104.

HERMANN, N. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 70-71.

_____. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica**. Etnopesquisa-formação. Brasília, DF: Liber-Livro, 2006. (Série Pesquisa).

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 85-94, maio/ago. 2004.

MIDDLEJ, J. **A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como princípios formativos do ser professor**. 2008. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____.; NOGUEIRA, I. de D. Nos arranjos curriculares, os tons da humanização e da autorregulação no portfólio. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES. CURRÍCULO: (RE) CONSTRUINDO OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO, VI., **Anais...** Paraíba, 2013.

NENHUM A MENOS. Direção: Zhang Yimou. China, 1999. 106 minutos. In:
<http://www.terra.com.br/cinema/drama/nenhum.htm>

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, [1988] 2010.

_____. (Org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1989.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1999.

PEREIRA, M. V. Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 52, p. 61-80, 2010.

_____. **Estética da professoralidade**: um estudo sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

_____. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, v. 20. p. 109-121, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 93-114.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, 2005. p. 47-62.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético, política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012>. Acesso em: 28 jun. 2015.

SILVA, T. T. da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, S.; SILVA, T. T. da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-58.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 11-26, jan./abr. 2000.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19-35.

_____. Quase uma Carta de princípios. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (Org.). **Teóricos e o Campo do Currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. (E-book - GT Currículo).

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 19, N. 59. Out-dez 2014, p. 827-849. p. 45-62.