

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

GLICÍNIA RAQUEL FEITOZA BRAZ

EXPERIÊNCIA: NOÇÃO POTENTE PARA PENSAR FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CARUARU

2018

GLICÍNIA RAQUEL FEITOZA BRAZ

EXPERIÊNCIA: NOÇÃO POTENTE PARA PENSAR FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação encaminhada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, na linha de Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Acioli Lins

CARUARU

2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

B827e Braz, Glicínia Raquel Feitoza.
Experiência: noção potente para pensar formação de professores. / Glicínia Raquel Feitoza Braz. – 2018.
116f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Carla Acioli Lins Guaraná.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências.

1. Professores – Formação (Brasil). 2. Experiência (Brasil). 3. Educação - Filosofia. I. Guaraná, Carla Acioli Lins (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2018-318)

GLICÍNIA RAQUEL FEITOZA BRAZ

EXPERIÊNCIA: NOÇÃO POTENTE PARA PENSAR FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalho de dissertação apresentado a Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, como parte das exigências para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

APROVADA EM: 24 / 09 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Carla Acioli Lins Guaraná – UFPE/CAA
Orientadora

Prof^a Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles – UFPE/CAA
Examinadora Interna

Prof^o Alexandre Simão de Freitas – UFPE/CE
Examinador Externo

Dedico a Maria Dilma Feitoza Braz pelo cuidado e exemplo de contemplação das coisas
miúdas.

AGRADECIMENTOS

Ao Único Deus pela autoria de minha vida e pelos infinitos sopros de esperança;

Às minhas figuras de mãe, pela proteção, amor, amparo, motivação, e por segurar os inúmeros baques e momentos de choro, Maria das Dores Feitoza (*in memoriam*), Maria Dilma Feitoza Braz, Nossa Senhora da Conceição Aparecida;

Ao meu núcleo familiar, Maria Dilma Feitoza Braz, Osvaldo Braz da Silva, Glauber Rudá Feitoza Braz e Gleison Ravi Feitoza Braz, pelo amor incondicional, compreensão, colaboração, suporte, sobretudo, nos momentos mais difíceis do percurso;

Ao meu orientador da graduação, Oseas Bezerra Viana Júnior pelos primeiros incentivos de ingresso no curso de mestrado, além de diálogos criativos e escuta atenta dos desafios e ansiedade;

Aos amigos maravilhosos, fiéis torcedores, tanto feitos na vida como na pós-graduação, além dos colegas de trabalho, pela generosidade e paciência com as ausências constantes. Não citarei nomes, mas guardo detalhes sutis, gestos e palavras de encorajamento de cada um/uma em meu coração;

Às pessoas que compõe o Centro Acadêmico do Agreste, na figura dos professores da pós-graduação, dos colegas de turma 2016.1, estagiários, funcionários e secretários;

Aos professores Alexandre Simão de Freitas e Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles pelo encorajamento, leitura atenciosa e contribuições para este trabalho;

À Carla Acioli Lins pelas orientações, entusiasmo, puxões de orelha, mas, sobretudo, pela caminhada conjunta dividindo as inquietações. Quando desacreditei de mim mesma, jamais colocou em dúvida meu potencial. Gratidão!

RESUMO

Nossa pesquisa partiu da consideração de que a experiência enquanto uma noção, nascida no campo da filosofia, aponta possibilidades para pensar a formação de professores de modos outros que não apenas pensa-la a partir de referenciais que se preocupam em desenvolver os aspectos técnicos e metodológicos que envolvem o exercício da docência. Ao considerarmos que a formação de professores vai para muito além de sua dimensão técnica e metodológica, embora sejam esses aspectos que percebemos preocupar os estudos e pesquisas formação de professores, nossa pesquisa buscou, então, pensar sobre as noções de experiência presentes no campo da formação de professores. Para tal, nos ancoramos na discussão sobre a experiência realizada, principalmente, por autores como Larrosa (2014), Pagni (2014), Benjamin (2000), Agambem (2005) e Martin Jay (2005) para possibilitar nossas reflexões. Nosso percurso metodológico envolveu analisar os estudos e pesquisas socializados em sete grupos de trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) entre os anos de 2013 a 2017. Nossos achados apontaram que a noção de experiência, de inspiração no encontro entre filosofia e educação, emergem com maior frequência nos estudos localizados nos GTs que buscam discutir questões, que embora sejam fundamentais e ao nosso ver também atravessem o campo da formação de professores, não tem como objeto constituído de suas preocupações a formação de professores. No GT de Formação de Professores a experiência emerge enquanto um acúmulo de vivências adquiridas no tempo cronológico de atividade docente. Notamos que os estudos sobre formação de professores assumem a defesa da formação de profissionais pesquisadores e reflexivos na ação e sobre suas ações. Nossas análises apontam que o campo no entorno da formação de professores, entre diálogos com a Filosofia da Educação, possibilita o encontro potente entre formação de professores e a noção de experiência, no entanto, esta perspectiva ainda não adensa as discussões da própria formação em seu espaço circunscrito, como não subjaz as políticas e programas de formação docente.

PALAVRAS – CHAVE: Formação de professores. Noção de experiência.

ABSTRACT

Our research started from the consideration that experience as a notion, born in the field of philosophy, points out possibilities to think the formation of teachers in other ways that not only think of it from references that are concerned with developing the technical and methodological aspects which involve the exercise of teaching. When we consider that teacher training goes far beyond its technical and methodological dimension, although it is these aspects that we perceive to concern the studies and researches teacher training, our research then sought to think about the notions of experience present in the field of formation of teachers. To that end, we are anchored in the discussion about the experience, mainly by authors such as Larrosa (2014), Pagni (2014), Benjamin (2000), Agambem (2005) and Martin Jay (2005) to enable our reflections. Our methodological approach involved analyzing studies and socialized research in seven working groups (GTs) of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) between the years of 2013 to 2017. Our findings pointed out that the notion of experience, in the encounter between philosophy and education, emerge more frequently in the studies located in the GTs that seek to discuss issues, which although they are fundamental and in our view also cross the field of teacher training, is not concerned with the formation of teachers. In the Training of Teachers, experience emerges as an accumulation of experiences acquired in the chronological time of teaching activity. We note that the studies about teacher training assume the defense of the training of researcher and reflexive professionals in the action and on their actions. Our analyzes point out that the field surrounding the formation of teachers, between dialogues with the Philosophy of Education, allows the potent encounter between teacher training and the notion of experience, however, this perspective does not yet add to the discussions of the formation itself in its space, as it does not underlie teacher education policies and programs.

KEYWORDS: Teacher training. Notion of experience

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
GT	Grupo de Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	<i>A chegada de uma inquietante noção</i>	11
1.2	<i>Caminhos para dialogar com experiência e formação docente</i>	19
2	CANTOS DA EXPERIÊNCIA QUE REVERBERAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
2.1	<i>Canções da experiência como meios ou obstáculos ao conhecimento</i>	27
2.2	<i>Por um encantamento através da experiência</i>	31
2.3	<i>Cantos da experiência: Dewey inspira e prevalece nos modelos formativos da contemporaneidade</i>	40
3	MODO (S) DE COMPREENDER A FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	44
3.1	<i>Alguns enunciados percebidos na construção de “perfis de professor”</i>	48
4	CANÇÕES ESQUECIDAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	59
4.1	<i>Silenciamento da Experiência Estética</i>	60
4.2	<i>Silenciamento da infância e do presente</i>	66
4.3	<i>Saberes da experiência na prática docente: construção de competências, técnicas e repertórios de práticas</i>	79
4.4	<i>Novas ventilações e deslocamentos das imagens curriculares</i>	86

4.5	<i>De auto centrado a provisório e contingente: modificações do entendimento de sujeito que suscitam o cuidado de si e a estética para a formação.....</i>	90
5	CONSIDERAÇÕES	98
	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXO A – TRABALHOS SELECIONADOS	112

1 INTRODUÇÃO

Chegado o momento de apresentar como nosso trabalho de dissertação está estruturado, dizemos, a princípio, de nossa opção por uma composição rizomática, que apesar de compreender os rigores da produção científica, leva em consideração a fluidez que textos afeitos a tratar sobre a noção de experiência necessitam. Será possível perceber que em alguns momentos escapamos a algumas estratégias cristalizadas das produções acadêmicas, como é o caso de trabalhar nossa metodologia logo aqui na introdução, ou de trazer para as análises os próprios sujeitos dos trabalhos de outros autores. Isso se dá a pedido do manuseio com a própria noção que trabalhamos, que por sua vez, exige de nós um dinamismo, e desapego a certas fidelidades acadêmicas. A noção de experiência requer sensibilidade e escuta aguçada para o que não se diz ou se vê.

No primeiro tópico da introdução, trazemos a composição de nosso objeto de pesquisa, nossas inquietações iniciais e, sobretudo, quais escolhas precisaram ser feitas, para que se entenda como chegamos à compreensão da noção de experiência e sua possível relação com a formação de professores. Na segunda parte trouxemos, já de início, nosso percurso metodológico, para que nosso leitor observe como fizemos para que uma noção, aparentemente simples, no entanto, complexa, “coubesse”, ou melhor dizendo, pudesse ser notada, em nossos achados. Isto permite que ao longo da leitura de nossa fundamentação teórica e análise de dados seja possível ter em mente os percursos, procedimentos e campo de pesquisa.

1.1 A chegada de uma inquietante noção

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei.

Manoel de Barros

Quem dera pudéssemos passar um tempo contemplando as coisas, pessoas e emoções em nosso entorno... Através de seu eu lírico, o poeta, nos surpreende ao se encantar com as coisas miúdas, eventos mínimos, coisas simples, em seus momentos de paragem. É possível perceber uma abertura para a contemplação, para que as coisas o toquem de maneira singular.

No entanto, este é um raro relato. Dificilmente parecemos ter estas condições de quietude na atualidade. Quanto mais quietos, mais desesperados estamos para que *algo nos aconteça*. É um pouco sobre isso que este trabalho se busca refletir: esse “algo que nos toca” que compreende a centralidade da noção¹ de experiência, que se mostrou para nós como potente para pensar as compreensões construídas sobre formação de professores, bem como, observar qual o lugar/sentido que a noção de experiência ocupa na produção que é socializada através das reuniões da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação (doravante ANPEd).

Sobre a noção de experiência percebemos a diversidade de compreensões no campo da filosofia, e, na relação com a educação, a noção circula, mais recentemente, nas produções publicadas, discutidas e socializadas pela Filosofia da Educação. Nossa tentativa, deste modo, foi fazer uma aproximação da noção no debate sobre formação de professores. Um olhar, entretanto, para a experiência lançado por Benjamin em 1933, nos chama atenção porque ele diz que *a experiência já não é mais algo que nos é dado a fazer*. O pensamento do autor cria alertas sobre a extinção das formas de beleza e condições de dizê-las que os seres humanos possuíam anterior a modernidade, e podemos sentir que a cada dia o acelerado ritmo de vida, a sobrepujança da racionalidade, a necessidade dos grandes eventos e holofotes, as informações que rapidamente se obsoletam, o sensacionalismo, o consumo, a relativização de valores, o individualismo, e tantas outras características pós-modernas, silenciam a experiência, ou a capacidade que temos de “fazê-las”, senti-las e deixar-se formar por elas. Apesar da contemplação sobreavisada para estas condições e conjuntura contemporâneas, consideramos permanecer na observação na noção de experiência nas relações que nos pareciam possíveis com a formação de professores, e com a educação de modo geral. Para nós a experiência vive, embora não sejamos atentos, ou não saibamos como dizê-las; não fosse a sutileza da presença *do algo que nos toca* talvez a própria condição humana estivesse por completo extinta.

¹ Empregamos o termo ‘noção’ em detrimento de ‘conceito’ para salvaguardar o que a experiência tem representado em nosso trabalho. A palavra “conceito” tem em si um significado para a linguagem científica que reconhecemos como definição, caracterização, entendimento. Entenda-se que para este trabalho estamos buscando, de certa maneira, esta caracterização ou um “conceito” nos termos acadêmicos, do que seja experiência dentro das compreensões da formação de professores, uma vez que esta caracterização é requisitada nos gêneros textuais acadêmicos. No entanto, tratamos ao longo do nosso texto quando nos referimos à experiência como a *noção de experiência* e não conceito de experiência, porque “[...] é preciso evitar [...] fazer da experiência um conceito. Eu creio que o leitor acadêmico, o leitor investigador, tanto o teórico como o prático, quer chegar rápido demais à ideia, ao conceito. É um leitor que está sempre apressado, que quer usá-lo muito rapidamente” (Larrosa, 2014, p.42).

Foi nossa entrada no curso de Pós – Graduação em Educação Contemporânea (UFPE/CAA) que nos possibilitou refletir sobre a relação *noção de experiência – formação de professores*, esboçando a pergunta que orientou nosso trabalho, qual seja: “*Qual o lugar da noção de experiência nos estudos sobre formação de professores socializados nas reuniões da ANPEd?*” tendo como objetivo geral “*Apontar os sentidos da noção de experiência nos estudos sobre formação de professores*”. Para tanto seria necessário responder aos objetivos específicos: a) Identificar as principais abordagens teóricas que orientam os estudos sobre formação de professores; b) Verificar quais noções de experiência se encontram presentes nas publicações socializadas pela ANPEd sobre formação de professores.

Mas, antes mesmo da entrada no curso de mestrado alguns sentidos da experiência já nos inquietavam através da convivência com colegas de trabalho na rede municipal de ensino da cidade de Garanhuns- PE, quando notava que apesar das dificuldades, os colegas professores resistiam, expressavam suas angústias na sala de professores numa espécie de catarse, partilhavam aquilo que os tocava na interação com os alunos, colocavam também suas emoções e alegrias, além de narrativas sobre seu percurso formativo. A nós parecia que havia um fio dourado perpassando sutilmente aquelas interações entre pares, que eram lampejos² da experiência, mas não sabíamos nomear este movimento. A inquietação primeira que mobilizou este trabalho estava localizada em saber se a discussão sobre formação de professores que acontece na universidade, nos debates sobre formação inicial e nas pesquisas realizadas, se verifica a presença da noção de experiência e se a noção estava contemplada de alguma forma nos currículos, políticas ou programas; se tinha alguma visibilidade; se possuía uma maior abertura ao estético, ao sensível, a contemplação, ao cuidado de si para o cuidado com o outro.

Além da atividade docente com as mesmas demandas cotidianas dos colegas, nosso olhar registrava as discordâncias entre o contexto escolar massificante, limitador dos espaços e do tempo, exaustivo, em que professores corriam para cima e para baixo sempre atrasados, sempre ocupados, sempre impacientes, com pilhas de livros e cadernetas pelos braços, quando não, carregando mochilas pesadas repletas de avaliações para corrigir quando chegassem em casa, e quase que ironicamente, tinham coisas positivas para falar. Certo que eram momentos raros, mas existiam, não foram completamente extintos. Uma vez ou outra, sempre havia um/a professor/a com palavras doces, emoção ou lágrimas no olhar, para dizer de um aluno/a que

² “Lampejo” é um termo usado por Didi-Huberman (2011) que trata a experiência em sutis aparições visíveis comparando –as ao brilho de vaga-lumes.

conseguiu realizar uma atividade que lhe parecia impossível, ou de uma leitura literária que o fez pensar sua condição, de que ser professor/a valia a pena. E lá nos aparecia o fio dourado novamente, reluzente, numa breve passagem por entre as coisas miúdas, que desaparecia, mas em alguns dias não tardava em aparecer mais uma vez. Mas esse fio também era rompido bruscamente em alguns momentos, principalmente, nos das formalidades, das burocracias, e quando mais nos deixava surpreendidos, as experiências que tocavam cada docente eram silenciadas, cerceadas e tolhidas nas formações continuadas, que eram raras, serviam para nos cobrar metas e ensinar como atingi-las com excelência, para ler textos de como ser um “bom” professor, e nos deixar com a impressão que estávamos sempre deficientes, atrás de outras escolas, de outras redes e de outros países...

As formações continuadas nos deixavam com a impressão que tínhamos a responsabilidade de buscar sempre mais porque aquilo que sabíamos não nos bastava, nunca era suficiente. E parece que isto é a nova ordem: nada é duradouro, nada é o bastante, não podemos parar e contemplar, devemos sempre ter mais, consumir mais, ler mais, para que estejamos preenchidos provisoriamente. Ocorria-nos que um movimento semelhante acontecia também nas nossas formações iniciais. Bastava recordar a pressa com que tínhamos que ler um texto sobre psicologia ou didática para apresentar seminários uma semana à frente, ou o preenchimento de relatórios extensos de estágio para o arquivamento em setores que nem tínhamos conhecimento.

De modo que as inquietações estavam presentes, rondando nossos pensamentos e práticas profissionais, pensamos quando na entrada no programa de pós-graduação buscar guias para discutir as questões de formação de professores e sua relação com a experiência. A nossa participação nas disciplinas nos aproximava do conceito de experiência. Nunca outro conceito nos aparecia tão aberto a entendimentos e plurissignificação. Inicialmente nos aproximamos da experiência como conceito tratado pela sociologia da educação, especialmente, nos trabalhos de Dubet (1994). Posteriormente, renovamos a leitura de conceitos vistos anteriormente na licenciatura, que se referem aos saberes experienciais, proposta por Tardif e Raymond (2000), para por fim, aproximar-nos das compreensões de experiência guardadas no campo da filosofia da educação, especialmente para a leitura da noção de experiência posta por Larrosa (2014) e Pagni (2014). Estas últimas é que utilizamos mais intensamente ao longo do nosso trabalho, e de nenhuma forma trazendo – a para uma posição de primazia sobre outras noções de experiência do campo filosófico. Sentimo-nos atraídos pela discussão de Larrosa e Pagni para o potencial de abertura que a noção de

experiência possui com os assuntos da vida, a repercussão que a noção é capaz de gerar na nossa forma de contemplar o mundo, as pessoas e as coisas, nos fazendo *territórios de passagem* da experiência.

Na literatura sociológica, Dubet (1994) propôs a experiência como ambígua e vaga, sobretudo evocando fenômenos contraditórios, e de fato ela o é. Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal. Assim, diz ele, “se fala habitualmente de experiência estética, amorosa, religiosa...” (Dubet, 1994, p. 94). Neste sentido, a experiência aparece como individual, inefável em caso extremo, “misteriosa” e irracional, “manifestação romântica do ser único e da sua história particular”. Muito próximo a este primeiro sentido, são as discussões da filosofia da educação, no entanto, o sociólogo apenas cita estas dimensões, detendo-se na outra face da experiência, que para Dubet pode ser concebida como a *recobertura da consciência individual pela sociedade*, como um “transe”, no qual o indivíduo esquece o seu Ego para se fundir numa emoção comum, o do “grande ser” que é então apenas a sociedade sentida com uma emoção.

Segundo Dubet (1994) a esta representação emocional da experiência justapõe – se a significação de que: a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o “verificar”, de o “experimentar”. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Evidentemente, para o sociólogo, estas categorias são, em primeiro lugar, sociais, e “formas” de construção da realidade.

Apesar da conceituação de Dubet nos permitir alguma breve aproximação da noção de experiência que tratamos, para o autor, a experiência social serve para dizer que certas condutas sociais não são redutíveis a aplicações de códigos, simplesmente, ou encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Ou seja, a vida social é composta por condutas, princípios estáveis, mas é passível de acontecer princípios heterogêneos, condutas que escapem aos padrões uma vez que os sujeitos são expostos a princípios diferentes. A experiência social é, portanto, definida pela combinação de diferentes lógicas de ação. A partir deste movimento, Dubet inicia sua teorização sobre como as lógicas de ação são utilizadas na integração nos sistemas sociais. Neste ponto, acreditamos não nos bastar à compreensão de experiência social associada à formação de professores, por esbarrar numa questão que tentamos fugir: o enquadramento. Nas teorizações sobre as lógicas de ação

dos sujeitos para DUBET, apesar de considerar que cada um pode fazer experimentos diferentes da vida, ou pensar e sentir o mundo a sua forma, ao final os sujeitos são encaixados em sistemas que funcionam na sociedade.

No campo da formação de professores, por sua vez, a experiência está associada *a acúmulo de saberes e vivências profissionais* (JUNIOR, DELLA FONTE E LOUREIRO, 2014; KRUGER; KRUG, 2008). Para esta abordagem, um professor será experiente, quanto mais anos de exercício de profissão ele/ela tenha, conviveu com muitos alunos, experimentou diversos contextos e situações e com isso aprendeu como lidar com situações diversas, acumulou conhecimento prático. Os saberes experienciais poderiam ser listados como habilidades que os professores adquiriram ao longo de sua carreira: lidar com alunos indisciplinados; gerenciar conflitos em sala de aula; metodologias para trabalhar com determinados conteúdos; planejar conteúdos, avaliações e exercícios para a unidade; elaborar projetos cívicos e comemorativos; preenchimento de cadernetas com notas, frequência, e registros de aulas; apenas para citar alguns.

Os “saberes experienciais” serão aqueles que são mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas de professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhe são próprias (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.2). Estes saberes são oriundos do fazer docente, que se desdobram de suas práticas como um processo essencial. Os professores/as aprimoram, adquirem, e descartam certas práticas, a partir de tentativas, das observações e auto - avaliações, que tanto podem ser motivadas pelas formações continuadas, como também pelo amadurecimento na aquisição de uma *expertise* profissional. Observamos que do ponto de vista da experiência como *saber experiencial* é preciso que o sujeito faça experimentos com a sua própria prática, o que acreditamos ser essencial ao trabalho docente, e nos parece inerente à atividade fazer estas tentativas.

A perspectiva acima descrita, importante e amplamente sugerida para a formação de professores, ainda deixava, para nós, questões em aberto. Isto porque observávamos que nem tudo está previsto na formação docente, nem sempre o professor raciocina sobre o que faz, há também situações que surpreendem, que não se sabe lidar; as estratégias pedagógicas, os manuais, as disciplinas de didática não conduzem as situações em que o professor é levado a agir pela paixão, por aquilo que ele traz de recordação-referência sobre o que o tocou um dia. O que queremos dizer é que nem sempre os saberes adquiridos ao longo do tempo de profissão serão suficientes para explicar o *ser professor*, uma atividade tão complexa. Apesar

de não ter tantos anos de profissão, pode haver professores e professoras abertos ao toque da experiência, que agem pela sensibilidade, na direção do outro, e isto não precisou de anos acumulados no currículo profissional, por exemplo. Há de haver também uma receptividade e disponibilidade para que o professor reconheça em sua prática alguns momentos de sua própria ignorância, impotência, vulnerabilidade e fragilidade. Desta forma, nos aproximamos do campo da filosofia por nos possibilitar observar que há ainda uma relação mais forte do professor com sua prática e com sua formação, que é o deixar – se ser conduzido pela experiência, *e não achar que o professor é quem domina, unicamente, aquilo que ensina, faz e aprende com sua profissão.*

No campo da filosofia, Larrosa (2002) propôs que a noção de experiência é *o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Esta experiência precisa nos atingir, e não estar externa a nós mesmos. Começamos a perceber as possíveis ligações com a formação de professores, ao imaginar propostas formativas que considerem aquilo que de mais profundo e enraizado o professor trás em sua formação, aquilo que carrega com ele, que faz parte de sua história. Mas ao mesmo tempo algo nos percorria, nos inquietava, por comparar o que a noção de experiência propunha enquanto sujeitos abertos às paixões, e a nossa própria prática docente. A nossa formação parecia - nos capaz de minar as possibilidades de experiência com suas rotinas, enquadramentos, práticas e modelos submetidos às regras, valores e normas de um sistema educativo. Tudo isso nos permitia pensar a formação de professores a partir de modelos outros, dentro de outras possibilidades.

Fazer uma experiência significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isto não significa exatamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa, como diria Heidegger (1987 *apud* Larrosa, 2014), sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. E isto que vemos como possibilidade na formação de professores: que os sentimentos, as paixões, a disponibilidade em função do outro, os diálogos, nos permitam *fazer* experiências, nos sujeitando, nos dispondo, nos abrindo ao que a experiência pode fazer em nós na condição do exercício da docência. Compreendemos que na formação de professores e professoras algo se apodera de nós, e não temos consciência disso. Inevitavelmente somos tocados em nosso cotidiano por nossos alunos, por nossos afazeres. Muitas vezes somos tomados por uma angústia que não sabemos externar. As palavras que encontramos são apenas de reclamação, de sofrimento, daquilo que nos machuca. Mas toda e

qualquer experiência que nos toma, nos percorre, nos invade, que aceitamos, vivemos, padecemos, passam como se não fossem nada... Não há em nós a capacidade de reconhecê-las, não que isto seja obrigatório, mas perdemos, sobretudo, os momentos de paragem e contemplação. Não dizemos que a formação de professores precise nos ensinar a “fazer” experiências ou até reconhecê-las, até porque isso não se faz, sendo a experiência única e singular, tocando a cada um/uma a partir de coisas, momentos, pessoas diferentes. Mas nos incomoda que na formação de professores, quase que exclusivamente, sejamos produtos de textos e de leituras escolarizadas. Como Larrosa (2014) adverte, são nas universidades que se produzem e reproduzem sistematicamente lógicas escolares. Não sabemos fazer as experiências dos textos nas nossas formações, não conseguimos ouvir o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Dificilmente percebemos a direção do outro, a plasticidade de nossas experiências, o rompimento que é possível traçar com as ordens e modelos pré-estabelecidos. E desta forma, nos parece evidente, modos outros que a formação de professores tem possibilidade de acontecer, uma maneira mais ampla, potente, na direção do outro, sem tantos dogmatismos, aberta às paixões, sem amarras cronológicas.

Acreditamos que a aproximação da noção de experiência como possibilidade da formação de professores, compõe proposições com aparente dimensão estética, maximizando as qualidades artísticas da práxis educativa (PAGNI, 2014). Isto significa apoiar-se em uma experiência que se faça (ou não) por meio da linguagem, sem apreendê-la por completo pelos recursos de nossa força consciente, procurando um sentido na pragmática de si. Observamos que

Fazer soar a palavra “experiência” em educação tem a ver, então com um não e com uma pergunta. Com um não a isso que nos é apresentado como necessário e como obrigatório, e que já não admitimos. E com uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de pensamento, e da linguagem, e da sensibilidade, e da ação, e da vontade), porém, sem dúvida, sem determiná-lo (LARROSA, 2014, p.74).

E foi com as lentes desta noção de experiência que nos propusemos a observar a forma com que a formação de professores acontecia. Haveria outros modos de pensamento do que aqueles vigentes? Haveria maneiras de observar se o sensível tinha algum espaço nas discussões teóricas da formação de professores? Nesta linha de pensamento iniciamos a

elaboração de nosso percurso metodológico para dar conta destas necessidades de nosso trabalho.

1.2 Caminhos para dialogar com experiência e formação docente

Mostraremos neste espaço que percursos seguimos para observar as aproximações que propomos para este trabalho. Como fazer para observar uma noção fluída? Onde percebê-la? Que procedimentos adotar?

Dada a natureza complexa da experiência não conseguíamos relacionar as leituras, compreensões e análises de outra forma que não aquela que descarta uma dimensão superior, uma hierarquia fundamentalista, visto que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEZE, 2010, p. 15). Foi preciso para nós enxergar e considerar o múltiplo.

A partir de então retomemos que nossas inquietações para a origem deste trabalho partem da observação de trabalhos socializados na ANPED a fim de perceber que noções de experiência emergem, de modo a contribuir para pensar a formação de professores. Na entrada da pós-graduação, de posse de algumas leituras, maturação, diálogos e tempo que alcançamos uma compreensão de que nosso objeto de estudo seria um diálogo entre a experiência e a formação de professores; a potência das narrativas docentes para trazer o estético, o inefável, o empírico, a vida para os processos formativos.

As narrativas e relatos dos professores em si já tomava para nós a configuração de rizomas, concatenando – se umas as outras, sem ordem de maior ou menor importância e assim também foi se tornando nosso processo metodológico em que era preciso caminhar um pouco e, às vezes, retornar, andar m círculos, desafiar uma certa “indefinição” tanto do campo da formação de professores; como conceitual, dentro do que se refere a definir experiência; bem como revisar os nossos próprios modos de conceber o fazer científico, sempre visto como racional, técnico e acabado. Era fundamental ao longo do processo de construção do trabalho um dinamismo, um descobrir-se, um repensar, um fazer múltiplo que a própria noção de experiência provocava em nós.

Ao problematizar tantas observações que nos davam o que pensar, chegamos a uma pergunta que nos propõe percorrer uma sequência de pensamento, que nos permita não criar

um único juízo, mas antes nos faça desafiar os juízos. Procuramos fazer como Tadeu, Corazza e Zordan (2004) compreenderam a pesquisa rizomática,

que faz os professores embarcarem numa viagem conceitual para qual não existe nenhum mapa prévio, e na qual eles são forçados a deixar para trás as pesquisas habituais, sem nunca ter certeza sobre o lugar que irão aportar. Pode ser essa pesquisa a expressão de sua luta contra uma pesquisa midiática, informacional, comunicacional, opiniática da imagem do pensamento educacional dominante; a que, à medida que se desenvolve torna-se mais complexa nos seus alcances, procede por variação contínua dos conceitos e dos problemas e espalha-se como um rizoma, no qual há intensos períodos de invenção (p.18).

Assim, observar *Qual o lugar da noção de experiência nos estudos sobre formação de professores socializados nas reuniões da ANPEd* tornou-se a nossa principal inquietação em que houve uma constante reinvenção de estratégias para alcançar as considerações que trouxemos para este trabalho. Nosso objetivo geral seria desta forma, dizer de um “*Apontar os sentidos da noção de experiência nos estudos sobre formação de professores*”. E para tanto, pensamos como necessário:

- a) Identificar as principais abordagens teóricas que orientam os estudos sobre formação de professores;
- b) Verificar quais noções de experiência se encontram presentes nas publicações socializadas pela ANPEd sobre formação de professores.

Comprendemos que era necessário observar o panorama geral do campo da formação docente, para localizar nele quais as “brechas” possíveis para o diálogo com a noção de experiência e se estes já eram existentes ou não. Seria possível refletir ainda sobre quais as compreensões de formação que são compartilhadas e que predominam, permeando os espaços das licenciaturas, os imaginários sobre o que de fato deve conter os currículos, programas e ações de formação. Nossa proposta buscou verificar se a noção de experiência, conforme as propostas que permitem uma abertura ético-estética para o sujeito, estavam presentes nas produções publicadas como uma possibilidade em sua potência formativa. A importância de compreender a socialização de abordagens teórica-metodológicas para o campo da formação

de professores³ residiu, justamente, em disponibilizar para o diálogo quais são as principais preocupações e que perfil de professor se pretende formar

Já de modo a visualizar um prospecto da circulação da noção de experiência no âmbito das pesquisas sobre formação de professores algumas opções foram necessárias, embora registre-se a ciência de nossa impossibilidade de abranger a totalidade das pesquisas produzidas no país envolvendo o tema.

Para selecionar o lócus responsável por encontrar as pesquisas analisadas, o sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apresentou-se como um ambiente que desempenha um papel importante na socialização de diversos temas sobre educação. Observamos que as temáticas estão divididas em vinte e quatro grupos de trabalho e há uma equanimidade na importância dada aos temas. Este ambiente mostrou-se acessível, inclusive, pelo nosso interesse de perceber se o diálogo formação – experiência é de fácil alcance ao conhecimento do público interessado em formação de professores em âmbito nacional.

A ANPEd é referência de fontes de análises e estudos desde 1978 quando sua fundação, ao reunir em associação e reuniões científicas nacionais/regionais, pesquisadores e pesquisas em educação, o que propicia uma constante atualização de publicações e temas circulantes na área. São os grupos de trabalho da associação: GT02 – História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte.

³ De modo então, a levantar quais seriam os principais autores e compreensões vigentes sobre a formação de professores nos foi útil uma sugestão de nossa banca de qualificação em pesquisar nas bibliografias de programas de pós-graduação e educação com linhas de formação de professores os seus referenciais. Exploramos quais os programas de pós-graduação com linhas de pesquisa em formação de professores havia em um âmbito nacional, e dos trinta e seis sites disponíveis para consulta acessamos subsídios para disciplinas sobre formação de professores, ementas, bibliografias requisitadas para processos seletivos e quando disponível uma bibliografia de dissertação produzida na linha de pesquisa foi consultada.

Em princípio nossa ideia era observar as publicações do grupo de trabalho de Formação de Professores, exclusivamente, de modo a analisar se neste espaço especificamente dedicado à formação havia disposições das pesquisas no diálogo com a noção de experiência. No entanto, alargamos a perspectiva por acreditar que os outros grupos de trabalho poderiam teriam a preocupação em oferecer textos formativos para a formação de professores, e escolhemos alguns que nos pareceram estar ainda mais próximos do espectro criativo, filosófico e estético da experiência. No procedimento de leitura percebemos os diálogos com a formação atravessados nas problemáticas dos grupos de trabalho.

A princípio utilizaríamos um único grupo de trabalho para análise que seria o destinado a problematizar a Formação de Professores, todavia, as publicações pareciam sinalizar uma única perspectiva de experiência – o diálogo com os saberes experienciais. Por nos parecer uma realidade reduzida foi que nos interessamos em explorar os outros campos relacionados à educação por entender que as temáticas discutidas de maneira ampliada também colaboram para a formação do professor. A temática da Didática tem relação estreita com a formação docente que é *ensinar a ensinar*, com isso as discussões do GT 04 produzem constantemente relações com a formação do professor, como se ensina e o que se ensina; observar as compreensões sobre a educação infantil e fundamental podem ampliar as maneiras com que a educação tem sido concebida, quais são as necessidades da aprendizagem para a faixa etária escolar, do que se tratam as possibilidades para a escola e conseqüentemente o que precisa interagir com a formação docente, portanto, nossa opção pelos GTs 07 e 13; indiscutivelmente precisávamos observar o GT 08 para sinalizar quais são as compreensões vigentes no âmbito específico da formação de professores; visibilizar as práticas curriculares assim como os temas que estão ventilando a concepção do Currículo para a escola atual, e até mesmo o que se propõe para a revisão dos conteúdos que se levam para a escola são importantes para o conhecimento do professor, construindo sua percepção sobre as escolhas que se faz em outras instancias sobre aquilo que nossos alunos tem acesso ou não, os direitos que lhes são garantidos ou negados e para isso o GT 12 nos auxiliou; para oportunizar visibilidade para os diálogos que guardam relação explícita com a noção de experiência que tratamos, contribuíram os GTs 17 e 24, com propostas para a formação de professores a partir da *aesthesis*⁴.

Foi importante estar a atento que a própria experiência elabora/requer para si uma gramática outra, em via contrária ao léxico destinado a discussão de questões da educação e

⁴ Sensação, sentido.

da formação de professores que temos observado. A linguagem é o método mais eficaz de propaganda (LARROSA, 2014), isto porque se introduz em nós. É desta forma que as palavras prescritivas, impositivas, regulatórias e desenvolvimentistas permearam grande parte das produções no campo educacional. Abreu (2005), por exemplo, nomeia de “vocabulário industrial e bélico da educação” a gramática que geralmente é empregada. Por sua vez, a noção de experiência adota um outro conjunto de palavras por entender que “cada palavra dita sempre quer dizer mais do que diz e nunca pode dizer tudo o que queria” conforme Larrosa (2014).

As palavras se apresentam com um poder revelador, e quando tratam da experiência, podem dizer do inefável, do belo e sensível. Fizemos a opção de buscar nos títulos dos trabalhos descritores próximos a: criação; mistério; metáfora; superação; devir; cuidado; experiência; autonarração; narração; estética; arte; não-convencional; artista; poética; filosofia; plenitude; outro; sensível; abstrato; transformação; subjetividade; para citar alguns.

Não pudemos designar com extrema precisão nossos descritores por acreditar que nosso percurso baseou-se em também sentir as palavras, para esta etapa de busca de publicações nos grupos de trabalho, cada título precisava ter afinidade com o cenário e o léxico da noção de experiência, mas também, chamava nossa atenção, nos surpreendia, por vezes, nos propiciava antecipações do que potencialmente poderia haver ali. Digamos, portanto, que um “método” também desenvolvido e amplamente empregado na extensão de todo o trabalho tenha sido a sensibilidade. Sensibilidade ao toque potencial da experiência. Sem contar um olhar hermenêutico para observar os sentidos transmitidos nas palavras.

Além de buscar subsídios para análise nos trabalhos apresentados nos grupos de trabalho, observamos os trabalhos excedentes; trabalhos encomendados; pôsters; bem como o que havia socializado nos núcleos de “outras atividades”; “espaço cinema”; “sessões especiais”; “sessões conversa”; e “minicursos”.

O site da associação leva-nos ao encontro das edições nacionais e das edições regionais, encontradas no site apenas nas edições de 2016 e 2018, que ainda está para acontecer. A grande maioria dos textos está disponível para download além de poderem ser visualizadas no navegador. As reuniões nacionais já estão em sua trigésima oitava edição, estando disponíveis para consulta a partir da vigésima terceira edição em 2000.

De modo a definir nosso recorte temporal recorreremos à observação dos lançamentos de obras expressivas na área da educação, mais precisamente no elo educação – filosofia. São

trabalhos de autores que há mais ou menos tempo se atém a aproximar questões educativas da formação, do ensino e da escola do pensamento filosófico, do senso estético e criativo e, sobretudo exercendo uma criticidade sobre os modos de se fazer educação e formar professores. Nosso intuito foi observar um espaço de tempo em que possa haver reverberações causadas pela leitura de estudos exponenciais no campo da Filosofia da Educação que fomentassem percepções sobre o tratamento da noção de experiência no diálogo com a educação.

Ocorreu-nos que algumas obras poderiam ter subsidiado de alguma forma pensamentos outros; habitado discussões de grupos de estudos; permeado as escritas de pensadores sobre educação e formação e com isso reverberassem inventivamente em trabalhos socializados/ publicados na área da educação. Estaríamos, de certo modo, acompanhando sutilmente os passos dessas compreensões basilares que inspiram composições da educação. Seriam os desdobramentos de marcos textuais de fronteira como *Pedagogia Profana* (1998) celebrando 20 anos, do autor Jorge Larrosa, que traz textos

indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se a margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico – científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não dizer no campo.

É como se Larrosa introduzisse para o campo pedagógico uma relação transdisciplinar, evitando os modos totalizadores e dogmáticos vigentes no pensamento educacional. A escrita do autor é aberta, transversal e fragmentária, sem deixar de circular entre os textos uma coerência, sem renunciar a reflexão e efeitos de sentido.

Outro autor que nos serviu de parâmetro é Martin Jay, cuja produção preocupa-se com uma sistematização das “canções da experiência”, onde aborda o tema da experiência na história da filosofia, explorando a polissemia do termo experiência e indicando os sentidos que lhe foram atribuídos em diferentes tradições filosóficas. Talvez não tão acessível quanto à obra anterior, “*Songs of experience*” (2009) permite uma retrospectiva do conceito/noção e seus principais desdobramentos para o pensamento de cada época. A partir da publicação em 2009, o estudo do autor pode ter trazido um importante referencial para compreensão do percurso da experiência, oportunizando a discussão de pesquisadores sobre momentos da história e o entendimento que já se teve sobre a experiência.

Também Giorgio Agambem (2005) torna-se uma importante referência quando aproxima de nossos dias o diagnóstico feito por Walter Benjamin (1986) sobre o empobrecimento da experiência.

Larrosa reaparece com “Tremores – Escritos sobre experiência” (2014) e junto com Pedro Pagni em “Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar” (2014) nos orientam em todo o percurso deste trabalho, talvez já como ecos das primeiras obras citadas.

Alguns eventos fazem parte deste recorte temporal, ou pelo surgimento ou pela consolidação de edições, e atuam como fomento de diálogos e disseminação de ideias, conforme acreditamos também reverberando nas publicações encontradas na ANPEd, ou seja, a realização de alguns eventos do campo da Filosofia da Educação, de certo modo, atuam fortalecendo diálogos com as noções ético-estéticas, as quais pretendemos observar em uma relação com a formação de professores. Vimos que alguns autores participantes destes encontros são associados aos grupos de trabalho da associação nacional, dialogando nas reuniões, emitindo pareceres e ideias sobre a educação e nos mostrando a urgência em pensar a educação de outras formas. Alguns encontros de pesquisadores em Filosofia da Educação são, o Simpósio Internacional em Educação e Filosofia; Encontro dos Grupos de Pesquisa em Educação e Filosofia; Congresso Latino-americano de Filosofía de la Educación; Colóquio Internacional de Filosofia da Educação; Seminário Nacional de Filosofia e Educação.

Deste modo, pensamos que um recorte dos últimos cinco anos seria importante para apresentar compreensões mais consolidadas sobre a potência de noções como a da experiência, permeando os diálogos com a formação/ educação, resultado das discussões embasadas teoricamente na leitura de obras como aquelas que citamos, que figuram como balizas para a área. Levantamos os trabalhos com descritores do “espectro da experiência” do ano de 2013 a 2017 no site da ANPEd. Empregamos um código para cada produção que será utilizada no capítulo de análises para se referir aos estudos encontrados. Todas as produções têm código, embora nem todas tenham sido citadas no capítulo posterior. O código é feito com o número do GT a que o trabalho pertence (Ex: GT08), seguido do ano de publicação e de um número utilizado na própria publicação quando na organização dos trabalhos pela ANPEd.

Pela nossa escolha em notar e analisar o soar a experiência próxima a formação de professores, nos propusemos a selecionar em sete grupos de trabalho (doravante GTs) da ANPEd propostas de trabalho que guardassem relação com noções de experiência. Utilizamos descritores relacionados à experiência para observar os títulos num recorte temporal de 2013 a

2017, e os GTs manuseados foram 04 – Didática, 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 08 – Formação de Professores, 12 – Currículo, 13 – Educação Fundamental, 17 – Filosofia da Educação e 24 – Educação e Arte. A ANPEd nos pareceu um ambiente acessível para a socialização de ideias, diálogos e conceitos, não só para pensar a formação de professores, mas questões relevantes para a educação. O repositório nacional/internacional de pesquisas publicadas trata com equanimidade o acesso aos temas dos seus 24 grupos de trabalho com o rigor necessário que a socialização científica necessita.

Apresentamos neste trabalho a partir do primeiro capítulo a noção de experiência e suas discussões no campo da filosofia, o que evidencia seu caráter polissêmico, até apontar a noção que acolhe um sentido estético a qual adotamos; no segundo capítulo trouxemos um panorama da formação de professores e suas recorrentes referências; no capítulo três estão postas nossas reflexões e percurso metodológicos com a experiência e a formação, processo de natureza hermenêutica; o capítulo quatro traz nossos achados sobre os sentidos que a noção de experiência assume nos estudos socializados nos GTs sobre a noção de *experiência*.

2 CANTOS DA EXPERIÊNCIA QUE REVERBERAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há para o campo da formação de professores cantos da experiência, ora silenciados, ora predominantes, embora, nunca ausentes por completo. O próprio termo “experiência” em sua plurissignificação foi discutido de diversos modos, e no diálogo entre educação e filosofia. Conforme trataremos, a experiência, neste processo, foi vista como ponte ou obstáculo para chegada ao conhecimento.

Para o pensamento reflexivo grego, na história antiga, a arte e a ciência eram sinônimas (DEWEY, 1938 *apud* FILHO, 2007). Ou seja, através de uma compreensão que Dewey elucida o início de todo raciocínio é a experiência. No entanto, ao passar do tempo à experiência foi sendo desacreditada. Chamado de período de “empobrecimento da experiência” a atualidade tem pensamentos publicados sobre o instrumentalismo da razão e a frieza com que a vida é tratada.

Passaremos de modo breve, portanto, da aurora da experiência e sua passagem à descrença no âmbito dos diálogos sobre a filosofia/educação, num movimento constante de plurissignificação.

2.1 *Canções da experiência como meios ou obstáculos ao conhecimento*

Nossa compreensão ao longo deste trabalho é a de que a experiência⁵ figura como uma ponte ao conhecimento, em que a sensação/percepção nos envolve em momento passivo permitindo a elaboração de saberes, conforme Larrosa (2014) definiu de experiência, aquilo que “nos passa, nos acontece e nos toca”. No entanto, há percepções e diálogos contrários a este de uma experiência intrínseca e fundamental ao sujeito, que observam a passividade como algo nocivo. A experiência em contraponto a que abordamos tornou-se um obstáculo ao conhecimento. Na filosofia tradicional não podemos confiar na experiência como sólido fundamento, pois ela engana e extravia, sendo mais confiável crer que há uma razão fora e acima da experiência. Este movimento é iniciado por Platão com ressonância em Descartes e

⁵ Conforme tomamos de Martin Jay (2005) a palavra experiência estava associada no antigo grego a *empeiria* – empírico – e, embora sem ligação etimológica, a *pathos*, termo que significa paixão, passividade, assujeitamento.

Kant, formando-se uma tradição da qual ainda somos herdeiros, de descrença com relação à noção de experiência no âmbito filosófico/educacional.

Para darmos início a uma história, com base no tratado de Jay (2005), recordamos que para as tradições filosóficas do antigo grego, a experiência era valorizada como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo, requerendo o emprego de faculdades sensíveis à imaginação, assim como a sensibilidade e a razão. Nas escolas gregas de medicina, por exemplo, as observações na correlação com a experiência conquistavam uma maior autoridade que a teoria. A experiência era privilegiada como um método de aquisição de saberes, devendo ser cultivada até certa idade, no processo de formação do sujeito, para que, no momento de desabrochar de faculdades intelectuais, passe a administrá-las inteligentemente e refleti-las conscientemente, a fim de melhor conduzir a sua vida (PAGNI, 2010).

Esse modelo de experiência que dependia mais do hábito e do desenvolvimento sensível do que das explicações racionais para as suas causas, foi desconfiada por Platão como um obstáculo ao verdadeiro conhecimento, por ser demais subjetiva. Uma acusação mais tarde também feita pelos defensores modernos de uma ciência "objetiva" e racional. E desde então lidar com a experiência possui este risco para quem se aventura, lidar com o que não se pode definir ou prescrever. Uma coisa era certa: as sensações são relativas e, por isso, não se poderia construir uma doutrina do conhecimento fundamentada nelas. Assim, a experiência necessitaria da "Razão", caso quisesse se associar com "quaisquer princípios de conexão e unificação" (DEWEY, 1959, p.102). Immanuel Kant fortaleceu a posição do Racionalismo em relação à experiência, ao fornecer à experiência conceitos puros e ao eliminar, dentro do seu esquematismo, a "anarquia" da experiência. Sobre isso, Dewey (1959, p.113) salienta:

Mas a filosofia de Kant serviu para subministrar uma justificação intelectual ou "racionalizante" da subordinação do indivíduo a princípios e leis universais fixos e pré-fabricados. Razão e lei foram tomadas como sinônimos, e, assim como a razão penetrou na experiência, vindo de fora e de cima, do mesmo modo a lei tinha que penetrar na vida, partindo de alguma autoridade externa e superior. O correlativo prático de absolutismo é rigidez, obstinação, inflexibilidade de disposição.

Se pautando em uma filosofia crítica, Kant, ao afirmar que a razão e a lei não emanam da experiência – e mais: não podem ser testadas nem comprovadas na experiência, e que sem

os princípios e leis universais a priori a experiência é anárquica - acabou incitando o espírito do absolutismo.

As críticas trocadas entre os racionalistas e os empiristas podem ser resumidas, segundo Dewey (1959 , p.106) da seguinte forma: por um lado, os racionalistas desacreditavam nos sentidos como “meios válidos ou superiores de conhecer os objetos, uma vez que “[...] nunca logramos captar coisa alguma *em si mesma* ou intrinsecamente” (grifo do autor); por outro lado, os empiristas menosprezaram todas as pretensões dos racionalistas em relação a um conhecimento absoluto pela razão. Na verdade, os empiristas se fixaram na utilidade de suas experiências e se esqueceram das finalidades mais amplas de seus atos.

Acreditamos que a partir desta forma de perceber a experiência existem entraves no diálogo com a formação de professores, que tende a ser prescritiva e racionalizada como um modo de assegurar a chegada ao conhecimento, conforme Platão⁶. A experiência foi considerada equivalente aos costumes estabelecidos por repetição cega, e no extremo oposto do espectro estavam às verdades necessárias da matemática, que eram eternamente válidas.

A experiência vai ganhando maiores discussões e relevo em um período histórico bem posterior, a modernidade, que está relacionada com a Revolução Industrial e desenvolvimento do capitalismo. Esta fase costuma ser entendida como um ideário ou visão de mundo relacionada ao projeto empreendido a partir da transição teórica operada por Descartes, com a ruptura com a tradição herdada - o pensamento medieval dominado pela Escolástica, mais interessada em fazer argumentos racionais para a existência de Deus do que em sondar a experiência religiosa do crente (JAY, 2005) - e o estabelecimento da autonomia da razão. Onde a razão operava, dificilmente haveria algum espaço para a experiência, que conforme dissemos não se poderia conceituar, mensurar ou até mesmo visualizar, de modo que esta noção passa por diversas desconfianças ao longo do período até a contemporaneidade.

Os pensadores modernos procuravam um conhecimento confiável, que ajudaria a dominar o que até agora estava fora do controle humano. O ceticismo de Montaigne, por exemplo, sobre a experiência sensorial levou-os a não renunciar introspectivamente, mas a buscar um novo meio de compensamento de suas falhas e instrumentos que superaríamos os inconfundíveis efeitos da sensação bruta (JAY, 2005), ele vê a imaginação do homem como

⁶ Para Jay (2005) uma mudança desta percepção só veio acontecer com Aristóteles, que modificava a hostilidade de seu antecessor adotando uma fé na racionalidade intuitiva e na demonstração dedutiva.

limitada pelos limites de sua experiência. No caso de Francis Bacon, procurou amarrar a verdade à utilidade e integrar ciência e tecnologia. Mas era um feito cujo fim não era experiência por si própria, mas sim o conhecimento que o mundo externo poderia fornecer.

As análises de Jay (2005) apontam que, paradoxalmente, a democratização do sujeito da experiência, a ampliação das discussões sobre quem ele seria, significou sua redução implícita a um único modelo universal, que era o *cogito* cartesiano desencarnado e espectador, assumido como normativo para todos os seres humanos.

Descartes é um dos principais expoentes das teses dualistas em especial, no que se refere à natureza do conhecimento. O dualismo entre o corpo e mente, tem como uma de suas principais implicações dividir os processos cognitivos em dois: a experiência sensível que está suscetível a erros ou ilusões por um lado, e o pensamento racional através do qual é possível conhecer com clareza e distinção, de outro. A proposta cartesiana sobre a natureza do conhecimento pressupõe um dualismo segundo o qual o conhecimento real e verdadeiro é acessível somente através da *res cogitans*/mente. O corpo apenas é uma fonte de equívoco, um veículo para os conhecimentos enganosos da experiência e que em hipótese alguma devem ser estimados. Diz Jay que não nos é sensato duvidar da boa vontade de Descartes ao expor esta concepção dualista. O que na verdade ele queria é procurar um ponto fixo que fosse imune a todo tipo de dúvida, e com isto, fundamentar um autêntico e verdadeiro conhecimento. Em outros termos, uma ciência ideal fundamentada em tudo que não pode gerar dúvida alguma. Essa separação entre alma e corpo e seus correlatos – conhecimento e experiência – permite uma certeza na produção do conhecimento que não poderia ser fornecida caso ele fosse obtido pelos sentidos corpóreos. Resumindo, apenas o trabalho reflexivo da mente pode ser a via para uma firme e metódica prospecção de verdades que embasam uma ciência segura e confiável.

Em Immanuel Kant, a experiência permanece tida como uma forma inferior de conhecimento, por se apoiar nas faculdades da imaginação, concorreria para a aquisição de sabedoria prática responsável pela condução da vida comum. O conhecimento possibilitado pela experiência renunciaria as faculdades superiores e a “verdadeira” sabedoria. São os intelectuais e filósofos alemães da época de Kant que conseguiram convencer os soberanos de que seu poder na educação não era apenas um direito, mas um dever do Estado que almejasse a unidade cultural de um povo e sua integração no processo civilizatório. A experiência foi, portanto, desprestigiada e subtraída da racionalidade formativa, bem como da práxis humana,

tendendo a restringir educação, conhecimento e formação a características técnicas ou instrumentais.

De modo geral, a modernidade demarca esta desconfiança com relação à experiência. Com o abandono da experiência como parte do processo de conhecimento, conjuntamente com a promessa de liberdade e de emancipação que a razão moderna pressupôs, o desenvolvimento dessa tradição resultou em uma tendência a desprestigiar a experiência entre os saberes e as práticas educativas. Pagni (2014, p. 31) diz “essa perspectiva que se apoiou na categoria iluminista de formação, acompanhando o desenvolvimento da modernidade, desprestigiou a experiência e esvaziou a ação educativa da vida possivelmente implicadas em seus saberes e práticas [...]”.

De certo modo, podemos dizer que a categoria iluminista de formação humana assume uma excessiva centralidade na questão da legitimação epistemológica dos saberes e práticas escolares, abandonando a ontologia e o sentido ético pressupostos pela práxis educativa. Observamos vestígios deste pensamento até hoje, pois há ainda uma resistência na compreensão da experiência para além de como ela foi concebida na modernidade. Percebemos de modo bem próximo este fato, ao pesquisar os modos como a experiência se apresenta no campo da educação e especificamente na formação de professores. O sujeito professor está tomado como aquele que precisa ser “formado”. As implicações de conceber a formação como um processo finalizado e concluído e que ao seu longo se deve apropriar de um conhecimento “sólido” que o habilita a operar na realidade sem que haja espaço para a sensibilidade ou a experiência, por exemplo.

2.2 Por um encantamento através da experiência

Herdamos da filosofia tradicional a posição de desconfiar que a noção de experiência seja capaz de permear os processos formativos e a educação, polarizando sensibilidade e razão. Trouxemos para este trabalho um olhar sobre as possibilidades de harmonização entre estes polos, de modo que a noção de experiência seja capaz de integrar a formação de professores, como parte fundamental até então negligenciada. Em determinado momento histórico, essa conciliação no campo da filosofia já foi proposta, e observaremos os percursos que figuram o embasamento para um encantamento através da experiência.

Em Goethe (1996 *apud* PAGNI, 2014) é inaugurada uma conciliação entre sensibilidade e razão. A formação humana passaria a ser vista por intermédio da arte, no sentido de uma educação estética do homem. O entendimento de experiência reaparece como processo de produção mediante o qual o sujeito exerce sobre os objetos uma ação, em vistas da criação artística e da poética. Essa ação imprime sobre os objetos as marcas do próprio sujeito e, em particular, o que não pode ser traduzido linguisticamente de sua subjetividade mais profunda, transformando e criando algo até então inexistente do mundo. Posteriormente há também uma possibilidade de restituição da experiência e reintegrá-la entre os saberes e práticas escolares, elegendo-a como seu fundamento. É uma acepção romântica da formação, segundo Pagni (2014), que valoriza a experiência como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo, que, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, requer o emprego das faculdades sensíveis e da imaginação, assim como a sensibilidade e a razão no julgamento empreendido sobre os resultados e a utilidade dos saberes por elas produzidos.

Nessa apropriação pedagógica a experiência é privilegiada como um método de aquisição desses saberes, devendo ser cultivada até certa idade, no processo de formação do sujeito, a fim de que, no momento de apontar suas faculdades intelectuais, passe a administrá-los inteligentemente para melhor conduzir sua vida. O desenvolvimento dessa tendência filosófico-educacional resulta em pedagogias que centram a ação educativa na formação da consciência moral, da consciência histórica e do pensar reflexivo, elegendo a experiência como um conceito fundamental para a ação formativa e, por sua vez, como um meio de educar a infância, definindo um sujeito dileto de seu aprendizado. O desenvolvimento dessa pedagogia passa por Ditley e Dewey, mas, essa variante da categoria romântica de formação pouco se detém sobre o sentido estético e poético em que originalmente a experiência formativa é configurada na obra de Goethe.

A infância foi considerada um estágio inicial do processo formativo do homem, que se modelado pela experiência estética, cultiva sua alma e refina seu gosto, no entanto, no discurso pedagógico essa prática parece ter se tornado docilizante, moralizadora e disciplinar, assujeitando os mais jovens a uma fôrma que supostamente se apoia em princípios da razão, em um discurso de verdade, por cuja transmissão os mais velhos se responsabilizam. Para Pagni (2014) do modo como a arte é apropriada pelas categorias educacionais, essa experiência formativa que pressupõe uma relação com a vida e o mundo já mediada pela arte, ao ser transportada para a escola, passa por uma segunda mediação, ou por uma “artificialização da vida”. Assim,

em vez de ampliar as possibilidades efetivas da autonomia pessoal e da liberdade do pensamento, a apropriação da categoria romântica de (auto) formação parece representá-las e utilizá-las retoricamente, para manter intactas as aspirações subjetivas no nível das representações, sem confrontá-las com suas condições mais profundas e irrepreensíveis da alma, tanto quanto com o devir do espírito humano na história (PAGNI, 2014, p. 35).

Segundo Pagni (2014), nos limiões da modernidade, Hegel concebe a formação do sujeito subordinada à formação do espírito, busca atribuir ao Estado e encarnação tanto deste espírito como a responsabilidade pela formação da alma individual. A experiência compreenderia o estranhamento em relação ao objeto imediato (sensível ou abstrato) com o objetivo de representá-lo ou torná-lo consciente para si, ao mesmo tempo em que esse próprio si mesmo se reconfigura, corroborando o processo de formação do sujeito em seu devir. Hegel, portanto, tenta reconciliar o devir do espírito universal com a sua apropriação pelo espírito individual.

Só que na contemporaneidade, Nietzsche aponta o preparo da emergência de um “gênio e do homem superior” como um fim do que entende a formação, para além da mera formação do gosto artístico e da bela alma dos românticos, ele critica a cultura degradada, utilitarista e massificante na qual se converteu o espírito universal em sua época, contrariando a análise hegeliana. Nietzsche questiona a educação de sua época ao retomar a tensão entre o devir da formação do indivíduo e o instituído pela cultura do espírito. Pagni (2014) analisa que a experiência em termos nietzschianos se apresenta como um problema à figura do sujeito fixo e universal, no qual se amparou a categoria iluminista de formação. Não se trata apenas de uma experiência que o sujeito faz com o mundo ou tem do resultado obtido nessa relação e que se acumula em sua consciência, mas de uma experiência que lhe é feita por forças que agem além de sua própria consciência e que lhe confrontam, fazendo-lhe se transformar na relação consigo.

Nietzsche almeja diferentemente uma infância que se distingue daquela que a pedagogia tornou seu objeto. Há um questionamento do olhar para a infância como um futuro sujeito a ser formado e que se subordinará a uma ideia de humanidade. Não teria se instaurado ainda na inocência da infância o ressentimento por ter que negar as forças potencializadoras da vida e a má consciência de que não consegue isso por completo, bem como, a culpa sentida pelo fato de o espírito não conseguir se ajustar, conscientemente, às leis e à moral instituídas.

O exercício de liberdade de ação e de pensamento encontraria na infância o ápice da transformação do espírito como também a possibilidade de criação e inovação.

No percurso da experiência para o meio filosófico, no entanto, há um período de lamentação e crise do conceito. É em Walter Benjamin que a experiência é tida como algo já não mais possível, dado o contexto do ser humano na modernidade. O autor percorre com o próprio conceito um caminho que não se funda apenas na descrença, mas que deu origem a uma *sofisticada teoria da experiência* (LIMA & BAPTISTA, 2013).

No início de sua trajetória Benjamin encara a experiência como uma “máscara” dos adultos para justificar sua resignação no contexto berlinense. Benjamin integrado ao grupo dos “Estudantes Livres” produzia teoricamente para colaborar com o desejo de libertação e transformação radical da cultura. A crítica benjaminiana está voltada para a opressão que a experiência do adulto exerce na juventude, a experiência do adulto já está de antemão determinada pela ausência de sentido de existência. “A experiência ‘adulta’ não é mais que um atestado de ilusão dos saberes do mundo, que amargura e intimida o jovem sem experiência” (LIMA & BAPTISTA, 2013, p. 453). No entanto, o autor apresenta um caminho para outra sorte de experiência, o caminho de permanecer jovem, juventude entendida como atitude espiritual. Ele não chega a definir com clareza esse caráter “diferente da experiência”.

Lima e Batista (2013) defendem que a grande “revolução benjaminiana” dos conceitos de conhecimento e experiência – em parte, o sumo da revolução teórica promovida no século XX – foi considerar ambos conceitos a partir de uma perspectiva linguística. Kant ignorou completamente a dimensão linguística da experiência e, por isso, não foi capaz de criar uma epistemologia bem sucedida.

O conceito de experiência em 1933 não coincide propriamente com os anteriores, embora não os contradiga. O homem moderno, na visão de Benjamin, não era mais capaz de transmitir a experiência. Para ele há uma mudança na qualidade das experiências em razão do avanço da capacidade técnica, sobretudo daquilo aliado a realidade fabril capitalista, no entanto, não se comparando a intensidade dos acontecimentos dos anos de 1914 a 1918. Para Benjamin a Primeira Guerra foi o derradeiro golpe na experiência “transmissível de boca em boca”, como dizem Lima e Batista,

Tendo em vista a aniquilação da experiência tradicional nas situações extremas da guerra de 1914, não havia outra saída para a filosofia, segundo Benjamin, senão estar a par da pobreza de experiência da modernidade. Essa era a única atitude ética possível contra a evocação de uma falsa experiência maior, cuja materialidade não estava mais presente na modernidade (2013, p.463).

Como em todos os seus textos, Benjamin aponta uma alternativa para esse obstáculo epistemológico e ético. Antes de tudo, carece ao homem moderno confessar clara e conscientemente sua pobreza de experiência. Para o filósofo o equívoco deste homem não estava em ser pobre de experiências, mas em não conseguir concentrar nas demandas de sua pobre experiência a fim de ter clareza quanto aos seus limites e possibilidades. Walter Benjamin propõe ainda o conceito de *barbárie positiva* como a direção que se deve tomar no intuito de lidar com essa nova e pobre qualidade de experiência moderna. “Essa atitude consiste precisamente em não se referenciar a nada que fosse herança da civilização”, ou seja, a disposição de espírito do homem deveria parecer como a de um bárbaro, o bárbaro positivo, que segue apenas em frente, sem esperar nada do passado.

Benjamin deseja estabelecer as bases epistemológicas para lidar com uma experiência que é pobre em conhecimentos acumulados. Os homens modernos estavam abarrotados de experiência das mais diversas origens e níveis que encobriam a própria pobreza.

Assumir a pobreza da experiência era, portanto, dar uma oportunidade para que o real caráter dessa nova experiência surgisse em todo o seu vigor e simplicidade; era, enfim, uma chance para que o excesso de experiência que não se ligava à sensibilidade moderna pudesse ecoar, deixando à vista apenas o pouco que cabia à modernidade. E com esse pouco, enfim, esse homem soubesse o que fazer – ou ao menos tentasse, mas que essa tentativa fosse definível, material e verdadeira (LIMA & BAPTISTA, 2013, p. 465).

A pós-modernidade, a nós parece guardar muitos destes vestígios da modernidade que Benjamin criticava. A Pós-Modernidade surgiu com a desconstrução de princípios, conceitos e sistemas construídos na modernidade, desfazendo todas as amarras da rigidez que foi imposta ao homem moderno e endossando as características de empobrecimento das experiências. Esta época é traçada como a época das incertezas, das fragmentações, da troca de valores, do vazio, do niilismo, da deserção, do imediatismo, da efemeridade, do hedonismo, da substituição da ética pela estética, do narcisismo, da apatia, do consumo de sensações e do fim dos grandes discursos.

Observamos o que significa viver nestes contextos apresentados, e que os modos de vida nas formas contemporâneas de estar no mundo vão anulando as possibilidades de experiência. O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto (Larrosa, 2014, p.42). Não é isso que o contexto atual parece estar produzido, daí tanta identificação com as proposições mais radicais de Benjamin.

Pagni seguindo a interpretação de Agamben (2004) diz que este vazio existencial pressentido por todos e que as novas gerações parecem se adaptar, no presente, estão sendo tomados como resultantes da inclusão “da vida nua, dos mecanismos e cálculos do poder estatal e da transformação da política clássica em biopolítica, no desenvolvimento da modernidade” (2004, p.23). Pagni recordando Foucault enfatiza que esta transformação está em “disciplinar a vida nua para promover subordinação da população aos dispositivos de poder do Estado e docilizar os corpos, a fim de que os indivíduos se adaptem aos modernos modos de existência” (2004, p.23).

Com estes mecanismos de racionalização do mundo,

a arte do governo pedagógica, desenvolvida na instituição escolar, contribui para estender o seu domínio à formação das novas gerações e aos capilares da subjetividade humana, interditando as esperanças de ruptura com o passado e desfigurando a experiência do sujeito, necessárias a transformação do existente e de si mesmo (PAGNI, 2004, p.24).

Desta maneira, a racionalidade em que se apoia a modernidade ou a contemporaneidade, e as quais os processos de ensino aprendizagem se adequam, colaboram para minimizar as experiências da vida das pessoas, afastando saberes, práticas escolares e suas implicações com a vida. Para Pagni (2014) os argumentos para justificar essa exclusão são, a princípio, que a experiência escaparia da regularidade, da estabilidade e da determinação, pressupostas pelo planejamento, assim como à lógica da regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares; em seguida, aprender por experiência seria algo externo a racionalidade em que termos pedagógicos se materializam em um conjunto de práticas de ensino. Neste sentido a experiência seria algo que coloca em risco a propagada objetividade e eficiência da práxis educativa,

De fato, o aprendizado da e pela experiência interpelaria habitualmente pensado e os significados instaurados pela linguagem corrente, perturbando o discurso de verdade [...] fazendo os seus sujeitos pensarem, se distendendo

e problematizando a sua pretensão de abarcamento da realidade e da totalidade (PAGNI, 2004, p. 25).

Perturbar o discurso da verdade parece ser a problemática que afasta a noção da experiência dos contextos da educação e da formação docente. A experiência possui um princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, um princípio, também, de paixão, que é o que faz com que ao invés de certezas e verdades tenhamos a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, escapa ao nosso saber, ao nosso poder e a nossa vontade. O receio de trazer a experiência para problematizar o debate sobre educação, ciência e formação, está justamente em substituir o sujeito ativo, por um sujeito passional, receptivo, aberto e exposto. Porque esta é a consequência de lidar com a experiência, abdicar das certezas e de modelos. Ficar sem chão. Certamente não é esta a consequência desejada pelas escolas, universidades e governantes. Muito pelo contrário, nos enchem de certezas, de informações, que nos deslocam de nós mesmos, nos distraem o tempo todo.

Segundo Pagni não se trata de postular a retomada da primeira tradição, clássica, na contemporaneidade, elegendo a experiência simplesmente como um conceito fundamental das teorias pedagógicas, “porque isto significaria reiterar a sua restrição a um recorte epistemológico que, em seu desenvolvimento, ignorou, senão a sua constituição ontológica, ao menos a sua dimensão estética” (2010, p.19). Por conseguinte não se trata de endossar o desprestígio da experiência, adotado no desenvolvimento da segunda tradição, já que reivindicar a restituição de sua dimensão estética, no presente, significa, “apresentá-la como o que se diferencia do sujeito racional e se expressa em dissonância da lógica unitária da racionalidade imperante na práxis educativa” (Pagni, 2010, p.19).

Diz Pagni (2010) que por mais que o aprendizado por experiência, em suas intersecções com a vida, mobilize gêneros de linguagem diversos, ela não deixa de ser subordinada aos sujeitos por elaboração lógica, à enunciação discursiva e à regulamentação características do gênero cognitivo. Parece residir na experiência uma força viva, criadora e política, segundo o mesmo autor, que são originários da *pathos* e a *aesthesis* constitutivos da experiência e que não podem ser confundidos com sentimentalismo ou esteticismo, pois provocam uma atividade do pensamento nos sujeitos que, “embora não possam dizê-la, ao menos podem pensa-la, porque a experiência dá o que pensar aos sujeitos, ao pensamento e às relações com o existente, irrompendo no discurso e o implodindo”, revelando nesse ponto o que difere do que representam sobre si mesmos e sobre o mundo pondo-os em transformação.

Se passarmos a considerar que a experiência desapareceu, talvez seja porque em primeiro lugar ela não esteja mais sendo considerada, alimentada nem encorajada. A todo custo mecanismos de controle desvinculam nossas vidas da autoridade que a experiência é capaz de exercer. A experiência como porta de entrada para nossos sentidos no mundo nos permite construir nossas memórias, sensações e impressões sobre as coisas. Ainda crianças, vamos explorando o que nos é dado a conhecer, e as coisas, pessoas, lugares, que aos poucos vão nos tocando, transformando quem somos, florescendo. As experiências são capazes de denunciar a racionalidade, não são traduzidas automaticamente para a linguagem, tornando o processo de descrevê-las e provar que existem quase impossível, o que é, profundamente, censurado pelo que se acostumou a tratar como “científico”.

Sendo a experiência o que há de mais profundo de nossa constituição humana, o mais enraizado de nós mesmos, o mais difícil de nos retirar, parece mais fácil manipular-nos a esquecer desta parte de nós mesmos e nos convencer de que o que há de empírico no mundo não é tão relevante, palpável, rigoroso, confiável ao que é científico construído pelos pilares da modernidade e da racionalidade, testado, reproduzido e comprovado. Para isso observamos uma profunda articulação entre governo, configuração de todo sistema educacional – educação básica e superior - e processo de formação de professores da atualidade, do qual também fomos padecentes, em cercear nossa propensão em voltarmos para nós mesmos, sempre adiando a profundidade desse contato entre nós e a experiência, entre nós conosco mesmo e entre nós com o outro em sua integralidade. Daí nosso pensamento em apontar para a potencialidade que a noção de experiência tem em colaborar na formação de professores para que o sujeito professor possa retomar sua condição humana e que no exercício de sua atividade, oportunize a outros essa mesma percepção.

Trazer as experiências do campo da memória inconsciente, para as vistas, reflexões e análises possui seus riscos, uma vez que, ao serem pronunciadas as experiências deixam de *ser* para existir enquanto palavra, ou seja, ao rememorar e narrar uma experiência ela já não é mais experiência, uma vez que a experiência está mais próxima daquilo que se vive e toca a vida do ser que a experienciou imprimindo suas marcas de modo discreto nem sempre reconhecível. Não nos serve, portanto, anular as experiências ao descrevê-las, com o simples propósito de analisar e dizer de sua importância. Mais importante que esta tentativa, está à ideia de reconduzir o lugar da experiência em nossas vidas, e dar a ela visibilidade na compreensão de modos outros de construir os processos formativos. É preciso ver as

experiências dançando vivas e pulsantes como os vaga-lumes, e considera-las ao invés de desconsiderá-las e desqualificar sua potência para a formação de professores.

A propósito da metáfora da experiência como vagalumes, Pasolini (1975 *apud* Huberman, 2011) evoca sentidos importantes sobre a noção de experiência, quando trata do desaparecimento dos pequenos sinais luminosos através do aniquilamento feroz dos projetores - brilho das luzes da modernidade.

Não foi na noite que os vaga-lumes desapareceram, com efeito. Quando a noite é mais profunda, somos capazes de captar o mínimo clarão, e é a própria expiração da luz que nos é ainda mais visível em seu rastro, ainda que tênue. Não, os vaga-lumes desapareceram na ofuscante claridade dos “ferozes” projetores: projetores dos mirantes, dos shows políticos, dos estádios de futebol, dos palcos de televisão (HUBERMAN, 2000, p.30).

Os pequenos lampejos que iluminavam, reacendiam a graça e o encantamento do dia e traziam esperança, assim como faz a experiência para a vida humana, foram aniquiladas pelos projetores ferozes, que aqui entendemos como os mecanismos opressores e normativos da educação, da escola, da formação de professores e tantos mais.

Huberman (2000) propõe que os vaga-lumes desapareceram na medida em que o expectador renuncia a segui-los, “eles desaparecem porque o expectador fica no seu lugar que não é mais o melhor lugar para vê-los”. E desta forma como também nós somos tomados por este expectador acomodado, não necessariamente por querer, mas pela passividade ou ignorância...

Seria criminoso e estúpido colocar os vaga-lumes sob um projetor acreditando assim melhor observá-los. Assim como não serve de nada estudá-los, previamente mortos, alfinetados sobre uma mesa de entomologia ou observados como coisas muito antigas presas no âmbar a milhares de anos. Para conhecer os vaga-lumes, é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo. Ainda que por pouca coisa a ser vista: é preciso cerca de cinco mil vaga-lumes para produzir uma luz equivalente à de uma única vela (HUBERMAN, 2000, p. 52).

Para além da reflexão sobre o ofuscar da pequena luz dos vagalumes pelos grandes holofotes da modernidade, há de se reconhecer nos vaga-lumes uma resistência. Assim como nas experiências. Apesar da contemporaneidade constantemente extinguir as experiências

através de seus holofotes, elas resistem, sobretudo, elas existem, mesmo em meio à descrença, as informações, a rapidez. Se assim não o fosse, não teríamos avistado seus lampejos ao longe, quando ouvimos uns e outros falarem sobre aquilo que os toca profundamente na sala de professores, ou seja, quando percebemos que as pessoas ainda possuem a capacidade de emocionar-se, de deixar-se ser território de passagem das experiências, sabemos que a noção de experiência pode ressurgir colaborando para guiar processos formativos, inclusive, da própria formação humana.

Nosso propósito tendo exposto, ainda que brevemente, como a noção de experiência se articula na literatura filosófica, consiste em esclarecer como observamos a capacidade dessa noção permear a formação de professores, não exercendo o domínio de sua constituição, mas inspirando a criatividade e sensibilidade que sentimos estar faltando em grande parte das licenciaturas. Conforme veremos há na formação de professores sempre a ideia de que já vimos esta estrutura, as mesmas práticas, os mesmos subsídios teóricos, fazendo com que esteja presente sempre mais do mesmo. A noção de experiência, assim como tantas outras possíveis, pode sugerir uma saída do lugar comum para a formação/educação.

2.3 Cantos da experiência: Dewey inspira e prevalece nos modelos formativos da contemporaneidade

Ao observar as tessituras entre a noção de experiência e a formação de professores no Brasil, nossa investida mostrou que a reflexividade permeava fortemente os discursos formativos como uma característica capaz de suscitar para o docente em formação aproximações e possibilidades de diálogo com sua realidade na escola e na lida com seu trabalho, de certo modo, instigando o pensamento sobre o ambiente, o que traria abertura para uma experiência única e pessoal. Há nos textos percorridos um magnetismo com o pensamento do americano Jonh Dewey, que orienta, predominantemente, as questões da formação de professores.

Em seu momento histórico, Dewey almejava um equilíbrio entre os diversos tipos de experiência sem a apropriação hostil de uma por parte de outras. Para o autor a experiência estética possui um papel central para o equilíbrio entre o pensar reflexivo da filosofia e a expressividade da arte. Para ele o início de todo raciocínio era a experiência, e reconhecia que

esta era cada vez mais desacreditada, principalmente, no âmbito científico⁷. O instrumentalismo da razão é um desafio que se impõe a Dewey como algo a ser superado em seu contexto.

No texto *Democracia e Educação*, Dewey apresenta que toda problemática educacional do presente é um problema filosófico, por excelência: a escola imitou os dualismos filosóficos da sociedade e, com isso, instalou aspectos antidemocráticos na relação educativa (FILHO, 2007). Uma saída suficiente de Dewey ao problema é uma resposta que perpassa a filosofia da educação, ou seja, uma filosofia que, ao invés de refletir os dualismos filosóficos da educação, se conecte com a educação para refletir os problemas da sociedade⁸. Isso exige uma reconstrução filosófica educacional, baseada em uma retomada estética, intelectual e moral. Tal filosofia defende uma atitude reflexiva na experiência ordinária. Por isso, a “filosofia deweyana encontra-se visceralmente ligada ao pensar os problemas da educação, sendo esta entendida, a esta altura, como cultura geral, em que a escola é parte importante” (FILHO, 2007). É a “filosofia interessada na crítica da contemporaneidade” (CUNHA, 2007 *apud* FILHO, 2007).

Dewey entendeu a *experiência como toda relação entre um organismo vivo e o ambiente onde ambos saem modificados*. No entanto o pensamento sobre esta experiência necessariamente precisa ser reflexivo, sendo a reflexão necessária para liberar o pensamento do caráter imediato e sensível da experiência. Quanto à qualidade estética da experiência, o autor propõe que é aquela que proporciona ao pensamento a afecção que mobiliza os esforços subjetivos e que dispõe o indivíduo a resolver o problema suscitado por uma experiência entre as várias experiências, construindo uma espécie de repositório. Pagni (2014) diz que para Dewey é o pensamento reflexivo que diferencia objetos grosseiros decorrentes da experiência primária e imediata dos objetos refinados pela reflexão, provenientes da experiência secundária e mediada pelo pensamento sistêmico. Percebemos também que de certa maneira a ideia de professor reflexivo com apontamentos da pragmática de Dewey dá a entender que os docentes possuem experiências comuns, ou quase sempre as mesmas, dado o ambiente de formação de professores adequado para o estímulo do pensamento reflexivo expurgando as experiências imediatas.

⁷ Dewey não mantém uma relação unilateral com a ciência, exaltando apenas seu método demonstrativo e a consideração de hipóteses. Ele critica a ciência devido aos seus limites de não abordar questões morais e sociais.

⁸ Inspiração para a corrente de pensamento formativo de “professor reflexivo” no Brasil, também com ligação a outros autores.

Dewey estabelece importante compreensão sobre a experiência: de que parece impossível invisibilizá-la. Ao desconsiderar a experiência, os próprios filósofos antigos deram margem para que Dewey concluísse que esta era a experiência destes com o ambiente em que estavam. Filho (2007, p.53) relembra:

Para Dewey, a própria relação entre os filósofos antigos e o seu ambiente era uma experiência, não importando o peso que eles tenham dado à *experiência*, naquela ocasião. Filósofos, como, por exemplo, Platão e Kant, destacaram-se por refutar uma qualidade universal da experiência em direcionar nossas vidas. Dewey afirma que Platão não percebeu que a experiência, ou mundo da prática e da ação, como uma entidade inferior ao conceito, é produto da própria experiência que um indivíduo tinha com o seu ambiente (relação entre situação e agente). Portanto, Platão não se via como sujeito e objeto da própria experiência. Assim, Dewey (1959c, p.99) conclui que a experiência relacional é a “única espécie de experiência franqueada ao homem” (Grifos do autor).

A partir destas ponderações dos antigos filósofos em negar a experiência, Dewey elabora o que ela é:

Agora a experiência converte-se em coisa primariamente ativa. O organismo não se queda parado, [...] sempre a espera de algo fortuito; não permanece passivo e inerte, aguardando que alguma coisa o impressione desde o exterior; pelo contrário, age sobre o meio ambiente, de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa. Em conseqüência, as mudanças produzidas no meio ambiente reagem sobre o organismo e sobre suas atividades, de sorte que o ser vivo experimenta as conseqüências do seu próprio comportamento. Esta conexão íntima entre agir e sofrer ou arrostar, constitui aquilo que denominamos experiência. (DEWEY, 1959, p. 104 *apud* FILHO, 2007).

Duas conclusões sobre a experiência em Dewey podem ser extraídas: a primeira é que a experiência possui um elemento ativo e outro passivo. Experiência significa mudança, mas teremos uma mudança simplesmente mecânica ou física, se não atentarmos às conseqüências das nossas ações, que do ambiente emergem. Quando tal relação continua, a partir das conseqüências, em idas (postura ativa) e vindas (postura passiva), é sinal de que a experiência se tornou reflexiva e, desse modo, é sinal de que o terreno da experiência está aberto para mais amplas e mais profundas significações, a respeito de uma situação problemática – a

capacidade humana de pensar a própria experiência é a particularidade que diferencia nossas experiências de outras, como a experiência de objetos inanimados. Com efeito, a segunda conclusão a respeito da filosofia da experiência deweyana é que a medida de valor de uma experiência está em perceber as relações ou continuidades da experiência, quer dizer, está em expandir e enriquecer nossas próprias experiências, a ponto de conseguirmos um acúmulo intelectual que nos dê um equilíbrio temporário com o ambiente. Sem isso, uma experiência não tem valor. No pragmatismo deweyano, significações mais amplas e mais profundas substituem os conceitos fixos e imutáveis das filosofias idealistas, porque não há reflexão valorativa sem seleção, sem interesse. Não há interesse sem desejo espontâneo.

No livro *Democracia e Educação*, Dewey (1959, p.357-358) alerta que quando não se trata de “fatos particulares descobertos sobre o mundo”, mas sim de “uma atitude crítica geral” sobre esse mundo, diferencia-se a filosofia das ciências naturais e, mais importante, sem arrancá-la da experiência para um outro reino, o do intelecto, do conceito ou da razão (grifo do autor). É mantido o espírito científico na filosofia. Com isso, as significações que formulamos de determinada experiência, formulamos em determinada experiência, são intrínsecas daquela e àquela experiência, em tempo e espaço. Eis o porquê de a experiência ser a base da filosofia deweyana. Ela determina a própria forma e a substância da reflexão filosófica deweyana, que, por sua vez, une razão e experiência empírica. Resumindo, a filosofia da experiência é uma atitude ativa e passiva e significativa, portanto, valorativa, que deve encerrar uma situação problemática, na experiência, por meio da reflexão. Isto pode abarcar um pesquisador filosófico pensando em como estruturar sua tese, ou um aluno recém-chegado à escolinha de futebol tentando se enturmar, ou um jovem em suas aulas de trânsito. O que Dewey procura evitar, em todas essas situações, é a segregação do valor, desde sua gênese na filosofia antiga. Ao contrário, isso nos daria a condição de alargar o conhecimento e as percepções do que é belo e moral, o que, para o autor pesquisado, é crescer no sentido espiritual, segundo Teixeira (1964, p.17). A educação/formação consistiria nesse tipo de crescimento.

3 MODO(S) DE COMPREENDER A FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como um dos objetos privilegiados das pesquisas no campo da educação o termo *formação* tem diversos contributos de ordem teórica, cujos valores se situam na capacidade interpretativa e na capacidade de ativar teorias, lógicas e epistemologias subjacentes nos discursos, nas políticas, nos projetos e programas de formação de professores. Mesmo que o termo “formação” em uma análise hermenêutica signifique “ação de formar”, dar forma, os discursos teóricos da área da formação de professores, em sua maioria, não consideram o processo formativo como estanque.

Ducoing (2007) fala sobre esta diversidade de compreensões sobre o termo formação, mas, assinala que é importante reconhecer a ruptura com esquemas e posições unívocas e simplificadoras que pretendem homogeneizar e limitar a riqueza do trabalho teórico, propõe por outro lado, assumir uma posição de abertura, de movimento, de pluralidade, de debate e diálogo, considerando a temporalidade e historicidade das elaborações conceituais sobre a formação.

Segundo a mesma autora (*Op. Cit*) as denominações atribuídas à formação são fluídas e confusas e estão na origem de crescentes processos de institucionalização em múltiplos espaços que, durante os últimos dez anos, se abriram sem serem, contudo, submetidos a uma apreciação crítica dos seus fundamentos, das suas intencionalidades e das suas modalidades. Parece-nos que o debate conceitual a propósito do que se entende por formação, bem como todas as noções que nela estão contidas e são discutidas, embora alimentado e enriquecido de múltiplos contributos, não é conclusivo do ponto de vista teórico (DUCOING, 2007).

De modo preliminar, observamos que as noções de formação têm sido utilizadas de modo “aleatório” desde que sirvam para justificar processos formativos formais. Pensamos ser importante realçar que apesar da pluralidade de concepções sobre o termo formação, uma ou outra, ou mais de uma ao mesmo tempo, orienta políticas, programas e estratégias formativas que acabam ancorando processos, etapas, momentos e necessidades profissionais.

Para apresentar as noções de formação mais conhecidas, Ducoing (2007) propõe uma análise de cinco rubricas, que não obedecem a um critério hierárquico, mas, que a partir do aparelho categorial de cada autor, torna possível definir as linhas de reflexão bem como as

questões que poderão tornar viável, enquanto recurso tecnológico, o exame da realidade empírica com a intenção de compreender e de interpretar a problemática da formação do homem, ou seja, de maneira genérica, a constituição do sujeito (DUCOING, 2007).

A primeira delas é a formação segundo as diferentes tradições filosóficas em que autores inscrevem seu desenvolvimento na tradição grega, na tradição hegeliana ou na de Habermas, enquanto outros se socorrem de elementos conceptuais específicos inspirados por Gadamer, Bloch ou Heidegger ou ainda pela hermenêutica analógica.

Na tradição grega, há a particularidade da formação dos homens e a sua distinção em relação à formação dos objetos, na medida em que a primeira implica uma visão antropológica e, logo, uma carga ontológica. A formação significa “a construção consciente do ser humano”. Já no caso da formação segundo a perspectiva hegeliana, com distinção em relação a anterior, a formação é encarada como um processo de libertação, de enriquecimento cultural, de autonomização e, enfim, de constituição de sujeito. Habermas, por outra via, vê a formação como uma aculturação, como uma socialização da pessoa, que dizer, como um processo de configuração do sujeito no quadro do mundo, da cultura, da sociedade e da personalidade. A formação ou aculturação é um processo de configuração do sujeito num determinado ambiente cultural.

Gadamer, que constitui o referente de Ducoing (2007), preocupa-se com a formação ética da existência, com o reconhecimento de que o ser humano é um ser em formação, sempre habitado pela alteridade e pelo efeito da relação humana. Gadamer propõe-se a pensar uma prática humana e social que não se resume à aplicação mecânica da técnica, mostra que existem outras formas de conhecer a realidade; sua questão central é compreender a experiência humana, do saber e do fazer humanos. Bloch, por sua vez, apresenta os conteúdos utópicos da consciência, em que a sociedade e cultura se opõem aos determinismos mecânicos utilizados de forma reiterativa para compreender o mundo social. Já Heidegger analisa a formação a partir da categoria de *formatividade*, e faz alusão ao sentido dado à formação em termos de acesso a horizontes possíveis, diferentes daqueles que habitualmente contemplamos:

A *formatividade*, seguindo a fenomenologia de Heidegger, torna-se uma atribuição específica da existencialidade que dá ao homem a possibilidade de ter esperança, de abertura face à angustia, ao desespero e à dor. Trata-se da passagem que vai da crise, da morte, do absoluto e do luto para o relativo, para a abertura, para a confiança, para o desejo e a expectativa, etapas que, ao abrirem horizontes, ativam o possível (Ducoing, 2007, p.327).

A formatividade, portanto, funciona enquanto possibilidade, do que pode ser, do que se pode realizar, do que é incerto, do que pode sobrevir, do que pode existir. É pelo seu poder ser, pelo seu poder de existir, que o homem descobre as suas possibilidades de formação.

A formação é analógica na medida em que, de maneira exclusivamente aproximativa, icônica e quase hipotética, embora complexa, pode ser percebida, e por dispor de um discurso analógico, pode ser falada, além de ser demonstrada. Isto configura, para finalidades de formação, a possibilidade de dizer, de escrever, de assinalar determinados princípios e regras básicas. O que é icônico reenvia para um sujeito que tem necessidade da imitação do mestre como paradigma ou ícone para o aluno. Na formação segundo a hermenêutica analógica a proposta icônica no terreno da formação recupera a ideia do paradigma do professor e do aluno, na medida em que corresponde a um ícone, enquanto a noção de analogia faz alusão ao discurso que se diz, que se escreve, estabelecendo-lhe determinados princípios ou regras.

Divididos como referentes conceituais próprios de disciplinas sociais e humanas, Ducoing (2007) cita *práxis* e *poieses*, interioridade – exterioridade, reconstrução social e imaginário e identidade. Na *poiesis* o objeto a produzir é visualizado a partir de seu uso da mudança, no lugar onde a cadeia fins-meios se torna interminável. A previsibilidade está garantida através do controle dos acontecimentos, dos meios e dos próprios produtos e a certeza baseia-se na explicação casual do processo que conduz, organiza e dirige a atividade produtiva. Os objetos então construídos convertem-se em meios para realizarem novos objetos. O trabalho do homem é de reificação, de produção, de coisificação de acordo com um modelo. A perspectiva da formação como *poiesis* é a observação que a concebe como um problema instrumental.

Contrariamente à *poiesis*, a *práxis* configura a noção de ação como uma forma objetiva da vida em comunidade que tende para o bem comum e para a busca de liberdade do ator. A formação compreendida como ação não se concentra na relação fins-meios porque ela não se esgota aí, está sempre incompleta. Assumindo a autonomia como pretensão, não atinge um estado específico, não é externa ao homem, mas, enquanto *práxis* pressupõe um trabalho deste sobre si mesmo. Longe de ser susceptível de controle, é imprevisível e, como qualquer ação, caracteriza-se pela sua fragilidade e pelo seu caráter irreversível.

Enquanto interioridade/exterioridade a distinção entre elas se reforça na análise de formação, trata-se de dois olhares representativos, de duas direções opostas. A exterioridade

constitui uma posição reducionista para compreender a complexidade deste processo. A formação é habitualmente considerada do ponto de vista da exterioridade como “qualquer coisa para” ou qualquer coisa “que se tem” ou “se adquiriu”. É por isso que quando nos referimos à formação, ela tende a ser relacionada com os conteúdos, e é compreendida como uma aquisição de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e assume conotação de um objeto que se pode obter e que pode ser comercializado. Segundo a perspectiva da interioridade, a formação visa o processo pelo qual o sujeito se compromete, na base de um projeto, a procurar e a tornar reais as suas possibilidades. É por isso que qualquer ação formativa se desenvolve a partir do olhar e do agir sobre si mesmo. Este olhar e esta ação constituem o desenvolvimento do processo de diferenciação, porque é através da formação que um homem se diferencia dos outros (HONORÉ *apud* DUCOING, 2007).

A formação segundo a reconstrução social partilha uma visão entre seus autores que o processo formativo no seio do qual são recriadas certas categorias como a resistência à coisificação, a transformação pessoal, profissional e social, o compromisso com a realidade sócio - histórica, a tomada de consciência, a ligação entre teoria e prática, o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos sujeitos e as implicações ideológicas e teóricas das práticas educativas.

Na perspectiva da formação segundo o imaginário e a identidade, referentes de ordem psicanalítica, institucional e psicossocial são comuns. A formação neste contexto é vista como um processo de transformação que pressupõe a ressignificação daquilo que o sujeito imagina ser, em relação ao que ele imagina que será, ao dar um novo sentido aos seus desejos, às suas fantasias e às suas identificações. Para Anzaldúa (*apud* DUCOING, 2007), a identidade do professor torna-se num entrelaçamento de múltiplos imaginários: imaginário pessoal, institucional, profissional e cultural.

Ducoing (2007) sugere que a formação a partir da prática constituiu-se a partir de um centro particular de interesse para um certo número de investigadores nacionais ou estrangeiros, preocupados com a revisão e, por vezes mesmo, com a aplicação de alguns aspectos teóricos que recuperaram esta ótica e cuja abordagem conduz implicitamente ao questionamento do que é compreendido como prática. Para além disso, ela completa, investigadores que sistematizam contributos de grandes teorias que vêm do estrangeiro, interpretam as suas concepções a partir da centralidade da prática.

Ao mesmo tempo, há orientações que provêm de tradições e de posições teóricas diversas, e encaram a formação do professor com um caráter intelectual. Sublinhando a heterogeneidade e a riqueza das formas de abordar a formação, consideram em particular o papel desempenhado pelos professores na sociedade atual, a crítica das óticas instrumentalistas, a falta de consolidação das disciplinas da educação, a desvalorização do ensino e o processo de construção do professor enquanto sujeito dotado de pensamento. Segundo Ducoing (2007) esta temática torna-se a chave do pensamento moderno.

A autora que nos referimos, propõe que vários estudiosos analisam a formação como o centro do debate a partir da perspectiva do sujeito. Com efeito, este constitui o ponto central no qual se conservam os elementos conceptuais que entram em linha direta com a formação. O questionamento feito é: mas de qual sujeito se tratará? O da filosofia, da ética, da sociologia, da psicologia social ou o da história? Ducoing (2007) confirma que suas investigações não conseguiram seguir as pisadas de uma eventual disciplina, ou de determinado autor.

3.1 Alguns enunciados percebidos na construção de "perfis de professor"

Para além do que cada licenciatura guarda como formação específica, existe algumas perspectivas comuns que orientam de modo mais amplo a formação de professores. São algumas concepções teóricas que vigoram em determinados períodos históricos e definem uma espécie de perfil de professor que se espera formar a partir dos currículos, políticas e programas de formação. Geralmente a formação do professor atende a uma demanda social (GATTI, 2013) se transformando a partir das necessidades do tempo histórico. Em sua história, a formação de professores no Brasil já engendrou em certos momentos alguns perfis de professor, como o generalista ou o especialista, por exemplo. Destacamos que a partir da década de 90 a contribuição teórica europeia para o desenvolvimento no Brasil do desenho de um professor reflexivo e de um professor pesquisador. A soma destas competências traria para o professor os saberes experienciais, configurando sua *expertise professional*.

Talvez a preocupação contida na configuração deste perfil para o professor mais contemporaneamente, resida na capacidade que ele pode desenvolver de gerenciar conflitos, lidar com as deficientes realidades escolares, ser autônomo em sua formação continuada, buscando subsídios para melhoria das suas próprias práticas docentes. A reflexão vem,

também, originária de um percurso de oposição a uma racionalidade técnica que vigorou muito tempo na formação de professores no Brasil conforme estudou Saviani (2009).

De modo a romper com a racionalidade técnica vigente, surgiram alternativas, trazendo para a docência a consideração de outras dimensões importantes à formação de professores, e, conseqüentemente, a educação. É o caso, por exemplo, do trabalho de Schön (1983) que valorizava os saberes profissionais, e desenvolve a ideia de um profissional reflexivo tendo como base fundamental os trabalhos de John Dewey⁹. Há também a defesa de Stenhouse (1975) do professor como um produtor de conhecimento sobre as situações vividas em sua prática docente.

Estas abordagens encontraram amplo acesso no campo da formação de professores e permanecem vigentes em grande número de publicações e currículos de licenciatura/pós-graduações conforme observamos¹⁰. Os conceitos de professor pesquisador (STENHOUSE, 1975) e professor reflexivo (SCHÖN, 1983) conferem expectativas de que a partir dessa formação seria possível obter resultados mais satisfatórios no que se refere à educação em contextos escolares com demanda crescente de recebimento de alunos oriundos dos seguimentos menos favorecidos da sociedade (MATTOS, 2009).

Fagundes (2016) trata das perspectivas do professor pesquisador e do professor reflexivo evidenciando que, a gênese dos conceitos nos trabalhos de Stenhouse (1975, 1981) e Schön (1983, 1992) tornaram-se visíveis com os propósitos de evidenciar e nomear movimentos de professores que tinham a preocupação precípua com o aprendizado dos alunos em suas escolas, bem como, utilizar os conceitos como aporte teórico para formar professores como profissionais que refletissem sobre sua profissão e/ou que pudessem ter a pesquisa como prática recorrente em seu trabalho docente.

A informação sobre os movimentos relacionados à inclusão destes conceitos nas discussões de formação de professores em diferentes países chegou sistematicamente até nós e tomou fôlego mediante a publicação da coletânea organizada por Nóvoa (1992)¹¹, sob o

⁹ Além da referência a Dewey, como aponta Pimenta (2010), Schön (1983) também lançou mão dos estudos de Luria, Kuhn, Wittenstein e Polanyi, que lhe trouxe elementos para propor uma epistemologia da prática, isto é, a “valorização profissional como momento de construção de conhecimento”.

¹⁰ Fizemos um levantamento no site dos programas de pós-graduação em educação e suas linhas de pesquisa, enfocando a linha formação de professores, quando essa estava constituída, a fim de buscar observar as perspectivas de formação predominantes nesse campo, observamos a bibliografia indicada, ementa e objetivos da linha.

¹¹ No final do século XX o pensamento de educadores como Dewey (1859 – 1952), Stenhouse (1926 – 1982) e Schön (1930 – 1997) são realimentados por educadores de todo o mundo, destacando -se, dentre outros, Tardif, Perrenoud, Alarcão e Nóvoa (ARAÚJO, SANTOS E MALANCHEN, 2012).

título de “Os professores e a sua formação”. Esta publicação inaugura uma série de outras publicações que foram contextualizando e problematizando o que vem a ser um professor reflexivo e o papel da pesquisa em educação, sob diferentes pontos de vista (ANDRÉ, 2005; GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998).

Fagundes (2016) em suas análises, sugere que no Brasil, os conceitos de professor pesquisador e de profissional/professor reflexivo foram amalgamados no único paradigma de professor reflexivo (NÓVOA, 2001), vastamente utilizado por grupos aos quais foi atribuída a prerrogativa de orientar a formação de professores e suas práticas em sala de aula (BRASIL 1999, 2002). É interessante citar que os conceitos também sofreram uma série de críticas, reformulações e desdobramentos (ARCE, 2001; DUARTE, 2001; ELLIOTT, 1998; LIBÂNEO, 2010; MIRANDA, 2005; PIMENTA, 2005; SACRISTÁN, 2010; SILVA, 2008; ZEICHNER, 2008).

Segundo Lüdke (2001, p.80), no trabalho de Stenhouse (1975) o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação. Referência similar pode ser encontrada no trabalho de Dickel (1998) que salienta o contexto do qual Stenhouse parte quando pensa no professor como pesquisador. Trata-se de acordo com a autora, de reconhecer “em um meio que desprezava o professor como produtor de conhecimento” e no qual pesquisas e teorias em educação pareciam não dialogar com os contextos educativos. Pensamos que essas perspectivas trouxeram avanços para o debate da formação ao deslocar o olhar sobre o professorado, antes pensado como agente passivo diante de sua própria formação. A concepção de formação de professores sofre também certo deslocamento ao passar a ser admitida como uma construção na qual “os sujeitos em formação” dela participam, ou seja, não se recebe formação, apenas, ela é construída por quem a “recebe”.

No tocante a apropriação do conceito de professor reflexivo, pode ser percebida tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002), quanto das diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio (BRASIL, 1999). Encontram-se nesses documentos, respectivamente, as seguintes expressões relacionadas ao trabalho do professor: “ação-reflexão-ação” como estratégia didática privilegiada para resolução de situações-problema (BRASIL, 2002, artigo

5º), e “uma concepção de professor reflexivo” indispensável ao questionamento e pensamento autônomo e ético em relação às intervenções no exercício da profissão que é praticada e contextualizada (BRASIL, 1999, p.30).

Arce (2001) chama a atenção para o fato de as teorias que se têm debruçado sobre a formação do professor como ser reflexivo precisam ser mais bem analisadas, de maneira que suas ideologias e filosofias se tornem claras. Segundo a autora, o que se tem percebido é a harmonização dessas teorias com uma política de educação neoliberal que pode acarretar o aligeiramento da formação de professores e conduzir a uma exarcebação, tanto do pragmatismo como do utilitarismo. Isso significa que na formação de professores há uma maior preocupação com atender as demandas sociais de fornecer professores as escolas do que preocupar-se com a qualidade desta formação, diversificando os currículos de modo que sejam capazes de contemplar aspectos próximos aos da noção de experiência.

Além da problemática que incide sobre o conceito de professor reflexivo, o seu guarda-chuva parece ter abarcado as possibilidades de se pensar e expandir o conceito de professor pesquisador tendo como base sua originalidade. É desse modo que, atualmente, falar em professor como pesquisador nos remete ao professor reflexivo, à pesquisa-ação, à pesquisa sobre a própria prática, entre outros. Tal fato leva a considerar, como destacou Nóvoa (2001, p.2), que as diferentes denominações que caracterizam o professor pesquisador assentam-se sob o mesmo paradigma, qual seja, o do professor reflexivo cujo escopo está em formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, reflexão e de análise. O binômio professor pesquisador/reflexivo, um conceito aberto, pode servir a qualquer agenda educacional (ANDRÉ, 2005, p.57), conforme se tem visto nos últimos anos na formação de professores no Brasil.

Uma ressalva importante é que os princípios definidos por Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação – foram elaborados para elucidar a prática de profissionais ligados às áreas de engenharia, desenho e arquitetura e só depois é que passaram a servir para a área da educação. É apenas no artigo “Formar professores como profissionais reflexivos” que os professores são beneficiados com a possibilidade de contar em seu processo formativo com a prática da reflexão e avaliação do seu próprio exercício docente. Apesar de não ter surgido na docência, a transferência da perspectiva de reflexão é

considerada positiva, visto que havia urgência de uma valorização da prática dos professores/a e possibilitá-los partilhar suas vivências.

A vertente da Pedagogia Histórico – Crítica (1979) proposta por Demerval Saviani tece críticas às pedagogias pós-modernas, assim consideradas por Araújo, Santos e Malanchen (2012). A tônica principal da crítica diz respeito à proposição estruturada em torno da reflexão sobre a prática considerando apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente o trabalho de desenvolve. Nesta epistemologia da prática, parece não haver espaço para um conhecimento verdadeiro sobre a realidade, o que comprometeria as possibilidades de compreensão por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo (MAZZEU, 2011). Ainda observam que o pensamento pós-moderno apregoa um “recuo da teoria” na formação de professores.

As fortes críticas tem importância ao verificar que ainda que as propostas contemporâneas considerem a formação numa abordagem além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, as ideias não podem incorrer nos mesmos erros de ensimesmar-se. Não há de se desconsiderar a importância de refletir além de suas práticas e realidades, o entorno educacional, o contexto social e histórico do país e a relevância que tem as teorizações construídas sobre os temas da formação docente.

Em se tratando de trazer visibilidade para a prática profissional do professor e os construtos proporcionados pelo acúmulo de vivências profissionais, observamos no campo de pesquisas/ formação de professores referências aos “saberes docentes” que contemplam a experiência, sinônimo de acúmulo de tempo de exercício profissional.

Tardif (2002) considera o saber docente como tendo um caráter polissêmico, diferindo as profissões de acordo com sua natureza de conhecimento profissional, que possui as características: especialização e formalização; aquisição na universidade; pragmatismo; destino a um grupo; avaliação e autogerenciamento pelo grupo de pares; requisição de improviso e adaptação a situações novas num processo de reflexão; exigência de uma formação continua para acompanhar evolução; utilização de responsabilidade do profissional. O autor considera o espaço da sala de aula como território de autonomia do professor, ele sugere encarar a relação teoria e pratica pela “epistemologia da prática” (TARDIF, 2002, *apud* ARAÚJO; SANTOS E MALANCHEN, 2012), definida como o “estudo do conjunto

dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas”.

Tardif reforça a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado apenas para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes. Com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber ser, ou seja, é com sua experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor (ARAÚJO; SANTOS E MALANCHEN, 2012).

Para Tardif (2006), o saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros. O saber do professor é um saber experiencial, pois é prático e complexo. Portanto, procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico.

Para o mesmo autor, durante exercício da docência os professores adquirem e mobilizam diversos tipos de saberes docentes tais como: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Para ele, os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam a ser incorporados à prática docente. Os saberes disciplinares são os saberes mais específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, como se encontram nas universidades e sob a forma de disciplinas. Quanto aos saberes curriculares, ressalta que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos. Tais saberes já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.

No entanto, a partir do momento em que os professores constroem os saberes da experiência, todos os demais saberes poderão ser retraduzidos por eles na forma de hábitos, ou seja, de um estilo pessoal de ensino, em “macetes”, em traços de personalidade, que se expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo

trabalho cotidiano. Esta experiência que Tardif considera é tida como acúmulo, uma reserva de tempo de serviço, em que o professor vai vivenciando e ensaiando possibilidades para suas aulas e fazer pedagógico. Quando se diz “tenho X anos de experiência como professor”, geralmente para o campo da formação de professores significa que este profissional passou por diversas situações que o fez construir certo repertório de como lidar com diversas situações, alunos e seus contextos.

Notamos que há a predominância do enfoque intelectual para estas perspectivas da formação de professores mais abrangentes e divulgadas, conforme pretendemos apontar há outras dimensões que podem fazer parte da formação de modo suplementar ao que já existe. Essa reconfiguração da formação de professores poderia sugerir profissionais mais abertos em direção ao outro, conscientes de si mesmos e autônomos quanto ao que buscar para sua formação baseando – se em suas experiências que os tocaram profundamente.

De modo a exemplificar nossas observações trouxemos trechos do documento basilar para conduzir a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que, direciona em seu texto os propósitos e modos de acontecimento das formações nacionais, considerando a princípio que a

consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; (BRASIL, 2015, p.2) (Grifo nosso).

Sendo a formação de profissionais de magistério um dos precedentes para a construção do projeto nacional da educação brasileira, entendemos que a todo o momento estes aspectos estarão coligados, nos fazendo compreender que as concepções e ideais que guiam uma serão os mesmos para a outra. A depender do projeto de educação que se tenha no país, a que/quem essa educação estará a serviço será de mesma forma atribuído à formação de professores. O mesmo texto nos confirma que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional (BRASIL, 2015). Só precisamos atentar que apesar de sistematizada em 2015 esta perspectiva já vem sendo entendida, a nosso ver, para o plano da educação e formação de professores. Educação e formação docente, geralmente, se

estruturam em função das necessidades da sociedade, do sistema econômico, dos interesses governamentais, conforme nos mostra a própria história.

Os princípios que regem a formação de professores são acordados em seis, a saber: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p.2). É possível perceber esforços no sentido de garantir a relação destes princípios com o acontecimento das formações de professores, ao observar a organização curricular de cursos de licenciatura embasados pelas teorias consolidadas no campo; o esforço em possibilitar encontros dos licenciandos com a escola básica através dos estágios, projetos de extensão ou iniciativas como o Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID); as sugestões de formações continuadas em rede, contribuindo para a reunião de professores; a determinação de um piso salarial para o magistério; a possibilidade dos gestores escolares serem escolhidos pela própria comunidade através de eleições, além da participação e acesso aos gastos de verbas com o ambiente escolar; periódicas avaliações dos cursos de licenciatura, incluindo a participação dos licenciandos na realização de exames. Ou seja, as ações desenvolvidas estão em consonância com estes princípios, constitutivamente racionais e concretos.

Além do já posto, a educação prefigura um direito dos cidadãos; a pesquisa é tida como um princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério; o currículo atua como um conjunto que contribui para construção da identidade sociocultural do educando, do respeito à democracia e ao bem comum e orientações para o trabalho (BRASIL, 2015). Se tomarmos até este ponto, as diretrizes de formação de professores sinalizam para um projeto de educação e formação de professores organizado, controlado, racional, condicionante, privilegiando instrumentalização dos sujeitos pela ciência. Só que em outro momento, o plano do discurso traz o seguinte atenuante para este julgamento:

a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015, p.2).

Há a compreensão da vida para a escola através de seus sujeitos, apesar de precisarmos observar até que ponto esta *vida* não é considerada apenas como existência. Mas a recomendação de contextualizar no tempo e no espaço as características das diferentes faixas etárias, suas necessidades e reflexões sobre a relação vida e mundo nos mostram que vida está sendo compreendida pela sua complexidade inerente, que dialoga com vários aspectos que a constroem. A dúvida que nos sobressalta é quanto ao uso de determinados termos, ora fazem soar a formação de professores como esta próxima a vida e a estética, e ora a fazem soar como prescritorista e que relega a vida a marginalidade. Neste binarismo, quase que inevitavelmente, algum destes aspectos se sobressaem.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à *preparação e ao desenvolvimento* de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando *assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área* e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de *garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento*, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p.3)

Tomemos por base “preparar”, “desenvolver”, “assegurar”, “difundir”, “produzir” como termos que conduzem as diretrizes para a formação de professores, notamos que pouco se aproxima, no sentido posto a palavra “vida” que caminha para o encontro do inédito, imprevisível, incompreensível, incomensurável, irregular, para citar alguns dos termos com este prefixo “in”. Um ligeiro olhar hermenêutico dos termos que elaboram as diretrizes que formam professores talvez também se questionasse pela presença de palavras que aparentam estar presentes pelo compromisso de repercutir certo estado do “politicamente correto”, ou talvez na tentativa de se eximir de alguma crítica quando da análise das condições reais de efetivação destas diretrizes. O que, de fato, gostaríamos de frisar, na verdade, é que

A linguagem determina a forma e a substancia não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos (LARROSA, 2014, p.59).

São algumas destas formas de falar e escrever que Larrosa alude que ampliam nossa submissão e conformismo, que estão constantemente direcionando nossas formas de construir a nossa própria formação. A linguagem prescrita pelas diretrizes de formação de professores tem constituído quem são estes profissionais do magistério, que desenvolvem, preparam, asseguram, produzem, difundem, sem que haja espaço para pensar sobre si mesmos, sem que olhem para dentro de si.

Ao longo do documento das diretrizes observamos o incentivo ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa e reflexão analítica, quando, por exemplo, no art. 7º há informações sobre o que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir enquanto repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos ou no Art. 8º, que determina sobre o que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverão estar aptos.

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; (BRASIL, 2015, p.7).

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, *com postura investigativa, integrativa e propositiva* em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

XI - *realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural*, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - *utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão* sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; (BRASIL, 2015, p.8).

A pesquisa e a reflexão como habilidades que o professor deve adquirir ou desenvolver para o exercício do magistério conferem a ele a estruturação de seus saberes práticos, que o garantem um repertório que vai se constituindo ao longo de seus anos de profissão. Quando o docente lança mão de instrumentos de pesquisa para observar sua realidade, reflete sobre ele, elabora as estratégias necessárias para interferir nas dificuldades locais, necessariamente está contribuindo para o fortalecimento do sistema educativo que estabelece a correlação entre a educação e formação conforme dito. É esta postura que pode assumir o profissional da educação: a reflexão e a pesquisa como formas de atuar na educação contemporaneamente.

4 CANÇÕES ESQUECIDAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme Martin Jay (2005) tratou por canções os escritos sobre a experiência, destacaremos uma parte delas que está relacionada à formação de professores, no entanto, esquecidas ou silenciadas. São questões que ao longo do percurso histórico da formação docente deixaram de ser amplamente discutidas junto as demais e não integraram, ao nosso ver, de forma ativa as pautas de programas e agendas de formação.

A partir deste tópico traremos nossas análises realizadas partir de publicações da ANPEd e sentimos a necessidade de colocar que a Associação, que nos serviu de campo de pesquisa, de acordo com um entendimento geral na área da educação, exerce um protagonismo político na educação brasileira, e, científico na produção de conhecimento deste contexto, por isto nossa escolha. Fundada em 16 de Março de 1978, em plena ditadura militar brasileira, a ANPEd atua de forma comprometida nos esforços pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. Através de suas notas a sociedade a Associação sempre fez questão de externar suas posições com relação aos acontecimentos sociais e políticos no Brasil.

As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

4.1 Silenciamento da Experiência Estética

O primeiro grupo de trabalho analisado diz respeito à didática, sendo esta uma composição disciplinar dos cursos de formação inicial em que *se ensina como ensinar*, tornando-se este tema central nos currículos dos cursos de formação inicial. O que observamos, a princípio, como uma situação comum é distanciar a didática da experiência estética nos currículos e programas de formação, ou substituindo-se o sentido de estética que está ligado ao inefável por uma estética do que é considerado bonito, apenas. Torna-se uma “estética” preconizada pelos documentos oficiais¹². A estética pode aparecer como um “conteúdo” ou como uma condição/estado que faz parte da formação humana tanto do professor, como incorporada aos processos formativos dos alunos na escola. A didática possui um papel fundamental na formação de professores por constituir bases práticas dos

¹² CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e *estéticos inerentes ao ensinar e aprender*, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; (BRASIL, 2015, p. 02) (Grifo nosso).

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] VI - as questões socioambientais, éticas, *estéticas* e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 04) (Grifo nosso).

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, *ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir*: [...] II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; [...] Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I - estudo do contexto educacional, envolvendo *ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês*, secretarias; (BRASIL, 2015, p. 07) (Grifo nosso).

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: [...] e) *conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano* e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, *estética*, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; [...] j) questões atinentes à *ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional*, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (BRASIL, 2015, p. 09 e 10) (Grifo nosso).

conhecimentos que o professor fundamenta nos cursos de formação, como seu objeto é o ensino diríamos que a didática atua sobre uma das principais atividades de um professor na escola.

Já houve momentos de críticas ao caráter prescritivo e instrumental da didática (CRUZ; ANDRÉ, 2014), quando se compreendia que era possível ensinar como se ensina numa perspectiva eminentemente técnica, no entanto, observamos que essa atividade foi sendo cada vez mais compreendida como complexa, multirreferencial e para qual sempre há alguma intenção, ou seja, ensinar não é uma ação neutra (DERRIDA, 2002). Nos cinco artigos analisados no GT 04 da ANPEd contemplamos essa preocupação com as transformações de uma visão restritiva dos objetivos da didática e notamos algumas outras dimensões consideradas, como a cultura, a história e o social, por exemplo.

Encontramos nos trabalhos do GT, indícios da maneira como Dewey observava a experiência estética para a filosofia da educação, buscando um suposto equilíbrio entre prática artística e filosófica. O filósofo tenta consagrar a experiência como uma alternativa teórica entre os saberes e práticas escolares para responder ao problema do empobrecimento da experiência e com isso somente atende a consagração daquelas experiências possíveis de apreender conceitualmente, era preciso, portanto, provar a existência dessas experiências, seu método lógico desconsiderava qualquer experiência afeita à sensibilidade.

A experiência é uma categoria essencial do pensamento de Dewey, em sentido amplo, entendida como toda relação entre um organismo vivo e o ambiente onde ambos saem modificados (TEIXEIRA, 1980 *apud* PAGNI, 2014). Essa interação entre agente e ambiente gera um processo de ações e reações que constituem o universo. “O homem é o único organismo vivo que atribui significado às suas relações com o ambiente e consigo mesmo, em um tempo e em cada situação vivida, graças a sua capacidade de percebê-las, de imaginá-las e pensá-las” (PAGNI, 2014, p.64). É desse modo que as experiências também podem ser reconstruídas por meio do pensamento reflexivo humano. O pensamento reflexivo seria a melhor maneira de pensar, segundo Dewey, consistindo em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe considerações sérias.

Seria, portanto, através da reflexão ou de um pensamento reflexivo, melhor dizendo, que a experiência poderia ser racionalizada e, possivelmente, encontrar os meios de comprovação necessários. O trecho autobiográfico sinaliza como uma professora realiza uma reflexão sobre seu próprio fazer, sobre uma Didática que compôs para si, comprovando, assim, uma experiência.

Como eu sou nova no Ensino Superior, *tenho a preocupação em compartilhar* a minha compreensão das ementas do curso. Como estratégia, *discuti meu Plano de Ensino com a professora de Didática*, pois a Didática é pré-requisito da minha disciplina. Como fui professora substituta e, no estágio de docência, *atuei no curso de licenciatura em química, participei da construção de alguns Planos de Ensino, que foram experiências que me ajudaram*. (Maria/Química. Trecho da narrativa autobiográfica, 2016 *apud* GT0420171164) (Grifos nossos).

Segundo o autor do texto a professora foi capaz de interagir com o ambiente causando modificações, ações e reações, ou seja, conforme pensava Dewey construiu uma experiência, e foi capaz de refletir e comprovar sua existência. Através da reflexão libera-se o pensamento do caráter meramente imediato e sensível da experiência e de suas funções imaginativas, auxiliando o sujeito na condução “inteligente” ou racional da vida. Jay (2009) analisa que para Dewey, as experiências intelectuais obtidas com o pensamento reflexivo “[...] possuem já um momento estético em seu caráter unificador e conclusivo”.

Esse momento reflexivo nos parece demasiadamente rápido, não permite contemplação, mas oportuniza uma experiência racional para o que se vivencia através da interação com o ambiente. A insistência nessa reflexão sobre o que se faz retira algumas propriedades importantes da experiência conforme estamos advogando para a formação. A experiência não necessariamente precisa ser refletida, pensada, compreendida e muito menos comprovada, não reside aí seu potencial estético.

A inspiração da reflexão é tomada constantemente na formação de professores na contemporaneidade como pressuposto para a ação docente. Inclusive o pensamento de Schön, que não é originário do campo da educação, ganha ressignificação e aceitação, visto que as atividades de aprender-ensinar em qualquer área, desde que tenham finalidades pedagógicas, são vistas como estruturantes das compreensões do campo educativo tal como podemos verificar no extrato de texto “[...] Fazer projetos é uma atividade calcada eminentemente na ação, mas a ação exercida, como descreve Shön (2000), pela reflexão. Fazer projetos, portanto é uma atividade prática e sem ela seria improvável aprender” (GT0420132902). Vê-se como o excerto que desde que a ação seja reflexiva, a via do aprendizado e do conhecimento encaminha-se de modo mais seguro e acertado.

O pensamento reflexivo deweyano auxiliaria a tornar mais refinadas as experiências vividas no cotidiano, assim como mais conscientes da finalidade das experiências. O sujeito mostra-se certo das finalidades de sua ação, o que permite, inclusive, o planejamento de outras/novas ações futuras baseadas no sucesso deste experimento vivenciado e refletido. Dewey observa, inclusive, que o processo de experimentação e a sua reflexividade, pressupondo uma qualidade estética, promoveriam para o agente deste uma sensação de integralidade, de completude.

A autorealização sugerida por Dewey em *Experiência e Natureza*, segundo Jay (2009), funciona como uma meta para a educação em fomentar o potencial artístico das crianças. A sugestão de Dewey era treinar tanto a mente quanto o corpo da criança, em que a autorealização implicava a criação de objetos belos, viver uma vida bela com variações harmônicas, um crescimento equilibrado, com sentidos refinados ao máximo. De certa maneira, é esse potencial artístico compreendido como estética que encontra espaço pontual na atuação de professores na escola. Basta lembrarmos-nos das aulas de artes, que a professora pede para colorir o desenho da Monalisa ou do Abaporu, e ainda das avaliações que temos que relacionar a obra ao pintor, e porque não citar os vasos feitos com argila que recebiam elogios do professor ou dos pais em casa.

Quanto aos conteúdos de aprendizagem, as crianças acessaram imagens e informações sobre artes clássicas, como as deixadas por Leonardo da Vinci, Vincent Van Gogh e Salvador Dali, como também das artes brasileiras, como as de Antônio Lisboa (o Aleijadinho), Anita Malfatti e Tarsila do Amaral. Ademais, conheceram e comentaram imagens e informações de obras de características diversas, tais como as formas de arte rupestre e de arte medieval, manifestando reflexões acerca das condições sociais do contexto representado e dos materiais utilizados para essa representação. As imagens e as informações foram levadas impressas pela pesquisadora, em seu papel de moderadora dessas atividades, como também foram acessadas pelas crianças em livros e em bases digitais na biblioteca da escola em que foram realizadas (GT0420171310).

As crianças do relato foram capazes de revelar detalhes artísticos observados nas obras e nos textos; estabelecer correlação entre artista e obra produzida; aproximando-se do campo das artes, demonstrando crescente familiaridade e facilitando o intercâmbio de experiência entre os diversos grupos. A nós parece que é esta na verdade a compreensão sobre estética que perpassa o plano escolar. A estética enquanto reconhecimento do cânone, enquadramento do

bonito ou feio, do que é arte ou não é. Não atoa Dewey inspira fundamentos da área de formação de professores, inclusive, ao lado de Schön, trazendo a perspectiva da urgência de um professor reflexivo sobre suas práticas.

Esse caráter regulamentado, prescrito, ordenado, equilibrado, treinado e refinado da compreensão de estética, é muito próximo do sentido de arte na educação, pode estar visível, inclusive no conteúdo programático a seguir:

Tabela nº 1- Conteúdos de artes por bimestre para o ensino fundamental com base nos parâmetros curriculares do Estado de Pernambuco

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 3º BIMESTRE		
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	Expectativas de Aprendizagem
ARTES VISUAIS	Elementos e dinâmicas visuais - Identificar texturas na produção artística. - Reconhecer a relação figura/forma nas obras dos artistas. - Identificar formas volumétricas no mundo real (concreto) e na imagem gráfica (representada). - Identificar características na estruturação das formas no espaço tridimensional.	EA2 - Apropriar-se dos fundamentos das Artes Visuais.
		EA5 - Construir repertórios significativos em Artes Visuais.
		EA8 - Identificar produções em Artes Visuais locais, regionais, nacionais e internacionais.
	A diversidade nas técnicas e processos visuais - Experimentar a relação entre planos, texturas e transparências. - Estruturar formas bi e tridimensionais a partir da pesquisa e experimentação de Materiais. - Elaborar construções compositivas utilizando diferentes materiais. - Estruturar formas volumétricas a partir da pesquisa e experimentação de materiais. - Construir formas estáticas e móveis a partir da relação entre equilíbrio e proporção. - Construir trabalho que envolva diálogos visuais entre artes e artistas de diferentes épocas e lugares.	EA1 - Conhecer e estabelecer relações entre produções artísticas, seus contextos e suas identidades culturais.
		EA2 - Apropriar-se dos fundamentos das Artes Visuais.
		EA3 - Contextualizar produções de Artes Visuais.
		EA5 - Construir repertórios significativos em Artes Visuais.
		EA6 - Experimentar e apropriar-se de materiais e suportes em Artes Visuais.
		EA9 - Conhecer e estabelecer relações formais e simbólicas entre análise estética, contextualização e processos da produção visual.
		EA17 - Elaborar e construir formas pessoais de registro em Artes Visuais.

Fonte: Pernambuco, 2018¹³.

Apropriar-se dos fundamentos, construir repertórios, identificar produções, estabelecer relações, contextualizar produções, experimentar materiais, construir formas de registro em artes visuais, são expectativas de aprendizagem por parte dos alunos nas redes públicas de ensino em Pernambuco, por exemplo. Isto precede a formação de professores e a seleção de conteúdos e discussões nas disciplinas de didática dos cursos de formação inicial. Como veremos no excerto dos Parâmetros de Formação Docente - Línguas, Arte e Educação Física

¹³ Disponível no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. In <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em 09 de setembro de 2018 às 11:39h. Não há referências de quando o documento foi elaborado, mas aparece na página que a digitalização foi disponibilizada na rede em 22/01/2013.

do mesmo estado de Pernambuco, o currículo e a formação docente articulam-se em semelhantes percepções:

Também é imprescindível que o professor esteja concomitantemente imerso em contextos artísticos locais, regionais, nacionais e internacionais, para que as transformações e problematizações, a partir das experiências e vivências, possam atuar significativamente na construção do conhecimento em Arte. Assim como nos Parâmetros Curriculares e nos Parâmetros de Sala de Aula do Estado de Pernambuco, em Arte, a formação do professor está baseada nas *experiências dos sujeitos (eventos não organizados que acontecem durante a vida) potencializadas esteticamente, ou seja, o que acontece em nossa vida é referência para a reflexão e o fazer com intenção estética*. Essa intenção estética acontece a partir da relação do sujeito com ele mesmo e com outro, e, também, a partir do outro e com ele mesmo. Nesse processo de formação do professor em Arte, a *experiência estética está atrelada ao fazer, fruir e contextualizar arte em um processo de pesquisa permanente*. Outro aspecto relevante é a demanda de um contato constante com artistas e com a produção artística de diferentes povos e culturas. Reafirmamos que os Parâmetros de Formação Docente estão alicerçados na arte enquanto conhecimento, expressão e construção. Isso porque Arte é reconhecida como uma área de conhecimento que possui objetivos, fundamentos, conteúdos e conceitos próprios. Portanto, pode ser ensinada, aprendida e avaliada. Caracteriza-se, também, pelo tensionamento formado de ações, percepções, expressões, experiências internas e sensações individuais com a forma, seja ela visual, tátil, gestual, sonora etc. (PIMENTEL; ANJOS, 2013). (PERNAMBUCO, s/d) (Grifos nossos).

A arte de fato constitui-se como uma área de conhecimento que integrou o currículo da escola, necessitando de profissionais para lecionar sobre tais saberes. Nossa inquietação diz respeito a levar em consideração a estética observada na formação de professores compreendida apenas como “atrelada ao fazer, fruir e contextualizar arte em um processo de pesquisa permanente”, onde nem sequer as condições necessárias para o desenvolvimento dessas atribuições pelo professor são contempladas, muitas vezes, nos cursos de formação docente. A experiência para estes parâmetros formativos está resumida a “eventos” que acontecem em nossa vida, ou seja, precisam ser acontecimentos marcantes, e que sirvam para reflexão originando um fazer com intenção estética.

Para o grupo de trabalho de didática, observamos suscitada a noção de uma experiência que preconiza uma interação com o ambiente, gerando ações e reações; ou ainda sinalizada como vivências que possam ser refletidas, verbalizadas e de algum modo comprovadas.

A reflexão e a experimentação/produção das artes visuais estão consideradas como estética. Em outra sessão será possível observar noções outras de estética que não essa prescritiva, uma estética que possibilite um toque da experiência, que nos faz sujeitos passivos e não este sujeito ativo e produtor da estética conforme discutido nesta seção.

4.2 Silenciamento da infância e do presente

Optamos por dialogar com os textos dos Grupos de Trabalho da Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07) e de Educação Fundamental (GT 13) por acreditarmos que eles possuem aproximações sobre como a escola e a educação estão compreendidas no tempo e espaço contemporâneos. O principal elemento que percorre a análise dos trabalhos com relação ao tempo cronológico, é verificar uma fuga acelerada em direção ao futuro, e com relação ao espaço físico de que ele aprisiona os corpos. Juntos os GTs somam dezesseis trabalhos que trazem também pelo uso de narrativas as questões sentidas pelos sujeitos da educação, sejam crianças, jovens ou adultos enquanto alunos e as percepções de professores nesse âmbito.

Salles (2012) nos lembra que o projeto pedagógico da modernidade atribuía à infância a imagem de um ser frágil, que tem necessidade de cuidados, de disciplina e de proteção, para a contemporaneidade, no entanto, essa visão precisa ser revisitada, observado que antes de tudo a criança possui uma intensa capacidade criadora, uma potencialidade para sentir e construir-se pela experiência, de modo algum podendo ser confundida pela limitante ideia de criança como aquele/a que virá a ser adulto. O ranço da concepção de infância na modernidade parece ter construído a ideia de escola tão fortemente que muitos efeitos podem ser observados através das análises dos trabalhos em questão. Facilmente observamos que o que cerca o projeto de escola atual, em muitos casos, é como aquele que surge na modernidade, em que as crianças precisam de um lugar para receber formação moral e intelectual por parte de profissionais preparados para isto, em contato consigo mesmas, ou seja, longe da maioria de adultos, para que estejam preparadas para o ingresso no mundo. A escola foi designada o papel de apresentar-lhes o mundo e de “adestrá-las” para a convivência social no futuro, quando precisam fazer parte ativa da sociedade produzindo e consumindo bens, formando famílias, obedecendo às normas sociais.

Aparentemente a razão pela qual se vai a escola parece estar esclarecida para todos, e desde cedo vamos à escola com alguma ideia do que se faz/para que serve este lugar. A indagação de uma criança trazida por um trabalho analisado mostra que não está tão clara assim a relação com o objetivo do que vamos fazer na escola. Diz a criança “Por que eu tenho que ir à escola?” demonstrando exatamente que há algo na escola que não tem feito sentido ou que a criança ainda não construiu as relações desejadas entre a função da escola e o restante de sua vida. Percebemos que a partir das leituras dos trabalhos selecionados, que as atribuições dadas a escola de “preparar para o futuro” tem relegado o tempo presente a um certo vazio, sendo este desprovido de função alguma, qual não seja um adiamento da satisfação: do final do ano letivo, do ciclo, do curso, do livro, da unidade, por exemplo. Segundo López (2015) “tudo na educação parece hoje precipitar-se numa fuga vertiginosa em direção ao futuro, uma fuga que impossibilita qualquer relação de presença”. Com a impossibilidade de ligar-se a uma história/passado ou ao presente, a escola parece estar sendo conduzida com uma ansiedade para os tempos que virão e lidando com o momento presente de modo imediatista, com velocidade, fragmentação, efemeridade, consumismo e etc, se orientando em direção a uma carência que jamais de preenche, uma falta produtiva.

A imagem de escola, cercada por muros, com uma pequena janela de vidro a porta das salas para sermos vigiados, a organização das bancas, a posição do birô e do quadro sugerem uma estrutura autoritária, mesmo contemporaneamente, em que nem sequer os corpos, gestos e movimentos são livres, há diversas técnicas de controle do corpo, regras de comportamento, normas sociais de conduta em público, controle dos gestos, que se dão de maneira minuciosa. A escola tem um papel essencial – mas não somente ela – como máquina de fabricação de corpos. Assim, o espaço escolar é pensado para organizar, adestrar, docilizar – disciplinar – esses corpos. E nesta perspectiva o poder, é o que separa o homem de si mesmo, afasta seu corpo de si mesmo e cria uma outra natureza em cima dele. Ele não apenas reprime, e esta nem seria a parte mais importante, diz Foucault (1987). Mais do que tudo, ele produz, ele cria corpos, exercita habilidades, capacita, conduz.

Foucault descreve quatro mecanismos disciplinares na formação de corpos dóceis, e a partir de uma esquematização de Trindade (2014), vejamos que podemos associá-los facilmente ao aspecto da escola na contemporaneidade:

- Arte das distribuições: a produção de um corpo dócil só é possível através de uma distribuição no espaço. Uma complexa arte dos arranjos. Um quadro onde cada um

ocupe um lugar e se possa tirar o máximo de cada indivíduo. Nas escolas, os corpos são distribuídos de maneira a regular os fluxos, as relações, os afetos. Tem um lugar para ler, outro pra se divertir, outro pra estudar, outro pra trabalhar, cada coisa em seu lugar. As ligações devem ser ordenadas e delimitadas: cada aluno no seu lugar, cada operário devidamente posicionado na linha de montagem, por exemplo. Otimização do espaço, organização hierárquica do múltiplo para impor-lhe uma ordem. A massa confusa torna-se corpo de trabalho eficiente.

- Controle das atividades: o relógio se tornou o grande senhor do nosso tempo. Hoje encontramos isto em quase todas as instituições: grade horária, relógio de ponto, sinal de entrada, saída, intervalo. O tempo é precioso, deve ser usado com destreza, o corpo dócil deve ficar concentrado, puro, firme, agir com destreza através das várias etapas de seu dia. Nada de ociosidade, nada de distrações. “Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento” (FOUCAULT, 1987). O tempo possui o corpo dócil, impõe precisão, exatidão, ritmo perfeito. O corpo é adaptado para passar longas horas na mesma posição, realizando a mesma tarefa.
- Organização das gêneses: a organização do espaço e do tempo leva diretamente à acumulação de saberes, e também dominação e sujeição. O indivíduo a ser docilizado passa por várias etapas de formação, seu processo é dividido em classes, medido por provas, melhorado através exercícios, vestibulares, cursos de reciclagem. Uma série de estágios devem ser ultrapassados, mas a formação nunca está concluída, desde os conteúdos mais simples até os mais complexos há sempre algo a se aprender. O poder disciplinar concentra-se nos detalhes, acumula-se na repetição. Assim o homem “progride”, adquire “formação de qualidade”, torna-se útil e eficiente. O importante é o exercício, a repetição que cria o “bom estudante” e o “funcionário exemplar”.
- Composição das forças: todo treinamento converge para um ponto máximo onde a composição de forças gera o máximo de eficiência. Uma massa amorfa de indivíduos se torna agora um único corpo maquinal para guerrear, produzir, trabalhar, reprimir, exhibir conhecimento, qualquer coisa que o poder necessitar. A soma é maior que as partes individuais, mas a organização é sempre exterior, superior, normalizadora, quase transcendente. O sinal do professor, do supervisor ou do coronel deve ser respeitado e obedecido imediatamente. A máquina articulada não permite refletir, o corpo treinado se acopla e reproduz.

O corpo tornou-se alvo do poder, descobriu-se que ele podia ser moldado, rearranjado, treinado e submetido para se tornar ao mesmo tempo tão útil quanto sujeitado, o corpo foi dobrado pouco a pouco de maneira sutil, através de várias técnicas de dominação. Mais uma peça na grande máquina de produção, e como qualquer produto de produção em massa, o corpo humano passa por vários estágios de confinamento até estar “acabado”: família, escola, quartel, fábrica, faculdade, escritório. Caso alguma coisa dê errado, hospital, igreja, hospício, cadeia.

A disciplina que fabrica esses corpos submissos, o tempo cronológico marcado, os arranjos curriculares e tantos fatores, são os como bloqueadores de qualquer essência de infância. A criança precisa fazer uma renúncia de si para satisfazer às necessidades do mercado e do Estado (GELAMO e PAGNI, 2007), e nesse contexto a pedagogia tornou a infância seu objeto, olhando para esta infância como um futuro sujeito a ser formado e que se subordinará a ideia de humanidade.

Como uma revisão a este pensamento, Nietzsche formula que a criança é inocência e esquecimento, um começar de novo, um jogo, uma roda que gira por si própria. O filósofo transforma a ideia de formação que se empenha em tirar a criança de seu estado natural, buscando na infância uma descontinuidade, uma ruptura com o passado, para gerar o novo.

A infância traz em si não as potências de uma memória sincronizada com o espírito do tempo, mas as forças produtoras de um esquecimento capaz de produzir um anacronismo com ele, estabelecer uma ruptura, potencializando a vida que procura destituir e abrindo perspectivas de sua afirmação no e pelo presente (PAGNI, 2014, p.56 e 57).

A transformação do espírito, à vista disso, em seu devir criança corresponde a uma tentativa nietzschiana de valorização dessa experiência da infância como uma potência afirmativa da vida, pois nela as forças ativas ou positivas (sensibilidade, memória, imaginação) ainda não foram reduzidas à razão subjetiva e à consciência moral. E justamente por acreditar nesta potência renovadora, que os trabalhos do GT 07 relacionados às temáticas da experiência, apesar de poucos, reafirmam a dimensão (trans) formativa da infância, e a formação da subjetividade infantil como um processo singular, que são inclusive reversíveis além de integradas, tal como podemos pensar a partir do excerto:

Curiosidade, criatividade e imaginação permeiam o universo de meninos e meninas na Educação Infantil. As crianças são ávidas de experiências que possibilitem sua expressão através de múltiplas linguagens, das quais se servem para experimentar, explorar, conhecer e expressar o mundo, natureza e cultura, no qual está imersa (GT072017493, 2017, p.01).

A configuração da Educação Fundamental parece precisar aparar de seus alunos as “asas” da criatividade, da sensibilidade, dos afetos e da estética, para aproveitar apenas aquilo que foi sedimentado em termos cognitivos, reconhecendo seu próprio papel de incentivador/provocador:

“[...] provocar ele (o aluno) a sentir curiosidade para estudar. Então, a experiência é a melhor, porque a experiência propõe ao aluno curiosidade [...] eu sempre começo pela prática, sempre procuro pelo menos começar pela prática ou inserir a prática no meio da teoria” (GT072017493).

E a experiência assume mais uma vez o enfoque experimental, que retoma o espírito universalizante e racional da modernidade. Experimento não está próximo da noção da experiência que subjaz a infância, ou esta condição infante que pode ser suscitada e inspirada em qualquer idade. Larrosa (2005) propõe essa experiência muito mais próxima de uma experimentação de si mesmo, quando sugere que o sujeito não se conhece mais como uma substância dada, mas como uma forma a compor, como uma permanente transformação. O sujeito se coloca no devir do que lhe escapa e do que afeta a si mesmo, nas relações com o outro, fazendo com que se experimente, ampliando seu campo de força num trabalho constante sobre si. E a criança é completamente capaz dessas percepções, exatamente porque pergunta “Por que tenho que ir à escola?”, por exemplo.

A limitação imposta pela escola também faz suas “vítimas” que aparentam docilidade e adestramento transparecendo em suas próprias falas. O relato de crianças tratado por um texto do GT 13 nos mostra fatos para discussão:

Aluna BEL: Para mim estudar e, quando crescer, ter um trabalho bom... Pra conseguir um emprego melhor quando eu crescer... Porque, se eu não vier pra escola, eu vou ficar burra, não vou conseguir ter um trabalho bom no meu futuro e eu não vou conseguir arrumar um emprego se eu não estudar.

Pra quando eu tiver todos os meus estudos, eu vou pra faculdade, eu vou ter um trabalho bom e eu vou ser alguém na vida... (GT132017373, p. 08).

Aluna BISCOITO: Porque, sem estudo, a gente não é capaz de nada. Porque, sem estudo, a gente não é capaz de chegar aonde a gente quer. (GT132017373, p. 08).

Já atuando como agente disciplinadora dos discursos à escola incute nas crianças pensamentos como estes externalizados. A escola vista através do olhar do aluno, perceptivelmente como um discurso arraigado nele, é o lugar que garante uma passagem para um “bom futuro”, para “ser alguém na vida”, “capaz de nos levar onde a gente quer”. Fora deste ambiente estaríamos fadados ao fracasso, “a burrice” e a um futuro incerto. Inclusive os próprios professores reproduzem esses discursos, dizendo que aqueles alunos que não estudam não têm futuro. Para a própria formação de professores isto traz implicações, porque os professores também deixaram de lado seu devir criança. Nos processos formativos professores e professoras foram podados em sua imaginação, criatividade e percepção de si mesmos, acostumando – se a repetir discursos sobre o sucesso da escola e da educação. No entanto, estes professores parecem cada vez mais perdidos entre o que está posto nos discursos oficiais da formação e o que verdadeiramente sentem, tocam, ouvem, percebem em suas salas de aulas. O mundo não é o mais o mesmo, as crianças também não o são, o sujeito já não é mais fixo e predeterminado como pensava a modernidade, e por que o processo formativo de professores e as escolas em que trabalham permanecem construídos em ideais passados, que já não fazem sentido?

Percebo que nós professores, estamos de certa forma, confusos sobre nosso papel e sobre o papel da escola na contemporaneidade. Há momentos em que parece que não sabemos para onde ir, em como lidar com essa nova “configuração” de alunos, mergulhados em um tempo diferente daquele em que crescemos e no qual recebemos nossa formação; tempo em que se acreditava em um projeto de vida [...] (GT132017373).

A fala do corpo docente está perpassada por uma sensação de “impotência” e de “distanciamento” frente às tensões do mundo “líquido” (BAUMAN, 2003). A instantaneidade das relações, a velocidade das informações, a volatilidade dos valores, o consumo e o desejo do consumo trazem para a escola e para o professor uma perda de autoridade. Arendt observa uma crise de autoridade, na verdade, de maneira geral na vida pública e moderna após os

modernos totalitarismos. Isso interferiria na Educação, pois, esta estaria “desvencilhada” da tradição e autoridade dos mais velhos.

Os educadores, pelo pensamento de Arendt (1972), não apresentam mais a responsabilidade de qualificar os recém-chegados. As crianças estariam expostas imediatamente à vida pública e para a autora estas crianças perdem o lugar seguro onde se desenvolvem e onde podem crescer naturalmente adentrando ao mundo antes de seu nascimento, se expondo a um governo que não é mais mediado pela vida política, mas pela vida (nua). O que caracteriza o tempo presente, segundo Agambem (2005), é que ninguém admite aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação é uma experiência, porque a experiência tem o seu fundamento no “inexperienciável”.

Ele nos remete ao cotidiano de uma aldeia em que não há holofotes nem grandes acontecimentos, mas em que “o cotidiano – e não o extraordinário – constituía a matéria-prima da experiência que cada geração transmitia à sucessiva”. É como se nas aldeias houvesse mais constantemente, apesar das mudanças que a globalização também traz a estes recantos, aquela qualidade de existência cotidiana anterior à modernidade e suas guerras, em que “todo evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula de impureza em torno da qual a experiência adensava, como uma pérola, a própria autoridade” (AGAMBEM, 2005, p.22). Esta autoridade e experiência a escola e os professores parecem desconhecer. Não foram dados a oportunidade de formar-se por ela.

A autoridade que sugestionamos estar presente na formação de professores de modo algum deve ser confundida com aquela imposta através dos argumentos e da eloquência. Se passarmos a considerar a autoridade como persuasão com o uso de argumentos de força, o campo da formação de professores já está repleto de exemplos, inclusive este é o papel do estado. Há sempre discursos de autoridade argumentando sobre como deve ser a formação, prescrevendo modelos e experimentos. Entendemos justamente a autoridade incompatível com a persuasão conforme suscita Arendt (1972), uma vez que onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. “Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força à persuasão através de argumentos” (ARENDR, 1972, p. 129). Já há na autoridade uma hierarquização composta pela legitimidade que todos reconhecem, onde cada parte possui o seu lugar, mas para isso não é necessário à ênfase em quem manda e em quem é mandado.

Assim como Benjamin suspeitou que não era mais possível fazer experiências, que perdeu-se essa capacidade, para o campo da formação de professores parece haver uma incapacidade de reconhecer esta autoridade correlata da experiência. Agambem (2005) diz, não significa que hoje não existam mais experiências, mas estas estão se efetuando fora do homem.

E curiosamente, o homem olha para elas com alívio. Uma visita a um museu ou a um lugar de peregrinação turística é, desse ponto de vista, particularmente instrutiva. Posta diante das maiores maravilhas da terra, a esmagadora maioria da humanidade recusa-se hoje a experimentá-las: prefere que seja a máquina fotográfica a ter experiência delas (AGAMBEM, 2005, p.23).

Não é difícil constatar essas práticas da formação de professores, que depois são reproduzidas nas escolas com os alunos. O sensacionalismo, os holofotes e a informação antecedem nossa aproximação com o mundo e fazemos uma suposta experiência através do que nos é dito ou mostrado, sem que sejamos capazes nós mesmos de nos deixar tocar. Os modelos vigentes não trazem para a formação a ideia de que somos capazes de contemplar, de parar, de experienciar, de deixar-nos tocar. Não somos levados a construirmo-nos e percebermo-nos como territórios abertos.

[...] a formação de professores, seja inicial ou contínua, é visivelmente econômica ao tratar dos aspectos estéticos e afetivos, reduzindo as oportunidades de ampliação de seu repertório cultural e de conhecimento das múltiplas formas de expressão humana. Ou seja, a sensibilidade, a imaginação e a criatividade ainda têm sido pouco valorizadas nos cursos de formação de professores (GT072017493, p.02).

Sobre essa carência da formação docente, Nietzsche propõe uma “antipedagogia” que contém potencialidade filosófico-educacional ao invocar atitudes filosóficas e transformativas por parte dos educadores e professores em resgatar também o seu devir criança. E apesar de tolhidos na maioria dos modelos de formação inicial, os sentidos, os potenciais criativos e artísticos precisam estar abertos. Percebemos que trabalhos do GT 07 sugerem na contramão dos conhecimentos cumulativos, um movimento para pensar a educação infantil e as questões que dela emergem afirmando o professor em sua potência, também, (auto) formadora.

Seu percurso de vida-formação (JOSSO, 2004) inclui as experiências vividas em seus grupos de referência, com outros educadores e com as crianças. É no diálogo com o outro, que ajuda a ver de outra forma e convoca ao deslocamento, que nos formamos. Também inclui as experiências do âmbito pessoal, seu próprio percurso estético que vai impactando a subjetividade do sujeito e constituindo sua forma de ser e estar no mundo. Apostamos também numa concepção de formação que toma a experiência de corpo inteiro como capaz de mobilizar o sujeito de uma maneira radical. Isto é, aquilo que ele pode experimentar, deixando-se penetrar, mobilizando seus sentidos de forma mais ampla, constituindo-se num conhecimento encarnado e não mera erudição, descolada de uma assunção do conhecimento como algo que pertence ao sujeito. E em pertencendo passa a fazer parte do seu repertório para lidar com o mundo e com os outros (GT072017689, p.05 e 06).

Exatamente alinhado com este pensamento, Adorno (1995 *apud* PAGNI, 2014) sugere que para ingressar no universo da infância de outro sujeito, o educador necessitaria remontar o outro de si mesmo, a sua própria experiência com a infância para, ao se distanciar dela, aproximar-se de outra experiência que não é mais a sua: pressupõe outro tempo e outros problemas sobre os quais se precisa estar aberto para compreender. Talvez seja esta uma possibilidade negada aos professores e professoras em formação, remontar a sua própria experiência e condição de infância, colocando – se no lugar do outro, no sentido compreensivo de suas necessidades, habilidades, possibilidades. O professor está inquieto por não saber lidar com a escola na contemporaneidade e a ansiedade da infância, também porque não se faz criança, ou porque não teve oportunidade de retomar a sua infância para encontrar a infância do outro.

Feldens e Borges (2010) colocam que o “grande desafio da educação na pós-modernidade e especificamente na formação docente – é perceber que não há como conter a vida que pede mais”. Uma primeira questão que nos ocorre diante desta colocação é que a vida, próxima do que entende Larrosa (2004) - vida como excesso, transbordamento, nela mesmo possibilidade, criação, invenção, acontecimento - está dissociada da educação e dos processos formativos, uma vez que a regularidade, a estabilidade e a determinação são pressupostos fundamentais a lógica discursiva e regulamentação prévia de saberes e práticas escolares em que se sustenta sua organização. A experiência/vida é vista como algo que coloca em risco as “propagadas objetividade e eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a práxis educativa na atualidade” (PAGNI, 2014). Para o próprio Larrosa o espaço escolar e o espaço pedagógico é aquele em que não vivemos nossa vida, no “qual o

que vivemos não tem haver conosco, é estranho a nós, se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos [...]” (2014, p.55).

Ora se a vida soa como imprevisível, aberta, pulsante e instável cabe aos processos formativos extingui-la de modo a preservar seus objetivos. Diante da ameaça da vida, a fim de não romperem com a identidade que caracteriza a formação/educação, os sujeitos só tem admitido à experiência quando esta pode ser traduzida, nomeada e significada pelo discurso da verdade que normatiza as técnicas de ensino. Vida e verdade absoluta parecem caminhar bem distantes como podemos perceber. É desta maneira que temos a sensação que o que já existe no campo da formação de professores parece já dito, que fomos capturados pela repetição.

Camargo, Bernardes, Linhares e Ribeiro (2003) assumem que a formação de professores não deve ser apenas dirigida apenas ao conhecimento de teorias, métodos e práticas pedagógicas, mas deve levar ao auto-conhecimento, enquanto experiência de si, e produzir relações reflexivas que tornam possível o sujeito que constrói o cuidado de si. A contribuição que a educação pode trazer aos indivíduos não é a aquisição de um “corpo de conhecimentos”, algo exterior a ele, mas, possibilitar a “elaboração ou reelaboração de alguma forma reflexiva do sujeito consigo mesmo” (LARROSA, 1999, p. 36 *apud* CAMARGO, BERNARDES, LINHARES E RIBEIRO, 2003). Advogam, portanto, a formação de educadores voltada para a construção de um novo sistema ético, novas percepções e novos valores como uma alternativa mais do que viável para a educação.

[...] o professor, para ter habilidade de fazer negociações consigo mesmo ou com os outros, necessita de uma formação que contemple essa habilidade, pois essa não é inerente ao sujeito, mas é construída nas diferentes relações sociais intermediadas pelos discursos, ou seja, são historicamente construídas, relacionadas e contextualizadas. Por isso mesmo deve-se sempre perguntar *onde, quando, por quem foram instituídos* e a *quem interessam* as práticas pedagógicas presentes nas escolas (CAMARGO, BERNARDES, LINHARES E RIBEIRO, 2003, p.4) (Grifos dos autores).

Destacamos desta colocação dos autores que a habilidade de fazer negociações com o outro e consigo não é inerente ao sujeito, mas construída. A construção é que não parece ser favorecida nos modelos oficiais formativos, nem nos contextos que vivenciamos na atualidade. O cuidado de si, para Foucault, envolve o cuidado com o outro, e pelo que os

autores suscitam a escola seria um espaço para problematizar a sacralidade das regras que governam professores, alunos e demais. A produção de subjetividades, nesta perspectiva, proporciona movimento, fantasia e criatividade às relações sociais, pois “a experiência de si é entendida como derivada da preocupação com os outros, uma vez que é na relação com o outro que se funda a relação consigo mesmo” (CAMARGO, BERNARDES, LINHARES E RIBEIRO, 2003, p.4).

Temos a impressão de que a gramática da educação está repetitiva, a serviço de objetivos herméticos e definidos. Quando na verdade, a experiência nos toma por sentimentos que somos incapazes de descrever, de explicar, que as palavras convencionais não nos servem. A experiência exige uma linguagem transpassada de paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza (LARROSA, 2014). Temos a impressão que o que falta a linguagem da educação é o falar, escrever e pensar na direção de alguém, de um outro.

Larrosa (1998) nos oferece um pensamento sobre a formação que capta a flexibilidade, disponibilidade e abertura possíveis.

A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (Erfahrung) e, justamente, o que se passa numa viagem (Fahren), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (p.6).

Formação não significa, portanto, ‘enformar’, dar formas idênticas aos participantes deste traçado, mas assemelham-se a esta aventura, a esta viagem que idealiza Larrosa. Os críticos diriam que a formação estaria deste modo, pautada no insipiente, não teria validade ou seriedade, mas percebemos a constante necessidade de um novo para a formação de professores, que só é possível no deixar-se permitir, no estar aberto. De semelhante maneira é

preciso pensar uma outra educação e uma outra escola, como os pensamentos a seguir sugerem,

[...] pensar a escola na contemporaneidade, seus tempos, espaços e currículos, é pensá-la como um espaço da produção da diferença, do exercício constante do pensamento, da suspensão do tempo. Pensar a escola como instituição não somente possível e viável, mas, sobretudo necessária, parece ser uma tarefa bastante desafiadora. Aqui não me refiro a um modelo, mas a formas de pensar a escola: em que a experiência seja aquilo que nos acontece (LARROSA, 2002); [...]. (GT132017759, p.14).

Pensar na escola com um lugar de acolhimento da diferença, da invenção, da criação. Arendt (1997, p.247) escreveu que a educação é onde se “decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele”, assim como é também “o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias”. Assim, a educação e a escola dizem respeito ao amor (pelo mundo, pelas crianças) e à responsabilidade (pelo mundo, pelas crianças). (GT132017759, p.14).

Algumas produções do Grupo de Trabalho 13 sinalizam como os sujeitos da escola na educação parecem confusos, no entanto, a escola é o lugar privilegiado, tanto para esta escola que está posta, como em sentido contrário para outras possibilidades conforme os autores aludem. E ao colocar sob suspeita o espaço escolar como os sujeitos responsáveis pela sua condução, há, por exemplo, a sugestão de trazer a experiência ético-estética para a educação, já que a estética “oportuniza uma percepção sensível ao outro, o que pode fazer com que a educação escolar promova “a imaginação e a sensibilidade exigidas para o estabelecimento de uma reciprocidade possível” entre os sujeitos” (GT1320171220, p.14).

As narrativas, por exemplo, ausentes das tendências e debates predominantes sobre a formação de professores, pode se constituir um espaço de possibilidades e dialogar sobre o que os tocou, experimentar a si mesmos, incrementando a formação docente com uma alteridade necessária para que o educador se relacione com seus alunos, deixando-se formar por esta perspectiva de corpo inteiro, sensível e infante tal como defendido pelo trabalho socializado:

[...] a formação de corpo inteiro, é aquela que, ao mobilizar integralmente o sujeito, não o parte em dois – razão/emoção, cognição/afeto. Ao romper com os dualismos tão presentes na modernidade, o conhecimento passa a constituir o sujeito e está presente na forma como ele opera no mundo. Seus sentidos, aquilo que afeta seu campo sensorial, aromas, toques, sons, relações, sabores, são percebidos e relacionados com sentimentos, ideias, produzindo sentidos (LE BRETON, 2006). Experiências do campo da sensibilidade, que tocam o ser poético e sensível e conformam quem somos. Abrem escutar e percepções. Desse modo, ao incluir as experiências mobilizadoras de sentidos, que chegam pelo campo sensorial do sujeito reconhecemos que a dimensão estética extrapola a arte, pois diz respeito à relação mais ampla com o mundo. O outro. A natureza. Mas também, inclui a arte como um dispositivo potente, que permite estabelecer conexões ainda não percebidas (GT072017689, p. 05 e 06).

A formação fragmentada não parece mais estar servindo para orientar os professores a lidar com os sujeitos da educação ou consigo mesmos, com suas angústias como educador. A experiência seria a condição constituinte e privilegiada para o desenvolvimento da dimensão estética por parte desses professores, desde que esta experiência esteja ligada a *aesthesis*, por mobilizar sentidos, emocionar, tocar e nos fazer sabermos vivos.

Nietzsche é capaz de nos fazer lembrar a importância da quebra dos ciclos estabelecidos, com base em nossa potente capacidade de reinvenção ao nos fazermos crianças, considerando para a formação humana/docente uma escala em aberto que a infância é capaz de propiciar. “Uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas” (DUARTE JUNIOR, 2010).

Fortemente divulgadas nos grupos analisados estão às percepções de que a formação de professores necessita distanciar-se de ideias prescritivistas, que os impede de retomar seu devir criança; de que a escola e educação contemporâneas estão presas a concepções de infância da modernidade, em que as crianças são aquelas tábulas rasas sem nenhum conhecimento, que precisam ser ensinadas e protegidas; a urgência de recobrir a infância de revisões sobre seu potencial, que não está ligado ao vir a ser adulto, mas a sua intensidade transformadora e criadora da experiência; a necessidade de revisão da escola como um espaço que aprisiona e condiciona a preparação para um tempo futuro.

4.3 Saberes da experiência na prática docente: construção de competências, técnicas e repertórios de práticas

A análise dos dez trabalhos do GT 08 apontou considerações sobre quais são as preocupações no campo da formação de professores quando se trata de experiência. De maneira muito similar os artigos trazem relatos de experiência ou trajetórias bem sucedidas através de narrativas como método de coleta de dados. Este grupo da ANPEd serve de referência nacional, indicando temas e pesquisadores para a construção de políticas, programas e referenciais para a formação de professores.

Desconfiávamos que apenas uma noção de experiência fosse subjacente aos debates na formação de professores, qual seja a compreensão de saberes experienciais discutidos por Tardif, uma vez que, sempre que observávamos as socializações em busca de produções sobre a experiência entre os trabalhos socializados na ANPEd, ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), EPEN (Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste) ou ainda artigos publicados na RBE (Revista Brasileira de Educação), quando não havíamos definido ainda nosso lócus de geração de dados, havia a predominância de discussões que envolviam a experiência como tempo acumulado de exercício de profissão dos docentes, isto para o âmbito bem circunscrito da formação de professores. Algumas pesquisas ainda explanavam teoricamente a necessidade da formação de professores como profissionais pesquisadores e reflexivos, construindo a partir das práticas de reflexão e pesquisa melhorias para o ensino. Por esta razão, ao considerar que ANPEd seria nossa fonte de achados para este trabalho, percebemos que seria interessante também reparar se outros grupos de trabalho poderiam fornecer pontos de vista sobre outras noções de experiência para o contexto da educação de modo mais ampliado. Se estivéssemos restritos ao GT 08 e outros meios de socialização apenas do campo da formação de professores, não teríamos contemplado as nuances da experiência dialogadas com a educação, suscitando para a formação de professores subsídios outros.

No Grupo de Trabalho de Formação de Professores, as narrativas, conforme dissemos, puderam contribuir para verbalizar as experiências de autoformação dos professores, compreendidas também com seu teor formativo enquanto escritas de si. A abordagem biográfica através das narrativas serve tanto para a pesquisa quanto para a formação (JOSSO,

2010), embora tenhamos percebido essa maior ênfase dos relatos como instrumento de coleta de dados.

As narrativas autobiográficas, especificamente, as escritas de si, centraram-se em relatos de experiências significativas de histórias de escolarização e de formação profissional, especialmente, os diálogos que envolveram experiências com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (GT082017680).

Considera-se que, ao narrarem suas histórias, as participantes criam compreensões e elaboram concepções próprias, dando origem a materiais de análise que, já em si, são resultados de análises (DOMINICÉ, 2010). Nesse sentido, o convite para narrarem suas experiências de docência e na dança circular, além de gerar dados para identificarmos aspectos da sua formação, age como processo formativo em si (GT082017996, p.04).

As narrativas permitem que por alguns instantes o sujeito saia de si mesmo e encare seus processos de pensamento, comportamento, retome seus sentimentos, e possa desencadear uma atitude reflexiva sobre si mesmo. Essa reflexão é cara as compreensões de formação de professores da atualidade, sinalizando uma competência fundamental dos docentes em exercício profissional. O profissional da educação deve ser capaz de revisitar seus feitos, planejamentos e ações a fim de retomá-los sobre outra perspectiva ou empregando-os de semelhante maneira construindo seu repertório de práticas profissionais.

Os estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), no qual o grupo de pares é tratado como uma comunidade de investigação, têm se mostrado promissor para *promover o desenvolvimento profissional de professores*. Assim, nos nossos estudos percebemos que envolver professores em formação e professores iniciantes em grupo colaborativo composto por participantes de diversas áreas, tem-se constituído num *espaço de reflexão*, possibilitando-lhes revisitar sua formação, (re) significar conceitos, sendo que a *prática docente é posta como eixo das reflexões*.

Devemos considerar que a docência exige a construção de um modo pessoal de ensinar com base nas *compreensões sobre a matéria e os recursos, assim como as estratégias e os conhecimentos* sobre os alunos etc (GT082017680, p.04) (Grifos nossos).

A perspectiva dos saberes experienciais equivale a noção de experiência que fortemente emerge das produções socializadas no grupo de formação de professores de acordo com nossas desconfiâncias iniciais. O saber da experiência predomina como uma maneira racional de dizer aquilo que o professor precisa construir em termos de competências e técnicas introduzidas em sua atividade docente, desenvolvidas ao longo de suas vivências, experimentos e tempo de carreira. Há uma preocupação em alguns trabalhos em observar na formação inicial ou na entrada de professores na docência como o desenvolvimento destes saberes, enquanto um repertório, é necessário para a estabilidade profissional deste professor. As narrativas dão esse subsídio para “provar” a existência destas aprendizagens do docente:

Penso que dessas narrativas, o que fica de reflexão é que nossa trajetória como alunos e as experiências boas e más que tivemos com nossos professores nos marcaram muito, e hoje de certa forma nos ajudam *a aprimorar técnicas que deram certo conosco e descartar aquelas que não tiveram êxito*, sempre procurando o melhor para nossos futuros alunos, pensando naquele cidadão que queremos formar (Marta, LI, AI-2/2013 *apud* GT082017680, p.09) (Grifos nossos).

Muito interessante você relatar como está sendo sua experiência em sua primeira sala de aula. Como estudante do penúltimo ano de pedagogia já me sinto com certo medo de como será minha experiência [...]. Fico pensando se conseguirei dar conta de tudo o que tenho que fazer e de fazer para que todos os alunos se desenvolvam, pois, como você relatou, são vários caminhos e muitas vezes não sabemos qual deles escolher, e na verdade acredito que não dá para escolher apenas um caminho, [...], ainda mais quando há alunos de inclusão [...] que, aliás, também é um desafio para mim, pois apesar de já ter vivenciado algumas situações de inclusão nos estágios, ainda não me considero preparada para lidar com esses alunos. Entretanto, também sei que essas experiências que terei em meu primeiro ano em sala de aula, serão extremamente significativas para mim, assim como nos demais anos, pois cada ano será único (Carolina, LI, AI-4/2013 *apud* GT082017680, p.10).

Os excertos apontam a premissa primordial de que a experiência enquanto exercício prático ou tempo cronológico de prática profissional, torna-se fundamental para o sucesso do desenvolvimento das práticas de professores com seus alunos. Para Tardif (2012) a experiência é muito mais do que uma categorial para representar os saberes dos professores, eles se constituem na verdade enquanto “o núcleo vital do trabalho docente” (p.54). De certa forma é o saber da experiência que alicerça o trabalho cotidiano do professor. Tardif defende, inclusive, a partilha como fator indispensável para a validação dos saberes, Gauthier e

colaboradores (2006) vão além e consideram que o saber da experiência só terá validade à medida que o trabalho do professor além de partilhado for também verificado e legitimado pela ciência.

Uma grande parte das críticas de Gauthier et al (2006) se fundamenta no fato de que os saberes experienciais se perdem entre práticas isoladas e silenciadas de trabalho. Nessa perspectiva alertam que

ainda estamos na situação que cada professor recolhido em seu próprio universo, constrói para si mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita de regras construídas ao longo dos anos ao sabor dos erros e acertos. [...] entretanto porque é particular, só muito raramente cai no domínio público para passar pelo teste de validação. Regra geral, esse saber se perde no momento que o professor deixa de exercer sua atividade (Gauthier et al, 2006, p.187).

E de fato conforme aludem os autores, cada professor desenvolve seu repertório particular, parece uma caminhada solitária na busca de uma profissionalidade e construção do seu próprio acervo de práticas acertadas. A formação de professores incentiva essa busca, fomenta com textos teóricos e reforça nas políticas a necessidade de formar professores que autonomamente pesquisem e reflitam suas práticas.

De alguma forma, agora parece elucidado para nós a efervescência de tantas produções observadas ao longo de nosso percurso de elaboração deste trabalho, da noção de experiência enquanto saber da experiência. Para aquisição de uma legitimidade as práticas dos professores precisavam ser amplamente divulgadas, relatadas e validadas pelo público acadêmico e em geral. O empreendimento aparenta ter obtido sucesso visto que encontram ressonância na elaboração de políticas e programas de formação de professores, tanto inicial como continuadas que preconizam a valorização dos saberes da experiência do professor.

A importância e reconhecimento destes saberes fica explicitado nas falas:

Esse saber da experiência, a gente vai *acumulando com tempo*, com a observação dos próprios alunos, com a fala que eles apresentam, com o que a gente vê no cotidiano [...] tudo isso vai se juntando e ajudando você na sua prática [...] então é um *saber que vai se acumulando*, que vai se aprimorando (Professora B *apud* GT0820154398, n.p).

Você vai adquirindo esse *saber com o passar do tempo* [...] com o passar da [...] *da vivência mesmo*, a vivência com os alunos, a vivência com os materiais do momento [...] os livros, todos os materiais disponíveis existentes (Professora C *apud* GT0820154398, n.p).

Eu acho que a experiência é isso, o que a gente *vai adquirindo*, o que a gente *vai construindo mesmo e o que a gente vai somando* [...] o saber da experiência ajuda bastante na prática do dia a dia da sala de aula e... ele é construído à medida que o tempo passa [...] (Professora H *apud* GT0820154398, n.p).

As professoras cujas falas foram trazidas pelo trabalho analisado nos excertos destacam que é em plena atividade (Tardif, 2012), em meio ao exercício de trabalho que o saber necessário é construído. Um fator nos chama atenção, no entanto. A possibilidade das experiências serem “acumuladas”, “somadas”, “armazenadas”, “coleccionadas”, nos diz da racionalidade compreendida nesta perspectiva de experiências. As experiências das vivências construídas no tempo de profissão formam uma reserva que o professor pode consultar, colocar a prova, reutilizar, revisar, como construtos sólidos. O que se distancia de uma noção de experiência para qual não se pode provar sua existência, ou que as palavras não são suficientes para traduzi-la e de modo algum se acumulam, empilham ou se somam como coisas rígidas.

Os saberes experienciais além de requererem essa construção cotidiana, requisitam a constante reflexão, formando um professor reflexivo, que constrói saberes e também largamente fomentado nas pesquisas da formação de professores que seja pesquisador capaz de solucionar problemas de ordem prática. A dimensão da reflexão em consonância com o desenvolvimento de saberes experienciais fica bastante claro em

“De repente a gente vai observar nossa prática e vê o tanto que a gente evoluiu, como poderia ter sido melhor, mas pra isso também é preciso parar e observar o que você fez [...] eu acho que para se perceber, perceber saber construído [...] a gente precisa dessa avaliação da própria prática” (Professora B *apud* GT0820154398, n.p).

A professora pôde voltar-se para suas ações analisa-las e perceber que obteve sucesso, sendo possível repeti-las. São estes movimentos reflexivos que estão preconizados nas políticas de formação de professores atravessados pela racionalidade técnica que confere credibilidade para o trabalho pedagógico do professor.

Supomos que o presente grupo de trabalho analisado pode sugerir/suscitar a partir de suas discussões e autores (que se estabelecem como representativos a partir de sua produtividade, constante referenciação, organização de eventos, coordenação de grupos, anos

dedicados às pesquisas, por exemplo) proposições basilares para as políticas e programas de formação, e observamos entendimentos bem parecidos, por exemplo, na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada. Em suas disposições gerais, no inciso quinto, que determina os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, manifesta:

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos *diferentes saberes e na experiência docente*, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

O trecho traduz o ideário da necessidade do desenvolvimento de saberes da experiência pelo professor que chega até as diretrizes que formam professores e professoras no Brasil, entendendo que desde a formação inicial estes saberes são decisivos na estruturação e progresso das “práticas profissionais”. Conforme notamos, o elo entre o que se discute sobre as noções de experiência nos grupos de trabalho pelos pesquisadores nacionais e a reverberação nas políticas e programas formativos, logrou êxito no debate da noção do saber da experiência como acúmulo de vivência para o círculo delimitado da formação de professores.

Como a experiência que adquiriu sentido para o campo da formação de professores equivale aquela que possa ser descrita, tornar-se objeto de reflexão, perdemos de vista a noção de experiência que se dá em via contrária, e sabemos que ela está lá na escola, na formação e na vida, mesmo que não possamos nomeá-la. A experiência que nos toca existe, mas ela não se traduziu ainda em um encontro com as políticas de formação. Fora do campo da formação de professores percebemos a disposição para enfatizar a experiência como o local, acidental, singular, e até certo ponto incomunicável; enquanto entre as produções socializadas nos diálogos sobre formação de professores assistimos a uma insistência sobre a universalidade, sobre a comunicação e a prova como garantias para o conhecimento válido.

A formação de professores pode ser tomada enquanto território político da produção de subjetividades, e para desligar-se das concepções solidificadas até então, precisa-se de um constante esforço de manter para este campo uma dimensão problematizadora, produzindo constantes estranhamentos. Precisamos de uma prática ininterrupta de descristalizar (DIAS,

2014) o que se encontra petrificado nos afazeres institucionais que atravessam tanto a universidade como a escola básica. A noção de experiência poderia ser uma das possibilidades de trazer este movimento para a formação de professores, pela sua pré-disposição de inquietude, abertura, contágio e observação do outro.

Entre estas possibilidades de formações outras há, por exemplo, uma aposta ética-estética-política proposta por Deleuze e Guattari (2002):

Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. No campo da formação, expressa uma dimensão que, ao não se fechar em dar forma ao futuro professor, expande a possibilidade de se desformar, de se transformar. Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilos de vida não conformados e não consensuais, como ensinou Michel Foucault (2010), afirmando a possibilidade de criar uma vida bela e livre. Política pela atitude de forjar encontros, sempre outros que se movem para se diferir daquilo que somos (DIAS, 2012a) (DIAS, 2015, p.195).

A autora que produziu o trabalho citado acima dialoga com a proposição de Deleuze e Guattari para configurar uma formação inventiva de professores, desformando mais do que formando, segundo ela. Essa sugestão aproximasse da noção de experiência no sentido em que não se forma pela linguagem da técnica. A eficiência, abrangência e performance dos processos formativos são colocadas em risco pela experiência através da possibilidade que esta possui em personalizar a formação/aprendizagem, porque a experiência “toca” cada um/uma e assim a prática educativa se constrói.

No Grupo de Trabalho de Formação de Professores encontramos a predominância de diálogos com uma noção de experiência pautada pela capacidade de acumular vivências, avalia-las e com base nos acertos dos experimentos da prática docente construir um repertório capaz de validar o professor como um profissional que adquiriu saberes experienciais. Observamos que os mesmos preceitos de racionalidade, verificação, reflexão sobre a ação e construção de acervo de experimentos bem sucedidos, estão prescritos nas políticas formativas, indicando que, tanto nos trabalhos socializados no campo da formação de professores como no âmbito das políticas e programas de formação a noção de experiência que nos faz descobrir a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância e própria impotência não abeiram, dado o risco que oferecem aos discursos promovidos de eficácia da formação de professores no conjunto da educação.

4.4 Novas ventilações e deslocamentos das imagens curriculares

Para o Grupo de Trabalho de Currículo, analisamos os ditos de dez produções e ainda a ementa de um minicurso socializados na ANPEd. A compreensão observada é de que como uma importante parte dos processos educativos, o currículo seria uma seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem que, produzidos em contextos históricos determinados, procuram garantir aos educandos o acesso a conhecimentos e cultura produzidos socialmente (MOREIRA; TADEU, 2011). O currículo guarda extrema relação com as formas de organização da sociedade, funciona como uma construção social, não sendo um campo neutro ou inerte. Há, inclusive, uma dimensão do currículo que não é explícita, mas, surte forte efeito na escola, se traduzindo em valores e atitudes.

Os documentos e parâmetros curriculares são criados como maneiras de uniformizar os planos de ensino nos sistemas educativos do país/estado, mas, em alguns momentos eles diferem dos currículos praticados, seja pela seleção dos conteúdos, adequação a contextos particulares, posicionamentos políticos entre tantas razões. A produção do grupo de trabalho em questão trouxe nuances destes currículos efetuados nos cotidianos escolares que estão mais distantes dos padrões normativos e hegemônicos da cultura normativa da escola. Nas produções existem críticas à compreensão de currículo como uma verdade absoluta e normativos, e neste pressuposto incluísse que o currículo contribui para a formação das subjetividades de professores e alunos das comunidades escolares.

Os modos como os professores operam as verdades contidas nos currículos passam a indicar como, ao fazer uso de determinadas práticas e discursos, estes profissionais constituíram/constituem seu modo de ser docente. A elaboração destes professores sobre si próprios e sobre os outros na mediação que fazem dos discursos pode ser entendido como um trabalho ético sobre si. Os professores capazes de uma prática de produção de si por meio da *ascese*¹⁴ ou de alguma prática de reflexão produzem modos outros de pensar e de constituir subjetividades. Neste sentido, através do método autobiográfico uma pesquisa revelou o que se aguarda ouvir dos professores/as, para observar suas construções pessoais,

¹⁴Na filosofia grega, conjunto de práticas e disciplinas caracterizadas pela austeridade e autocontrole do corpo e do espírito, que acompanham e fortalecem a especulação teórica em busca da verdade.

[...] realizou-se uma análise em que as entrevistas foram tratadas como uma *experiência de si*, em que as professoras puderam produzir as suas histórias, em que puderam criar versões de si e dar sentidos aos acontecimentos de suas vidas, como uma figura “porvir” (Larrosa, 2010), como um sentido que foi produzido sobre o que se passou. O que trazemos, portanto, são histórias de professoras que podem ser contadas como experiências que se dão na relação delas com o mundo (GT1220153804, p. 04).

Nos referenciais usados sobre o método biográfico à narrativa não é entendida como um processo linear de busca pela memória ou de algo que passou no sentido de produzir uma história e/ou um conhecimento (BENJAMIN, 1983; 1996; AGAMBEN, 2008; LARROSA, 2010), mas como um processo incompleto, de distração, de recusa do armazenamento, de negação, de esquecimento, de fantasia e tantos outros aspectos, em que os sujeitos, ao narrarem, criam uma experiência de si. Na mesma direção são sugeridos currículos artífices com potencialidades na educação básica.

Propondo novas ventilações para a escola e deslocando as imagens curriculares da educação, a perspectiva da filosofia da diferença marca a criação como tonalidade do currículo, expressando-se no traçar, inventar e criar. A filosofia trazida ao pensamento sobre currículo seria capaz de erigir conceitos, a ciência criaria o estado e a função das coisas e a arte produziria blocos de sensações, um composto de perceptos e afetos. Essa forma de pensamento não é comum, dizemos a partir da nossa própria função de professora em exercício da docência. A ciência atinge os patamares mais elevados das formulações curriculares, relegando a margem os diálogos com arte e filosofia. Estas incorporações/possibilidades aos modos de conceber currículo são enfatizadas nas produções do grupo de trabalho no recorte temporal escolhido. Vejamos um exemplo,

Considerando filosofia, ciência e arte como potências criadoras (DELEUZE e GUATTARI, 1997), podemos libertar o currículo de formas dogmáticas de pensar e experimentar provocar desterritorializações rumo à invenção de novas imagens curriculares. Isso pressupõe encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido, numa perspectiva rizomática, embarcar em uma viagem conceitual sem mapas prévios, fazer variação contínua de conceitos e dos problemas e espalhar-se como rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995), alargando os significados dos currículos, que tradicionalmente foram resumidos à prescrição, num movimento de perseguir as imagens de pensamento que colocam em funcionamento imagens outras, devires curriculares [...] (GT1220171151, p.06).

O potencial da recriação e reinvenção do currículo são perceptíveis trazendo provocações para a educação e para a formação de professores, que até então em seus moldes oficiais revelados nas políticas e programas de formação tem poucas resplandecências da diferença, dos olhares outros.

O currículo entendido para além das prescrições oficiais e aprisionados em propostas de documentos está ancorado, também, no entendimento de que o currículo (trans)forma um sujeito da experiência:

Com Larrosa (2004) entendemos que o sujeito da experiência está sempre aberto à sua própria transformação. Ao sujeito é imprescindível pensar sobre suas experiências para que possa compreender suas próprias elaborações e construções. As experiências dos sujeitos praticantes dos *espaços tempos* escolares trazem uma riqueza de vivências e conhecimentos que acabam por constituir a história da educação de cada escola, de cada contexto, de cada época (GT1220154540, n.p).

E o que a experiência faz, precisamente, conforme Larrosa (2014) é acabar com todo dogmatismo, pois o sujeito “experimentado” sabe da finitude de toda experiência, de sua relatividade, de sua contingência, o que sabe que cada um tem a sua própria experiência. Não há como existirem, desta maneira, currículos fechados. A noção de experiência que emerge nas produções do GT12, dizem de uma experiência que não é pensada a partir da ação e sim da paixão. Ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência do outro e ninguém pode impor autoritariamente a própria experiência ao outro (LARROSA, 2014), e o sujeito desta experiência é passional, receptivo, aberto, exposto.

De modo algum, trazer a noção de experiência tratada por Larrosa para o diálogo com o currículo preconiza a implantação deste modelo ou concepção. Já nos foi implantado muita coisa, retoma o próprio autor, “[...] já nos foi implantado um signo zodiacal, um inconsciente, uma alma, uma cultura... embora não vejamos necessidade... e vamos ver se agora também não vão implantar uma experiência e todos vamos ter que começar a procurá-la, a reconhecê-la e a elaborá-la” (LARROSA, 2014, p.44). Na experiência o real se apresenta para nós em sua singularidade, assim a proposta que parece permear os estudos de currículo é ampliar as

possibilidades de observar os mesmos objetos e práticas. Não há de se pensar em apenas uma educação, mas educações, conforme é sugerido no excerto (GT122017146, p. 10 e 11):

A heterogeneidade, a pluralidade, diversidade de possibilidades, olhares, imagens e experiências eu marcam os processos de construção de subjetividades, modos de viver, ser, conhecer, ensinar e aprender não podem se distanciar tanto da Educação, ao contrário devem sim possibilitar Educações. Ao problematizar algumas rupturas que esta nova configuração da sociedade trazem para a lógica e estruturas escolares, acreditamos que onde há fresta, há luz. A potência está nos esforços em propiciar aos sujeitos (alunos e professores) momentos de experiência genuína (BENJAMIN, 1975).

O espaço criativo do currículo, pode proporcionar, privilegiadamente, oportunidades de experiências, espaços de ressignificar a realidade, momentos de contemplação e desenvolvimento dos sentidos. Uma nova humanidade pode emergir das ruínas do antigo, como propôs Benjamin, uma nova barbárie não é necessariamente negativa. Os indivíduos desprovidos de passado e vazios de experiências podem recomeçar, admitindo suas fragilidades e criando alternativas a partir de suas incertezas e dúvidas. É nisso que reside o potencial político da experiência, operar mesmo em situações adversas, numa perspectiva transformadora.

Acreditamos na valorização da experiência nos currículos escolares institucionalizados para que esta possa ressignificar olhares, imagens, tecnologias, saberes. Dado que novas dinâmicas socioculturais estão postas no contexto atual da Sociedade do conhecimento, é fundamental refletir sobre o protagonismo dos sujeitos culturais e as diferentes e desafiadoras formas pelas quais estes podem exercitar a autoria, a coautoria, a aprendizagem em rede e a polifonia, explorando as possibilidades de um olhar hipertextual e dialógico que remete a uma lógica de mero fluxo das imagens e informações, sem lhes atribuir qualquer sentido. Mas que esta possa ser uma forma de aproximação da escola com a sociedade, dos currículos escolares e os modos de viver em sociedade (GT122017146, p.13).

As apostas do grupo de trabalho sobre currículo em suas produções socializadas na relação com a experiência, dispõem-se a conceber novos caminhos criativos, territórios de pesquisa com novas linhas de fuga e linhas de força, “com novas regiões de visibilidade e dizibilidade, como um novo cheio de sentidos a serem desvendados por um pensamento

rizomático (DELEUZE; GUATTARRI, 2013 *apud* GT122017146)” que cria/constrói/imagina o conhecimento, considerado em sua complexidade, isto é tecido em conjunto.

Assumindo o mundo em sua complexidade (MORIN, 2007), buscamos aprender o que nos é dado em sua unidade e multiplicidade, ou ainda, nas palavras de Morin, na sua *unitas multiplex*; trata-se de, abdicando do entendimento de um tempo linear e de determinações causais, ao modo das concepções tradicionais, pensar as (des)formações como imprevisíveis, circulares, recursivas e transdisciplinares (GT122017228, p.04).

Existem possibilidades apontadas de transformação dos currículos prescritos, tornarem-se pensados/praticados a partir de seus pensantes/praticantes, como criações cotidianas, que enredam processos circulares de conhecimentos, valores, crenças, cultura e que compreendem os diferentes sujeitos individuais e sociais em interação. Como propõe pensar Paraíso (2010), um currículo é diferença por natureza, é um território de multiplicidades, é por natureza rizomático, escapa/vaza as próprias forças que o pretendem centrar.

4.5 De auto centrado a provisório e contingente: modificações do entendimento de sujeito que suscitam o cuidado de si e a estética para a formação

A modernidade consolidou a imagem de um sujeito unívoco o que orientou as maneiras de conceber a formação humana, resquícios desse pensamento ainda podem ser observados na elaboração da educação atualmente. Com o fito de reelaborar a concepção de sujeito moderno, trazendo o panorama da provisoriedade, tanto o GT 17 como o GT 24 nos fazem pensar outras possibilidades para a formação de professores. Construimos o diálogo desta sessão a partir da leitura de trinta e três artigos com perspectivas bem concatenadas.

De acordo com o panorama apontado nas pesquisas do grupo de trabalho, estamos contemporaneamente na “experimentação” do fenômeno da precarização e da destituição da vida no cenário biopolítico (PAGNI, 2017), com isso,

Vivemos uma época em que estamos supostamente presos na armadilha de nossos próprios poderes; um momento em que todo saber se constitui ao largo de questões científicizantes, nas quais os diferentes níveis e dimensões de nossa existência aparecem afetados pelo desvanecimento de toda

instância de reflexão ética. Nesse cenário, o diagnóstico da falta de sentido não se configura como um evento empírico qualquer, descrevendo antes um quadro de motivos que dificultam ou simplesmente paralisam as decisões morais, indicando que os costumes ou as leis instituídas não são condições suficientes para assegurar a retidão do que se faz ou do que se busca fazer (BLUMENBERG, 1999; BADIOU, 2004; TAYLOR, 2007). A falta de sentido aponta, nessa perspectiva, para uma experiência de desnortamento do sujeito, uma espécie de inquietação sentida aos nos darmos conta de que o repertório das soluções éticas que dispomos tornou-se insuficiente para resolver as situações enfrentadas (GT1720132620).

Neste limite a reflexão sobre o espírito, sobre o si mesmo e a diferença parecem ter se dissipado da atividade de pensamento. Com efeito, buscam-se nas fontes filosóficas e no exercício do pensamento filosófico, inspirações mais fabulativas que ofereçam lampejos para a pensar a educação, a partir da problematização da imagem dogmática do pensamento racionalista vigente. No questionamento dos efeitos de verdade e nossos modos de existência podemos criar outras possibilidades, incluindo as dimensões éticas, estéticas e políticas.

Na interpretação de Pagni (2011) há uma dificuldade de interlocução entre os campos filosófico e educacional e este quesito não pode ser reparado a partir do sobressair-se de uma sobre a outra. A aposta de uma Filosofia da Educação seria promover o compartilhamento de outros saberes que auxiliassem na compreensão do *ethos*, de modo a desfigurar suas identidades e visão do mundo convencionais, “provocando-os também a uma leitura e a uma escrita de si, onde sejam capazes de experimentar-se” (PAGNI, 2013, p.26). A correlação entre os campos traz para as práticas formativas a possibilidade de uma ampliação das compreensões sobre mundo e seres humanos.

O lugar da filosofia da educação nos estudos e pesquisas no campo da Pedagogia é uma questão que nos últimos tempos tem sido demandada com certa frequência nos diversos eventos de pesquisas e produções da área. Tal demanda, acreditamos, vem no sentido de tentar atender, não só aos problemas específicos de nossa conjuntura político-social - que tem resultado em consequências diretas e incisivas sobre a educação e a Pedagogia -; mas, sobretudo, à necessidade de um inadiável reposicionamento do saberes da filosofia da educação e sua influência nesse campo maior de conhecimentos/práticas, do qual ela surge e para qual ela deveria convergir (GT1720171339, p.01).

Este reposicionamento que a Filosofia da Educação é capaz de trazer para as questões da educação está diretamente ligado a uma leitura diferente de sujeito, na qual a formação

humana compõe as necessidades formativas. Nem sempre a leitura de “humano” ou de sujeito foram estas para as elaborações sobre formação.

A formação do sujeito na típica sociedade contemporânea inspira reflexões relacionadas a uma constante transitoriedade dos “anseios formativos e fragmentação de eixos de orientação que conferem sentido e significado para as relações sociais” (BERGER & LUCKMANN, 2004 *apud* SILVA; FREITAS, 2011). A formação humana é tomada, em muitos casos, como abordagens do sujeito da educação privilegiando a dimensão cognitiva, o que interdita compor a formação com questionamentos sobre o homem e as dimensões da construção de sua subjetividade. Freitas e Silva (2011) trazem algumas críticas sobre esse modelo hegemônico de pensamento em torno da educação, destacando a formação de um sujeito utilitário atrelada ao empobrecimento da experiência. No sujeito moderno sua identidade foi definida pelo que podia ser reconhecido, seu cognoscente, e já nos diálogos do GT 17 existe a clara distinção de que o sujeito não é fixo, mas é um *self* provisório e contingente.

(a) A primeira das orientações, ancorada em Freud e Nietzsche, levou adiante sua crítica ao sujeito na forma de uma crítica psicológica. Essa posição caracteriza-se por colocar em dúvida a existência de uma transparência completa das ações humanas uma vez que existem forças e motivos da ação individual que independem da consciência. Essa orientação questiona a autonomia enquanto possibilidade humana de controle completo do próprio agir. [...] (b) A filosofia da linguagem, com base no Wittgenstein tardio (2014) e em Suassure (1995), operou uma crítica que questiona a existência de uma constituição individual de sentido, colocando em xeque a imagem de um sujeito que, com suas vivências e intenções, seria a fonte das significações linguísticas. Ao dissolver a compreensão das significações como algo ideal ou dado na realidade, dissolve-se também a ideia de um sujeito tomado como autor e juiz inapelável de suas próprias intenções de sentido. [...] (c) A crítica à razão instrumental ao sujeito moderno e sua lógica da identidade é interpretada por Wellmer (1993) como uma radicalização da crítica psicológica. [...] (d) No Foucault lido em chave pós-estruturalista o sujeito aparece como produto do discurso moderno. Essa perspectiva teórica compreende o sujeito moderno como monolítico, a saber, homogêneo, consciente, indivisível e centrado, guiado pela ordem e pelo controle. O sujeito não existiria a não ser na forma de um simples resultado de um processo de produção cultural e social. O pós-estruturalismo propõe um descentramento do sujeito, deslocando-o do prisma de uma suposta identidade coesa, monolítica e coerente para o de um lugar onde variados construtos socioculturais e formações discursivas agiriam entrecruzando-se e em conflito constante. [...] (e) Outra orientação que coloca em questão a ideia de um sujeito metafísico e autárquico é a representada por pensadores como Foucault, Levinas e Heidegger e ajudou a abalar a ideia metafísica de uma essência humana invariável que especificaria de antemão o significado humano. [...] o ser humano possui uma condição humana e não uma natureza

humana na medida em que o caracteriza a primeira é a pluralidade, o fato de sermos todos humanos (os mesmos) e, ao mesmo tempo, distintos um dos outros, isto é, singulares. (GT172017166, p. 4, 5 e 6).

O modelo autocentrado, solipista e metafísico de sujeito não tem sido mais satisfatório para pensar o humano, os processos educativos ou a formação, e para isso, pensadores colaboraram com as críticas a este paradigma. A partir da descoberta de um inconsciente, que mostra que não somos tão transparentes como pensamos; de que a linguagem é mediada simbolicamente, permitindo o homem descobrir-se a si mesmo com sendo um sujeito à linguagem e à história; e a consciência da historicidade humana em que os humanos fazem a história, mas não a fazem como querem; tornaram-se argumentos suficientes para considerar a construção do *self* dialeticamente, sendo sua constituição aberta e processual. O si mesmo passou a estruturar-se na relação com o outro, e deste modo uma ideia atualizada de formação deve-se orientar por esta concepção de sujeito.

Com base na ideia de um sujeito que passa a ser entendido como um si mesmo processual – não como alguém inteligível – existem sugestões de processos formativos nos diálogos traçados/trançados no grupo de compreensões filosóficas. A pedagogia, para Larrosa (2010) não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático, mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular, e nas práticas formativas há diversas possibilidades de transformação dos sujeitos, permitindo que se reconheçam.

A Filosofia da Educação consegue se livrar dos ideais de um sujeito do cogito, preocupado em estabelecer certezas e definições, e se aproxima, por sua vez, das misturas, do temporariamente definido, do movimento das realidades em variação contínua que nos ajudam a compreender o lugar da Pedagogia como campo de conhecimento por determinações múltiplas. Deixam de existir aqui as determinações que condicionavam esse espaço. Não há aquela pureza de abordagem que fazia crer ao sujeito alcançar a realidade primeira das coisas, nem tão menos a ideia de uma ciência ou conhecimento que só poderia se instituir em condições de certeza e total controle das variações. Abre-se a perspectiva do movimento contínuo de uma realidade múltipla em princípio. E sendo múltipla em princípio, é preciso variar o ponto de vista, mudar o foco dos estabelecimentos, fazer variar as combinações, acompanhando a complexidade da realidade (GT17201339).

Enquanto tratava-se o sujeito como definido não incorporava-se a complexidade necessária para pensar a formação humana. É a partir da reelaboração sobre a compreensão de sujeito que se abrem possibilidades outras para a educação. A concepção de um sujeito unívoco ainda parece atravessar as práticas formativas em sua maioria, e talvez seja esta uma das questões primordiais a se repensar para o campo da educação.

A noção do cuidado de si é uma das primeiras que se revelam como oportunidades de reconfiguração dos processos formativos,

No domínio filosófico-educacional, o cuidado de si implica numa preocupação maior com questões relativas à formação, ao ensino e à aprendizagem, mas de tal maneira que tais tópicos sejam transpassados pela própria vida que adentra o espaço acadêmico não como algo anômalo, mas como uma extensão do mesmo e vice-versa. Nesse sentido, os exercícios tais como a leitura, o falar franco e a escrita de si servem para intensificar essa experiência, como trampolins a partir dos quais é possível saltar para as alturas celestiais em busca de ferramentas conceituais ou mergulhar fundo no nosso *ethos* (GT172017168, p.14).

E é desta forma que também entendemos a necessidade dos processos educativos, em que a palavra/noção de vida estejam mais próximos dos fazeres da escola e da educação. O cuidado de si contempla não apenas as questões relativas ao conhecimento, mas também as inquietações concernentes às atitudes cotidianas, aos modos de existência. A partir desta noção a vida e a formação são domínios coextensivos que ecoam mutuamente entre si. Pagni (2010) trata como a ideia da arte de viver, postulada pelo cuidado de si, a resignificação necessária em meio à hegemonia das práticas de sujeição na práxis pedagógica. Esta proposta permitiria tanto a professores como alunos responsabilizar-se por suas escolhas, bem como compreenderem o sentido da diferença nas relações.

A fragilidade que percebemos para a coexistência da noção do cuidado de si nas práticas escolares, além das concepções consolidadas de racionalismo e de compreensão de um sujeito pronto, é justamente a dimensão da formação de professores, que ainda não se encontram com estas leituras e práticas de escrita de si nos currículos acadêmicos ou nos pressupostos das políticas e programas de formação. E outras possibilidades, de semelhante modo, não encontram aproximações com a formação docente.

[...] o âmbito estético, mais do que uma simples ferramenta, caracteriza a condição *sine qua non* para a formação humana em sentido pleno, posto que o ser humano só se torna pleno mediante o impulso lúdico que a esfera estética lhe fornece (SCHILLER, 2002: 80). Este impulso lúdico é justamente o jogo equilibrado entre razão e sensibilidade, jogo que não pode ocorrer com as cristalizações e sobrepujança da razão (SCHILLER, 2002: 83). Dessarte, um “homem pleno”, segundo Schiller, só atinge tal completude, de fato, quando tem a alma livre, o que, por conseguinte, só ocorre quando este homem estende a mão para essa disposição lúdica (GT172017542).

Outra perspectiva associada às transformações dos processos formativos vigentes é a aliança a uma educação estética, na qual seria possível vislumbrar uma reconciliação entre sensibilidade e razão. Haveria para a condição humana uma necessidade criadora, uma pulsão poética e com isto se deveria começar o conhecimento (NIETZSCHE, 1992), e a compreensão de escola/educação.

A educação e a escola, ao longo da vida escolar estão destinadas aos estudos e desenvolvimento da objetividade, garantindo a transmissão do saber científico. Nesse percurso a instrução é vista como agente da modernização, avanço e prosperidade social, assim, a racionalidade instrumental, ao invés de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades humanas, reproduz um sujeito tutelado, assujeitado aos próprios mecanismos repressivos de dominação. Como verificamos no extrato que segue:

As tensões da reflexão filosófica e da ação educativa apontam à necessidade de compreender a razão a partir da expressividade estética. Em outras palavras, significa explorar o conceito de expressividade estética para tomar uma posição em relação ao predomínio da razão instrumental. Segundo Adorno, esta priva o conceito de sua autonomia à medida que reprime suas potencialidades formativas. E, é justamente nesse ponto que queremos mergulhar no significado heterogêneo de uma racionalidade expressiva.

E o que isso significa? Para Adorno, significaria a busca por uma racionalidade expressiva passa pelas tensões e fraturas da própria condição humana expressas nas obras de arte. Em vários de seus escritos, o pensador frankfurtiano apresenta a exigência de a racionalidade buscar seu elemento expressivo, para ir além dela mesma. Se o esclarecimento, como vimos, opera por meio de uma destituição do núcleo expressivo torna-se imprescindível indicar a contraparte que foi reprimida (GT1720132609, p.10).

O que é advogado para a educação não está para uma restrição da racionalidade no âmbito formativo, visto que as dualidades não têm funcionado até então, o entendimento compreende observar que há um outro lado da racionalidade sempre refreado, e é este outro lado que permite uma maior amplitude de compreensões e que está faltando nos processos formativos, representado pela dimensão estética. A ideia de arte serve para indicar uma reconstituição da natureza oprimida na dinâmica histórica. O ganho de trazer para a compreensão formativa a dimensão estética está justamente no estranhamento que isto pode causar, desestabilizando estruturas cristalizadas da concepção de um eu, do outro, da educação, da escola, por exemplo.

Se a experiência estética é de um “estremecimento” do eu diante da natureza que clama pelo não-idêntico, a experiência formativa será, analogamente, a de uma destituição da segurança do eu, de uma razão dominadora. Isso equivale a introduzir na formação a perspectiva de um estremecimento constitutivo do sujeito, um fundamento mimético tanto da experiência estética, como da experiência formativa (GT1720132609).

O estranhamento permitiria a realização das potencialidades humanas, ao invés de reprimi-las, o que evitaria a massificação do todo social que produz o enrijecimento do próprio pensamento. A recepção da realidade por meio da sensibilidade estética possibilita pressupor a existência do diverso, múltiplo, diferente, da pluralidade, deste modo temos uma outra estrutura educativa. Para Adorno (1995) “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”.

A defesa de ambos os grupos de trabalho é que a experiência estética possibilita para a educação/formação uma autocompreensão do sujeito e um alargamento da nossa relação com o mundo. De uma interpenetração entre razão e sensível, temos a dimensão ético – estética, geradora de condições em que a razão não se restrinja a imaginação e a sensibilidade.

O reconhecimento da alteridade é uma questão central da experiência estética, uma vez que ela é profundamente dependente daquilo que está fora, pois a compreensão não é uma aquisição individual, mas pressupõe o encontro com o outro (GT2420153921).

Como a formação de professores está acomodada às mesmas perspectivas, o estranhamento suscitado pela compreensão estética, poderia estremecer suas bases, afim de que esbarremos com o outro, e esse encontro com o outro, é também, um encontro conosco mesmo, porque se apresenta paradoxalmente como espelho e lembrança de nossa própria humanidade. Aquilo que se encontra na e com a experiência deve interessar aos que se ocupam com a educação, pois elas têm amplas consequências para a mesma e para o mundo comum.

Identificamos os mesmos pontos de vista e referenciais teóricos nas discussões dos grupos de trabalho sinalizados aqui, a defesa é de que o presente momento aguarda a recobertura da educação e seus processos formativos pelo aspecto ético-estético, uma vez que o sujeito contemporâneo é múltiplo, se faz e refaz nos encontros e desencontros na direção do outro. Há desafios para as (re) articulações no campo da educação, da razão e do sensível, no entanto, os diálogos dos GTs demonstram disposição para proporcionar questionamentos acerca dessa realidade.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação buscou apresentar as noções de experiência que emergem nas pesquisas socializadas através dos Grupos de Trabalho da ANPEd entre os anos de 2013 a 2017. Utilizamos produções cujos títulos, e em seguida conteúdos, se afinassem a compreensões relacionadas ao termo experiência que foram selecionados em sete GTs disponíveis em meio digital. A organização do nosso trabalho dividiu – se em quatro capítulos contendo os movimentos das noções de experiência, formação de professores e análise. Logo na introdução tratamos de apresentar nosso percurso metodológico, descrevendo etapas e justificando as opções feitas para responder aos nossos objetivos em apresentar uma configuração da formação de professores contemporânea além de apontar quais noções de experiência emergem para as publicações no campo da educação que dialogam com a formação de professores. Apresentamos a ANPEd como o ambiente em que buscamos as produções socializadas para analisar, por ser um ambiente acessível ao público em geral que deseje conhecer as produções para o campo da educação, com isso informar-se e formar-se.

Para o primeiro capítulo buscamos apresentar a noção de experiência que orientou-se como uma possibilidade potente para a formação de professores de acordo com nossos estudos. Esta noção está amparada pelo diálogo da educação com a filosofia e preconiza aspectos que foram se transformando ao longo da história: em momentos a experiência encaminhou-se como meio de acesso ao verdadeiro conhecimento, enquanto capacidade sensível de experimentar; em outro momento esteve encarada como uma faculdade inferior do ser humano, desprezada, desconfiada pelo seu teor sensível e incomensurável; também já foi tomada como uma opção que já não temos, dado o colapso enfrentado pelo mundo após as guerras, e por isso, teríamos perdido a capacidade de “fazer” experiências; em seguida a experiência pôde ser retomada em sua potência para o pensamento, como modo de congregar a estética, a sensibilidade, a percepção de si e do outro, por exemplo; e conforme manuseamos ao longo do trabalho, a experiência resvala sobre o ser humano desde que este faça – se território de passagem, e desassossega, transforma, constrói e desconstrói.

No segundo capítulo foi a vez de observar a organização da formação de professores, percebendo quais são os interesses e objetivos vigentes, o que a organização estrutural da formação intenta ao dizer que forma professores, com quais preceitos, finalidades, organização. Percebemos além da estrutura política que normatiza e regula a formação, que as

produções socializadas no campo da formação de professores podem funcionar com um duplo movimento: embasando essas políticas e práticas formativas, alimentando – as com as produções e consulta a autores consagrados no meio da pesquisa e publicação/divulgação científica ou ainda, sendo financiadas, servindo para analisar a eficácia e discutir sobre as temáticas que estão evidenciadas nas políticas e programas. Conforme nosso estudo apontou, as maiores tendências das políticas e das pesquisas da formação de professores estão em elaborar e incentivar a construção do professor reflexivo, pesquisador e experiente (no sentido daquele que desenvolve saberes práticos).

No capítulo três evidenciamos que alguns enunciados são enfatizados na construção de “perfis de professor” que se espera formar, como o professor pesquisador, reflexivo e que opera em sua profissão com saberes adquiridos a partir do tempo de profissão.

No quarto capítulo expusemos nossas percepções sobre os sentidos que se sobressaem da noção de experiência quando buscamos na produção acadêmica socializada regularmente na ANPEd. Lembramos que para o Grupo de Trabalho da Formação de Professores, quando a noção de experiência aparece, ela está associada à racionalidade que o professor precisa adquirir ou desenvolver para melhor gerenciar suas próprias práticas, experimentando o sabor de erros e acertos e assim acumulando uma lista de habilidades no percurso de sua carreira, atendendo ao título de professor experiente.

Este percurso na pesquisa sobre formação de professores apontou que existem limites pertinentes para discussão sobre a área. A primeira delas é que percebemos certas redomas relacionadas ao que se discute e quem se discute na formação de professores. Aparentemente as mesmas obras, conceitos e autores foram validados como os que “servem” para indicar e sugerir modos de construir a formação de professores, e que são prontamente acolhidos para a fundamentação de programas e políticas. Muito embora, aparecem programas e políticas fundamentadas e originárias de lugar algum, desprovidas de “pé no chão”, ideais demais ao nosso ver, muitas vezes reproduzidas de realidades completamente diferentes da nossa brasileira, e porque não aproximar ainda mais este “zoom” para colocar que, dentro das políticas brasileiras de formação docente, o Nordeste, Pernambuco, Agreste, e tantas outras comunidades sociais ditas minoritárias demoram a se reconhecer nos modelos impostos. Cito como exemplo meu próprio percurso como estudante de graduação que geralmente levada a conhecer artistas aclamados a nível mundial e nacional na literatura, na música e na pintura, por exemplo, enquanto um resgate da cultura popular não fez parte do currículo de minha

formação. Utilizo a palavra “mesmice” para fazer uma crítica aos mesmos processos avaliativos, semelhantes formas de conceber o sujeito da educação, os mesmos textos escritos pelo cânone para ler ao longo das disciplinas de formação, as mesmas maneiras de conceber os estágios, a redundância de conteúdos em disciplinas distintas, para citar algumas situações.

Essa continuidade de mesmas ações, pensamentos, palavras, gestos e formas de elaborar formação de professores acabam relegando a marginalidade qualquer possibilidade inventiva. Neste percurso dissertativo, não fosse à variedade de discussões ampliadas e socializadas pela ANPEd, muito de nossas desconfianças sobre a criatividade possível para a formação de professores ficaria destinada talvez ao plano das ideias, com dificuldade de encontrar os subsídios teórico-metodológicos para argumentar sua existência. Assim como fazemos com várias ideias e sentimentos que nos são constantemente refreados pela escola, pela educação, pela igreja, pelo governo, pelas regras, leis, moral e outras instâncias que existem para nos tolher a capacidade de pensar por nossa própria conta.

Faz-se importante frisar a divulgação e o congregamento/divergências de formas de pensar que a Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação nos permite dar a conhecer. É um fluxo intenso e constante de ventilação de ideias, saída do mesmo, encontros com a diferença, diálogos com a teoria/ concepção que vai de encontro as nossas defesas. Para isso o espaço ANPEd é válido em promover o encontro com a diferença, com o outro, e também com os próprios pares para alavancar pensamentos, ampliar projetos e sonhos. De modo muito tímido as produções dos autores “desconhecidos” que socializam neste espaço povoam as disciplinas da licenciatura, embora eu tenha constatado maior divulgação do ambiente virtual, das publicações, do espaço para socializar e conhecimento dos eventos nacionais/regionais, na pós-graduação. Reconheço que além da ANPEd existem outros espaços com semelhante postura, que permitem para o campo educativo a multiplicidade/ encontro, e assim como outros também, pode incorrer na criação de alguns modelos ou certas “tendências”. Citamos esta última característica por notar em algumas reuniões, em grupos específicos grande número de trabalhos permeados pela mesma perspectiva, a exemplo da noção de cuidado de si ou do uso do referencial teórico de Foucault para o GT 17 no último ano de 2017. Ou ainda, o uso de narrativas como procedimento metodológico, predominantemente, e formativo para o GT 08 no mesmo ano. Parece haver o momento em que se discute mais determinada concepção como uma tendência, uma onda temática que é gerada. Isso não é necessariamente negativo ou positivo, mas uma implicação que o encontro de pesquisadores das áreas acolhidas pela ANPEd pode gerar, de certa forma

incentivando aproximações e/ou distanciamentos com temas outros. De volta à formação de professores, o fato é que quando se pensa em levar subsídios teórico-metodológicos para as licenciaturas não são as produções da ANPEd (ou outros periódicos) as primeiras opções. Por buscar as verdades inquestionáveis ou a literatura sempre dita confiável a formação de professores deixa de fora tantas outras possibilidades.

Mais contemporaneamente, são as perspectivas do professor reflexivo, pesquisador e que desenvolve seus próprios saberes práticos que vigoram, conforme apontamos no texto. Relembrei – me de uma turma de pedagogia na instituição que me graduei que encomendou uma camiseta com a afirmativa “sou pesquisador” nas costas, o que naquele momento soava como uma negação da disseminada condição subalternizada de pedagogo e professor para que se sobressaísse a recente aposta do campo da formação docente, fazer acreditar os licenciandos em sua capacidade investigativa. O que seria excelente, se a perspectiva viesse acompanhada de mecanismos capazes de fomentar a pesquisa, o acesso à pós-graduação, políticas de bolsa de estudos para os professores, facilidades de pesquisas em colaboração com outras instituições nacionais e internacionais, por exemplo.

A capacidade investigativa inveterada na perspectiva do professor pesquisador a mim parece um modo encontrado para fazer com que o professor se responsabilize pela situação de precariedade de sua situação de trabalho, que o mesmo se proponha a desenvolver alternativas para sanar a evasão escolar, ou as dificuldades de aprendizagem que não são acompanhadas por especialistas em colaboração com a escola, em idealizar ações em seu contraturno de trabalho para alfabetizar seus alunos que não aprenderam suficientemente na série anterior, para construir laboratórios ou bibliotecas alternativas, para intervir nos fatores de risco que se encontram as famílias de seus alunos e tantas mais situações. Onde o poder público não atua, os professores pesquisadores servem para atuar na urgência da precarização, investigando as causas, elaborando propostas suplementares, e investindo seus esforços, sem que muitas vezes essas “pesquisas” estejam em saída para a socialização com colegas, para o conhecimento dos sistemas de ensino, configurando-se na verdade como práticas solitárias, que muitas vezes debilitam o potencial investigativo do professor com acesso ao campo científico de fato, e condicionam o professor, exclusivamente, em sua realidade local, destituindo – o direito de acesso a outras oportunidades de estudo, de diálogo com os campos científicos mais amplos, por assim dizer. Essa generalização de forma alguma deixa de reconhecer exceções para os casos em que professores investem nas pesquisas de sua realidade e dialogam com outras, se fazem presentes nos espaços de divulgação científica, congressos, simpósios e colóquios, no

entanto, além de minoritários, em muitos casos que já tive oportunidade de observar, estes profissionais se aventuram por conta própria na pesquisa acadêmica e na socialização de suas práticas nestes contextos citados.

Já o professor reflexivo é capaz de avaliar suas próprias práticas sem necessidade de supervisão, economizando os esforços da coordenação pedagógica, das secretarias de educação e dos financiamentos para a formação continuada. O profissional reflexivo é uma condição incorporada das áreas técnicas para a formação de professores e bem propagada, o que até me parece redundante, já que inerentemente a profissão docente é pensante e criativa, e nas condições mais adversas é que ela mostra mesmo seus sinais. Visivelmente o período histórico de implementação da perspectiva exigiu uma ideia que permitisse motivar certa autonomia para os professores e esta, provavelmente, foi a perspectiva mais barata, prática e disponível, capaz de propagar-se/implementar-se mais rapidamente em grande escala. Ainda assim me causa certas dúvidas da razão da escolha pelas perspectivas apontadas, como esta de profissional reflexivo, já que ao olharmos historicamente as opções teóricas que eram disponíveis, as próprias noções de cuidado de si e a noção de experiência já existiam até mesmo anteriores a concepção de profissional reflexivo. E se tem uma coisa que a experiência faz é dar o que pensar aos sujeitos como já diriam os autores que dialogamos. Por enquanto, me permeia a clareza que há intenções e interesses subentendidos nas escolhas teóricas que se trazem para a formação de professores. E no plano prático, da execução da formação inicial e continuada, essas considerações sobre a limitação das concepções teóricas vigentes, muitas vezes, passam despercebidas. Reproduz-se apenas.

Ainda enquanto licencianda e enquanto participante dos programas de formação continuada, a noção de experiência nunca me apareceu junto às discussões teóricas e metodológicas sobre a educação ou o ensino-aprendizagem. Por essa razão, assim que me coloquei na condição de pesquisadora acreditei que a noção de experiência estava ausente ou encoberta no campo da formação de professores. E nisso reside à potência da noção para a formação de professores, porque ela está presente conforme verificamos, e ainda pode mais. A noção de experiência está manifesta na pesquisa da área educativa, mas ela é questionada pelo próprio modelo de fazer científico que estamos inevitavelmente vinculados. A formação de professores não tem dado crédito às produções escritas nesta área, embora sejam pesquisas que possuem o rigor necessário, e apesar do espaço da ANPEd ser reconhecidamente válido e seguro para acesso ao conhecimento científico construído na educação; quando se recorre a autores e estudos para embasar a formação, este ambiente deixa de ser pautado.

Observamos que a noção de experiência permeia publicações socializadas para o campo da educação por meio da ANPEd, e o faz de modo múltiplo, com compreensões aproximadas, que independente dos nomes *devir*, *cuidado de si*, *experiência estética*, ou seja qual for, é justamente essa disposição de observar um todo da condição humana, sem binarismos, sacudindo nosso inautêntico viver e autorizando a invenção de si mesmo, que apostamos como potência para a formação de professores em seus vários modos de acontecimento.

É preciso reconhecer as limitações do trabalho em explorar mais precisamente a genealogia da noção de experiência e ampliar as referências teóricas que a discutem. Indiscutivelmente esta noção tem copiosas relações e entendimentos na filosofia que merecem estudos, mais socializações e um extrapolamento para o diálogo permanente com a formação de professores. Vejo também que além da ANPEd, outros periódicos, publicações e espaços podem ser explorados em busca dessa presença inspiradora da experiência. Talvez todos os Grupos de Trabalho da associação possam ser balanceados pela busca da experiência e de sua capacidade de resistência à predominância de conceitos definidos. Nossa análise poderia ter sido ainda mais cuidadosa no sentido de explorar toda e qualquer nuance da noção de experiência nas publicações selecionadas, que inclusive, seleção esta que pode ter deixado de fora outros trabalhos que seriam fundamentais para a discussão.

O fato é que a noção de experiência produz uma condição ético-estética para os sujeitos na medida em que não privilegia o conhecimento da ciência, sempre chancelado como o correto, mas acolhe os diferentes modos de manifestação humana. Isso não significa uma oposição da experiência a própria ciência, mas senão uma resistência a seu privilégio. Percebemos que a partir destas considerações esta pesquisa encontra novas possibilidades de ampliação, discussão e implementações. Sinalizo, inclusive, a potencialidade da continuidade desta pesquisa em campo para observar a permeabilidade da experiência no fazer (auto)formação docente. Muito provavelmente a experiência habita a escola (como aquele fio dourado que recordei na apresentação), mas não se sabe em que condições e aspectos esse cotidiano de professores e professoras configura esta experiência. Coloquei a desconfiança da experiência na sala de professores que me encontro, no entanto, não posso afirmar um entendimento sistematizado de como os professores estão se formando a partir da noção. O que me faz acreditar que os professores fazem uso do toque da experiência é a continuidade desta profissão árdua, que muitos falam que pode ser extinta; é o brilho de lágrimas no canto dos olhos; a alegria das cartinhas recebidas dos alunos que se traduzem em sorrisos largos;

são as trocas entre pares; é a minha própria narrativa; e porque não dizer da esperança de ver os vagalumes reluzindo a escuridão outra vez.

Ao longo do percurso em lidar com a noção de experiência é possível sentir um aprisionamento e ao mesmo tempo, uma liberdade conquistada através do que me *dá ao que pensar* a noção de experiência.

Minha condição prisioneira em primeiro se dá por racionalizar demais as coisas, tomar tudo como metas e objetivos, ter prazer em cumprir os prazos e valorizar a técnica, o rigor, a ciência, o palpável, o calculável, o pontual, temporal, que se pode prova, medir e ver. Qual não é minha surpresa ao conviver durante muito tempo com uma noção teórico-filosófica que me contradizia o tempo todo, mostrando que o sossego, a contemplação, o inefável, a disponibilidade, a exposição, a sensibilidade eram valores que eu precisava descobrir. Nem sempre o equilíbrio era possível, sempre gritando mais alto minha constituição racional, prática, independente, ativa, perspicaz e comprometida. Foi então que às crises vieram... como uma noção poderia me afetar tão fortemente? Me causar tantas noites acordadas, regadas a lágrimas e angústia por não compreendê-la em sua plenitude, em sua essência, em seus infinitos diálogos. Por que por mais que eu fizesse eu não atingia as metas, não conseguia o suficiente, meu texto não progredia? Por que eu me encontrava nessa condição de inexperiente, incapaz, medrosa, angustiada, impaciente? E essa condição me tomou por inteiro... Fiquei prisioneira da condição de incapaz, de falha, de incompetente. E não me faltou quem dissesse que isso ia passar, que dissesse que compreendia minha dor e que estivesse ao meu lado. Mesmo assim era uma caminhada solitária. Como não lembrar das palavras amigas que me encorajaram, da compreensão dos colegas de trabalho (das incompreensões também), da escuta solidária e carinhosa de tanta gente querida, das injeções de ânimo, dos cafunés e dos mimos. Coloco do núcleo de toda minha gratidão minha orientadora, meus amigos, meu pai, meus irmãos, mas com toda alma e coração agradeço a minha mãe. Por si só ela daria tema para várias dissertações de mestrado. Além de mãe, professora, amiga, inspiração, modelo, cozinheira, lavadeira, passadeira, foi também médica, terapeuta, psicanalista, psiquiatra, debatedora, orientadora, autora de teses, dissertações e dada a tantos outros talentos. A Maria Dilma Feitoza Braz dedico esta simples produção de conclusão do curso de mestrado do qual você participou tão ativamente. Parecíamos ser a mesma pessoa em corpos diferentes, tanta era a conexão nos sofrimentos e nas alegrias. Mas além de qualquer coisa, foi o seu jeito de contemplar as coisas simples que me deram a

oportunidade de elevar a noção de experiência para uma condição de vida, um modo de contemplar, parar, sossegar, acalmar os ânimos, perceber a mim mesma, cuidar de mim.

Sempre ouvi minha mãe falar de um livro de sua adolescência chamado “O valor das pequenas coisas”, o que servia de mangação interna por achar aquilo uma grande bobagem. Pois não é que o Valor das pequenas coisas de Roque Schneider me deu uma bela rasteira? Não há como agora viver sem observar o valor que estas coisas miúdas têm. A noção de experiência que fui posta em contato, desassossega, nos coloca novas lentes para colorir o mundo, desvela as incongruências a que somos submetidos nos sistemas de educação, políticos, sociais, familiares e tantos mais. Se não um diploma, um título, uma nota, mas o curso de pós-graduação em educação contemporânea me forma no mais alto grau do absolutamente nada e ao mesmo tempo tudo. Tudo isso que a academia representa, que a produção científica, que os currículos lattes, que o conhecimento das grandes teorias me ensinaram foi que isso de nada serve. De nada servem se não estiverem embriagadas de paixão, tomadas pelo sensível, encantadas com as metáforas, cercadas pela inventividade, ou seja, pelo toque sutil da experiência. Somos um eterno território de passagem. A todo o momento podemos ser tocados pela sutileza da experiência.

Se tem uma observação que consigo fazer no presente momento é que a experiência foi capaz de me tomar de três maneiras possíveis. A primeira delas, através das experiências que me tocaram e que consigo trazer do plano da memória e falar sobre elas, tornaram –se palavras e já não são mais a experiência propriamente; como as risadas com os colegas de turma, a raiva dos textos em espanhol de Jorge Larrosa, o cansaço das viagens de Garanhuns para assistir as aulas, os constrangimentos no trabalho ao avisar das necessidades de falta, as paisagens e o calor do Sítio Juriti. A segunda dimensão da experiência é aquela que não sei traduzir, que tenho certeza que me constituem, me transformam, me energizam, me fazem ser a pessoa e a profissional diferente do que eu era a dois anos e meio atrás. Estas experiências não são palavras ainda, apenas tomam conta de meus sentimentos e emoções. Há por fim as experiências que eu nunca vou saber, entraram nas minhas sinapses nervosas, no meu inconsciente, na corrente sanguínea, incorporaram minhas células e meu DNA. E esta dimensão da noção de experiência que me concede liberdade hoje, e é esta que ninguém pode me tirar, que as formações de professores nas redes oficiais de onde trabalho não são capazes de minar, que não é o correr do tempo, os horrores das guerras, a falta de valorização profissional, os baixos salários que serão capazes de me fazer desacreditar que um dia conheci

a potente noção da experiência através de um doloroso mais singular e único percurso, que me comprometeu, intoxicou, criou raízes.

REFERÊNCIAS

- ABREU. Moacyr Laterza: a experiência artística na professoralidade. In: 28ª Reunião ANPEd, CAXAMBU – MG, 2005. <http://28reuniao.anped.org.br/gt08.htm>
- ADORNO, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, G. Estado de exceção. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, G. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMGF, 2008.
- André, M. E. Pesquisa, formação e prática docente. In: . (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 55-67.
- ARAÚJO, R.N.; SANTOS, S.A.; MALANCHEN, J. Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições. In: IX ANPED SUL, 2012.
- ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BENJAMIN, W. Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.
- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília, DF: MEC, 1999.

CRUZ JUNIOR ; DELLA FONTE; LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. *Pro-Posições*[online]. 2014, vol.25, n.2, pp.197-215. ISSN 1980-6248.

CRUZ; ANDRE. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educ. rev.* [online]. 2014, vol.30, n.4, pp.181-203. ISSN 0102-4698.

DELEUZE, G. (2010). *Sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Zahar.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DICKEL, A. “Que Sentido Há Em Se Falar Em Professor-Pesquisador no Contexto Atual? Contribuições Para o Debate”. In GERALDI, C. FIORENTINID. E PEREIRA, A M. E. (org). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos Vaga-Lumes*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar, 2010.

Duarte, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUCOING, Patrícia. A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação. In: ESTRELA, Albano. (Org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 321-336.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os Conceitos de professor pesquisador: perspectivas do trabalho docente. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v.21, n.66, p.281-298, 2016.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. Aprendizagem e auto-formação: algumas percepções do desenvolvimento profissional docente. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.13, n.122, julio., 2008. <http://www.efdeportes.com/efd122/aprendizagem-e-auto-formacao-do-desenvolvimento-profissional-docente.htm>

LARROSA; tradução. Cristina Antunes, Joao Wanderley Geraldi. .. 1. ed. --Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LARROSA, J. Pedagogia profana. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-79.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. ITINERÁRIO DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA OBRA DE WALTER BENJAMIN. *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, v. 20, n. 33, p. 449-484, 14 jul. 2015.

LÓPEZ, Valério Maximiliano. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. In: *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141- 158, mar. jun. 2015.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In. *Educação & Sociedade*. Campinas: Unicamp. vol.22, n° 74, Abril/2001- p 77 – 96.

JAY, M. *Songs of Experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 2005.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores. Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas: Auotres Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: André, M. E. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 129-143.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158

NÓVOA. Professor pesquisador e reflexivo. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br./salto/entrevistas/antonio_novoa

PAGNI, P. A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. Educação & Realidade, 35 (3), 99-123, 2010.

PAGNI, P. A. Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios à educação escolar. São Paulo: Loyola, 2014.

PAGNI, P. A. A dimensão estética, a linguagem e a educação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno. In 27a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação, 2004. v. 1.

PAGNI, P. A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: Uma problematização em busca de um olhar mais radical / The emergence of discourse on the school inclusion in biopolitics: A problematization in search of a more radical look . Revista Brasileira de Educacao, 2017, Vol.22(68), pp.255- 272 - Scopus (Elsevier B.V).

PAGNI, P.; GELAMO, R. P. (org.). Experiência Educação e Contemporaneidade. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 81-87.

SALLES, C. G. N. L. de. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES? PUBLICAÇÕES UERJ, 2012, pp. 443-458. issn 1984-5987.

SAVIANI. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478.

SCHÖN, D. The reflective practitioner. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, E. C. Críticas à formação do professor reflexivo: uma questão de paradigmas. Olhares e Trilhas, Uberlândia: EDUFU, ano 9, n. 9, p. 85-94, 2008.

SILVA; FREITAS. O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES E DESDOBRAMENTOS A PARTIR DA NOÇÃO DE CUIDADO DE SI. UNISUL, Tubarão, Número ESPECIAL: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 86 - 102, 2011.

STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and development. Londres: Heinemann, 1975.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. Linhas de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244. ISSN 0101-7330.

Tardife. M. 2006. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed.

TRINDADE. Foucault - Sociedade disciplinar, 2014. Disponível: <https://razaoadequada.com/2017/05/24/foucault-sociedade-disciplinar/>

ZEICHNER, K. M. . Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008

ANEXO A – TRABALHOS SELECIONADOS

GT 04 – DIDÁTICA			
CÓDIGO	ANO	TIPO	TÍTULO
GT04201701	2017	PÔSTER	A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA INÉDITA E VIÁVEL
GT04201702		TRABALHO	DA ESPECTATURA À DIDÁTICA: DESCONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA NO ENSINO SUPERIOR
GT0420171164		TRABALHO	RESISTÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NO ATO DE PLANEJAR NA RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE RECÉM-DOUTORES INGRESSOS NO MAGISTÉRIO SUPERIOR
GT0420171310		TRABALHO	TERTÚLIAS DIALÓGICAS NA MEDIAÇÃO DIDÁTICA COM O CONHECIMENTO
GT04201305	2013	TRABALHO	DIDÁTICA: UMA ESPERANÇA PARA AS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS DO ENSINO SUPERIOR?
GT0420132902		TRABALHO	O DESENHO E O DIÁLOGO: ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO NO ATELÊ DE PROJETO ARQUITETÔNICO
GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS			
CÓDIGO	ANO	TIPO	TÍTULO
GT072017493	2017	PÔSTER	EDUCAÇÃO INFANTIL, ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESCUTA E NARRATIVAS
GT072017689		TRABALHO	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, A ARTE E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: PERCURSOS DE UM GRUPO DE PESQUISA
GT07201309	2013	TRABALHO	INSERÇÃO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS: COMO CRIANÇAS PEQUENAS EXPERIENCIAM SUA ENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
GT 08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES			
CÓDIGO	ANO	TIPO	TÍTULO
GT08201710	2017	EXCEDENTE	DA CELA À SALA DE AULA: A (NÃO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NOS ESTABELECIMENTOS PENAIIS DE CORUMBÁ (MS)
GT08201711		PÔSTER	INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA: ANOTAÇÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR
GT082017996		PÔSTER	OLHARES E SENTIDOS DA FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS NA RODA DE DANÇA
GT08201713		TRABALHO	OS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM AMBIENTE HOSPITALAR PARA O/A PEDAGOGO/A

			EM FORMAÇÃO
GT082017680		TRABALHO	LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA E PROFESSORAS INICIANTES: DIÁLOGO POR MEIO DE NARRATIVAS <i>ONLINE</i>
GT08201515	2015	TRABALHO	A AUTOFORMAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO
GT08201516		TRABALHO	ESTÁGIO: PESQUISA-FORMAÇÃO E ESCRITA DE SI COMO PRÁTICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
GT0820154398		TRABALHO	OS SABERES EXPERIENCIAIS E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES: OLHARES, LIMITES E POSSIBILIDADES
GT 12 – CURRÍCULO			
CÓDIGO	ANO	TIPO	TÍTULO
GT12201718	2017	PÔSTER	BRICOLAGENS PRATICADAS NOS/DOS CURRÍCULOS COTIDIANOS: ITINERÂNCIAS DE UMA PESQUISA EM CURSO
GT122017146		TRABALHO	DIREITO À EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO?
GT122017228		TRABALHO	(DES)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENCONTROS, TESSITURAS E (RE)INVENÇÕES DOS <i>PRATICANTESPENSANTES</i> DAS/NAS ESCOLAS
GT1220171151		TRABALHO	MOVIMENTOS CARTOGRÁFICOS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE
GT12201522	2015	MINICURSO	O CINEMA COMO LINGUAGEM POTENCIALIZANDO UMA LEITURA SENSÍVEL DO CORPO-EDUCAÇÃO EM CURRÍCULOS E (DE) FORMAÇÃO DE PROFESSORES
GT12201523		PÔSTER	(DE)CIFRANDO CAMINHOS DA FORMAÇÃO: NARRATIVAS (COM)PARTILHADAS NO COTIDIANO
GT1220154540		PÔSTER	SOBRE OS PROCESSOS DE TESSITURAS DOS CURRÍCULOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS: AS MARCAS DAS NEGOCIAÇÕES E DAS EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS NOS COTIDIANOS
GT12201525		TRABALHO	A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PODER DISCIPLINAR NO CONTEXTO ESCOLAR
GT1220153804		TRABALHO	A LESBIANIDADE COMO ARTE DA PRODUÇÃO DE SI E SUAS INTERFACES NO CURRÍCULO
GT 13 – EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL			
CÓDIGO	ANO	TIPO	TÍTULO
GT13201727	2017	PÔSTER	ENSINO DA MATEMÁTICA E PROFESSORES POLIVANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO REFORÇO ESCOLAR

GT132017373		TRABALHO	SIGNIFICADOSSENTIDOS SOBRE A EDUCAÇÃO CONSTRUÍDOS POR QUALQUER UM E CADA UM NO COTIDIANO DA ESCOLA
GT132017759		TRABALHO	TEMPOS LÍQUIDOS, PAREDES SÓLIDAS: PERCEPÇÕES DAS RELAÇÕES TEMPO/ESPAÇO NO CURRÍCULO ESCOLAR
GT13201730		TRABALHO	A FORMAÇÃO DISCENTE E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS
GT1320171220		TRABALHO	IR PARA A ESCOLA, UM ATO DE CORAGEM: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES
GT13201532	2015	PÔSTER	FOTOGRAFIAS DOCENTES: SABERES E FAZERES ALFABETIZADORES NARRADOS EM ESPAÇOS TEMPOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)
GT13201533		TRABALHO	EXPERIÊNCIAS DOCENTES: É POSSÍVEL VIVER COM O OUTRO DESDE FORA DA INCLUSÃO
GT13201334		ENCOMENDADO	EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO MENOR: VARIÁVEIS E VARIAÇÕES
GT13201335	2013	TRABALHO	NARRATIVAS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: A TESSITURA DE UMA PESQUISA
GT13201336		TRABALHO	DE LAVRADORA À PROFESSORA PRIMÁRIA: NARRATIVAS, DOCÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA/NA ROÇA
GT 17 – FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO			
CÓDIGO	ANO	TIPO	TÍTULO
GT17201737		MINICURSO	PESQUISAR EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO ENTRE A DIFERENÇA E A PRECARIZAÇÃO DA VIDA
GT17201738		PÔSTER	MONTAGEM DO PENSAMENTO E DA ESCRITA EM EDUCAÇÃO - CONVERSÇÕES ENTRE DELEUZE E DIDI-HUBERMAN
GT172017166		TRABALHO	RENASCER DAS PRÓPRIAS CINZAS: A FORMAÇÃO E A ATUAL PROBLEMÁTICA DO SUJEITO
GT172017168	2017	TRABALHO	A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PERSPECTIVADA A PARTIR DAS TRÊS IMAGENS FILOSÓFICAS DE DELEUZE
GT172017542		TRABALHO	COMPOSIÇÕES ENTRE SCHILLER E NIETZSCHE ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO HUMANA
GT17201742		TRABALHO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO SUJEITO PESQUISADOR: ALGUNS APORTES HERMENÊUTICOS

GT17201743		TRABALHO	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COM BASE EMPÍRICA: A SITUAÇÃO ATUAL DA FORMAÇÃO POLÍTICA NA ALEMANHA
GT1720171339		TRABALHO	POR UM PROJETO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS CATEGORIAS DE TOTALIDADE: BUSCANDO A CONVERGÊNCIA ENTRE OS SABERES DA PEDAGOGIA
GT17201545	2015	TRABALHO	O PENSAMENTO CONSTELATIVO E SUA POTENCIALIDADE CRÍTICO-FORMATIVA
GT1720153744		TRABALHO	O CUIDADO DE SI E A ALTERIDADE: SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA
GT17201547		TRABALHO	PRÁTICAS DE SI E EDUCAÇÃO: O SI MESMO E O CINEMA
GT17201348	2013	PÔSTER	DAS FIGURAS DO AMOR PEDAGÓGICO E SUAS MANIFESTAÇÕES NAS EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO HUMANA
GT1720132609		TRABALHO	EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E EXPRESSIVIDADE ESTÉTICA: ALGUMAS OBSERVAÇÕES
GT1720132620		TRABALHO	OS PERIGOS ÉTICOS DE FOUCAULT ENTRE A METAFÍSICA E A EXPERIMENTAÇÃO DE SI: POR UMA ONTOLOGIA SEM CABIMENTO
GT17201351		TRABALHO	LABIRINTOS DO FILOSOFAR/PESQUISAR COM NIETZSCHE E DELEUZE
GT 24 – EDUCAÇÃO E ARTE			
CÓDIGO	ANO	TIPO	TÍTULO
GT24201752	2017	MINICURSO	ENSINO DA ARTE NA TURBULÊNCIA CURRICULAR CONTEMPORÂNEA: SOBRE IMAGENS E OUTROS MODOS PARA RESISTIR EM TEMPOS DE CRISE
GT24201753		TRABALHO	POR UMA ESTETIZAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA: POEMAS, CARTAS E DIÁRIOS ENVOLTOS EM INTENÇÕES PEDAGÓGICAS
GT24201754		TRABALHO	DIÁLOGO E NEGOCIAÇÃO: SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EXPERIÊNCIA COM CINEMA EM SALA DE AULA
GT24201755		TRABALHO	EXPERIÊNCIA: UMA ARQUEGENEALOGIA ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO
GT24201756		TRABALHO	APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO NAS ESCRITAS DE SI
GT24201757		TRABALHO	O ARQUIVO DOS ESTUDOS SURDOS: PROCEDIMENTOS PARA TRANSCRIAR EM (RE)TRADUÇÕES
GT24201558		2015	TRABALHO
GT2420153921	TRABALHO		ARTE E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS

			ÉTICO-ESTÉTICAS
GT24201560		TRABALHO	A FLAUTA DOCE NA VIDA DE PROFESSORES DE MÚSICA: PENSAMENTO E TRAJETÓRIAS NARRADAS/OUVIDAS
GT24201561		TRABALHO	UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTES DE VER, EXPERIMENTAR E RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS
GT24201362	2013	TRABALHO	EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA UNIVERSIDADE E O CONSTRUCTO DE IMPULSOS LÚDICOS
GT24201363		TRABALHO	PARA UMA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO BRASIL
GT24201364		TRABALHO	ENTRE ARTE, CORPO E EDUCAÇÃO: NAS TRILHAS DA EXPERIMENTAÇÃO
GT24201365		TRABALHO	NO ENTRECruzAMENTO DE LINGUAGENS... A ARTE E O CORPO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO HUMANO
GT24201366		TRABALHO	AS SENSIBILIDADES DOS SABERES. OU, AS CONDIÇÕES DO SENSÍVEL NA FORMULAÇÃO E EXPRESSÃO DE NOSSOS SABERES
GT24201367		TRABALHO	MÃOS QUE TECEM TAPETES E REALIZAM CÍRCULOS: UM ESTUDO SOBRE A IMAGINAÇÃO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AUTORES NAS ARTES VISUAIS
GT24201368		TRABALHO	A IDENTIDADE DO ARTE/EDUCADOR: ENTRE O SUJEITO MODERNO E PÓS-MODERNO