

A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência

Teacher education for their narratives: the challenges of teaching

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira¹
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado²
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão³

¹ Faculdade de Educação da Unicamp – GEPEC, haddad.nana@gmail.com;
toledo@unicamp.br; anaragao@terra.com.br

Submetido em 26/10/2015

Revisado em 21/12/2015

Aprovado em 22/12/2015

Resumo: Considerando que um dos desafios da educação na atualidade é a articulação entre fazer e pensar a docência, tomamos, na pesquisa apresentada, a narrativa como constitutiva da formação de professores. As análises apontam para a formação continuada que valoriza saberes e considera a percepção e o exercício estético no/do cotidiano escolar. Finalmente, apontamos dimensões da escrita narrativa que se articulam com a docência por levar o professor a se perceber como agente da própria formação.

Palavras chave: Narrativa. Formação de professores. Educação Estética. Cotidiano.

Abstract: Whereas one of the challenges of education today is the relationship between doing and thinking teaching, we, the research presented, the narrative as constitutive of teacher training. The analyzes point to the continuing education that values knowledge and considers perception and aesthetic exercise into / from school everyday. Finally, we point dimensions of narrative writing that are articulated with teaching lead the teacher to see how the very formation agent.

Keywords: Narrative. Teacher training. Aesthetic Education. Everyday.

Apresentando a pesquisa¹

Sabemos que a atuação docente é essencialmente desafiadora. Ser professor implica o desempenho de uma função permeada por tensões, conflitos, negociações e ambivalências, que pressupõe o exercício cotidiano de convivência e estranhamento com/dos outros sujeitos envolvidos no espaço e tempo da escola. Encontramos, no Dicionário Analógico da Língua Portuguesa de Ideias Afins (Azevedo, 2010), as seguintes correspondências, dentre outras, para a palavra desafio: incitação, provocação, enfrentamento, afronta, atrevimento. Neste contexto, compreendemos desafio como aquela tarefa ou situação que testa nossas habilidades, nos provoca a ir além dos limites estabelecidos e exige dedicação nas ações e em seu planejamento, ou ainda, como a jornada que se escolhe trilhar em busca de conquistar algo. Nos sentidos dados, percebemos relação direta com o ofício do professor.

A profissão docente pode ser lugar de atrevimento. O professor, por sua vez, pode cultivar relações que incitam, ousam e fazem da escola palco de grandes criações, apropriações e circulação de saberes. O grande desafio da docência pode ser formar sujeitos que desafiam o que está prescrito, na busca de alternativas para as dificuldades observadas no cotidiano escolar. Diante desta possibilidade, deparamo-nos com a necessidade constante de formação docente que permita atuação crítica e reflexiva. Diferente das iniciativas que objetivam apenas a transposição técnica de supostas soluções a problemas educacionais, escolhemos olhar para a formação que ocorre a partir das experiências de docência. Falaremos, então, da formação continuada que acontece nos espaços educativos.

Mas, afinal, o que significa *formação continuada*? Ferreira (2014) argumenta que a formação docente é tida por continuada não apenas por acontecer ininterruptamente, desde o início da profissionalização. É contínua

¹ Este artigo apresenta uma parte dos resultados analisados na pesquisa de doutoramento defendida em novembro de 2014 na Faculdade de Educação da Unicamp, com título *Experiência estética e prática docente: exercício de formação e sensibilidade*.

por se concretizar no exercício da profissão, em movimento e ritmo, ao passo em que sua atuação é realizada. Para formar-se, o professor precisa informar-se, mas também questionar os saberes que estão postos, conflitá-los com sua realidade, apresentar as angústias e entraves percebidos na sala de aula e a partir disso, construir novas e inéditas possibilidades de atuação. Sua *performance* é única e será composta pelos múltiplos referenciais oferecidos.

Sadalla (2008) afirma ainda que este não é um processo organizado para suprir deficiências de uma formação insuficiente, ruim ou aligeirada. Não é um processo pensado para aprender coisas que deixaram de ser destacadas no processo de formação básica, uma vez que nenhum curso poderia dar conta de discutir todas as nuances e dilemas ocorridos no cotidiano. Assim, afirmamos que a formação continuada é a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente.

Tal concepção marca uma posição ideológica, cultural e epistemológica de educação, pois partimos do princípio de que o professor é corresponsável por sua formação (Cunha e Prado, 2007), não de modo isolado, mas de forma a contribuir com suas experiências e seus saberes para a promoção de um ambiente formativo nas dimensões inter e intrapessoais. Tal como posto por Nóvoa (2009), adotamos a concepção de formação que parte do cotidiano de trabalho e que considera a singularidade dos sujeitos como elemento interdependente da cultura. Desta forma, a formação ocorre com/na/pela atuação docente, nos momentos em que este se percebe diante de zonas incertas da prática (Schön, 2000) e da necessidade de diálogo com os sistemas teóricos.

O professor precisa se aperfeiçoar enquanto seu trabalho ocorre, não há suspensão de seu tempo nem limitação de seu espaço... a cada experiência vivida, saberes são reorganizados e combinados com novas percepções, dando origem e novas compreensões do próprio trabalho e levando o profissional a se fazer outras perguntas. Deste modo, ao nos deparamos com o desafio da

escrita de um texto, escolhemos articular a formação docente continuada com a ação pedagógica vivida cotidianamente. Neste processo ininterrupto de fazer/refletir/se re-fazer, percebemos a potencialidade das narrativas tecidas pelos professores em sua constituição profissional.

Tomamos as narrativas dos professores como gênero literário que nos aproxima do acontecer cotidiano e de um ritmo espaço-temporal. Narrar, neste contexto, é modo de se exprimir com grande intensidade, deixando transparecer os conflitos, as polaridades e as percepções sensíveis que estes desencadeiam, visto que para Benjamin (2007) o ato de rememorar implica no questionamento das práticas culturais prevalecentes consolidadas na modernidade capitalista contemporânea. São registros que convocam o professor a se incluir na escrita, marcando posição diante do vivido. Por ter compromisso com atitudes propositivas e com o cotidiano, sem abrir mão da complexidade e dos contextos densos, a narrativa traz o encantamento para o campo das possibilidades e mobiliza os professores a repensarem suas práticas.

Para Jossô (2004), as narrativas representam processo de reflexão que “caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da palavra, da atividade interior do sujeito”, ou seja, “como passagem de um vivido, no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e ideias, e uma ordenação desses componentes, para que a narrativa seja inteligível” (idem, p.71). A narrativa possibilita ao professor identificar e compreender o caráter formador de suas vivências.

Buscamos, com a análise aqui apresentada, mostrar que as narrativas dos professores podem se configurar como uma importante dimensão do trabalho docente que articula as experiências vividas no cotidiano e a reflexividade. Evitando o desenvolvimento alongado de aspectos menos importantes para a discussão proposta, optamos por apresentar brevemente o

contexto em que a pesquisa foi realizada para, na sequência, evidenciar com objetividade as contribuições percebidas em uma das categorias de análise, em recorte necessário para o aprofundamento da questão posta.

A investigação desenvolvida tinha como objetivo principal relacionar as experiências estéticas vividas por professores com sua formação profissional. Esperava-se demonstrar que a vivência e percepção de experiências estéticas contribuem, de maneira significativa e transformadora, para a constituição do trabalho docente. Como objetivo específico, tínhamos o intuito de identificar as estratégias de formação mais potentes para a formação sensível e reflexiva dos professores envolvidos na pesquisa. Dentre os instrumentos analisados, a escrita narrativa ocupou papel de grande destaque e impacto.

Tomamos como base conceitual a produção de Vigotski (1995, 2001), Benjamin (1996, 2007) e seus interlocutores, a pesquisa promove o entrecruzamento das principais contribuições destes pesquisadores com os princípios da educação estética. De acordo com Duarte Jr (2001, 2010), uma proposta educativa pautada nos pilares da educação estética toma os processos educativos como formativos em sua totalidade, mobilizando a percepção, os sentidos e as sensibilidades dos sujeitos. Entende, ainda, o contexto escolar como espaço e tempo de produção e apropriação cultural que permite posicionamento e ação mais consciente e sensível no mundo que nos envolve.

O grupo, constituído na perspectiva colaborativa, formado por professores da região de Campinas (SP) no espaço e em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), consolidou-se a partir do interesse comum de 37 profissionais da educação, que desejavam partilhar experiências e conhecer mais sobre formação docente continuada. O grupo foi formado ao mesmo tempo em que se desenvolvia a pesquisa e desde o início do trabalho o propósito era olhar para o que acontecia nos encontros com as lentes da investigação. Esta não era a

preocupação que direcionava as ações nos momentos de formação, mas era a intencionalidade que permitia propor questionamentos e oferecer subsídios para os encontros. Os encontros de formação ocorreram ao longo do segundo semestre de 2011, totalizando oito momentos quinzenais de troca, realizados presencialmente e outros muitos de interação e produção de registros informais, que aconteciam nos dias entre um encontro e outro. Buscava-se construir um espaço que prezasse pela escrita narrativa como princípio de trabalho e que tomasse a própria ação educativa como fonte do conhecimento.

Dentre os recursos propostos para produção de dados, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos, que ofereciam múltiplas imagens dos saberes e das experiências dos docentes, permitindo uma compreensão processual, flexível e sensível do trabalho desenvolvido. Procedimentos coletivos – audiograções, fotografias e nosso próprio diário de pesquisa – tornavam possível a análise da constituição do grupo, das falas não planejadas e das reações primeiras, aliados a procedimentos individuais - sínteses poéticas dos encontros (Mattar, 2010), portfólios reflexivos (Sá-Chaves, 2005) e narrativas pedagógicas (Prado, 2013b) – que acolhiam a reflexões mais íntimas, associações particulares e processos criativos mais ensaiados – permitiram a construção de um amplo panorama a ser estudado.

Como resultados da investigação, apontamos dimensões da Educação Estética que se articulam com a formação docente de modo transformador. Dentre elas, destacaram-se: narrativas pedagógicas, experimentações artísticas e espaços de conversa, por serem elementos que permitiram aos professores perceberem suas potencialidades de atuação.

Narrar práticas, aprender com os desafios da docência.

A pesquisa desenvolvida gerou dados que nos mostram a potência do ato de narrar para a formação profissional docente continuada. Percebemos,

por meio dos registros das experiências vividas e narradas, que este tipo de escrita pode alterar a percepção dos professores sobre seu cotidiano de trabalho e permitir a produção, apropriação e circulação de novos saberes educacionais.

Escolhemos trechos das narrativas, escritas pelos professores² envolvidos no grupo colaborativo, para nos ajudar na elaboração conceitual sobre o tema. Assim, transcrevemos suas reflexões e dialogamos com elas, deixando transparecer como o processo vivido se tornou significativo para os docentes em formação, que, ao narrar, demonstravam considerar a dimensão sensível de sua atuação, mostrando-se mais abertos a novas percepções, valorizando o processo criativo e considerando-se autores de suas próprias práticas.

O momento de compartilhar as narrativas com as outras professoras foi especialmente marcante. Em que momento do cotidiano possibilitamos narrarmo-nos para o outro sobre nossos afazeres? Fui confirmando, reafirmando a potência da narrativa como dispositivo de formação na escola (narrativa de Carolina).

Assim como posto por Carolina, os professores aprendiam, no movimento de registrar suas práticas e pensamentos, que escrever sobre o vivido aprimora o processo formativo em diversas perspectivas. Narrar é atitude de compromisso com o coletivo, realizada diante da certeza de atingir interlocutores e de estabelecer diálogo com suas narrativas. Tais interlocutores podem ser caracterizados por colegas de profissão, por autores com os quais tece diálogos conceituais ou ainda com seus alunos, em movimento de partilha de suas inquietações e retomada de atitudes.

A ação de narrar, portanto, já está fundada nos princípios da formação compartilhada, de professores que são autores de saberes e que se veem como

² Os trechos transcritos são dados de pesquisa e foram reproduzidos / analisados com a prévia autorização, conforme termo de livre consentimento assinado por todos os participantes do grupo colaborativo. Os nomes registrados são fictícios e foram criados pelos próprios participantes.

produtores de conhecimentos, como afirmado por Prezotto (2015). Neste sentido, é importante enfatizar que compreendíamos que partilhar histórias pessoais com outros professores se configurava como uma experiência fortemente amalgamada de características estéticas.

No grupo que se instituiu, criamos algumas fortes referências acerca do ato de narrar. Uma delas remetia à importância deste movimento para a organização do próprio pensamento e para a reflexão posterior das atitudes vividas. As narrativas pedagógicas, neste sentido, eram importantes para que os professores não se esquecessem de algumas experiências que passaram, permitindo a reelaboração do momento de reflexão sobre a ação tomada.

Gostaria de compartilhar mais com vocês, mas estou aproveitando uma aula vaga e não me resta tempo para escrever mais... percebi, só agora, as palavras desse meu aluno que, em princípio, achei que eram lindas. Foi só escrevendo para compartilhar com vocês que me dei conta da outra dimensão disso tudo que vivi com eles [os alunos] aqui na escola. Meninas, eu não havia me dado conta da força de escrever tais palavras (registro de Júlia, sobre narrativa).

Registros como o de Júlia nos ensinam que as narrativas podem mobilizar, nos professores, sentimentos, dúvidas e processos reflexivos diferentes dos vividos momentaneamente na ação. Isto se dá por caracterizar-se como uma experiência de retomada - oral ou escrita - da experiência vivida, que pode permitir ver e ouvir a si com muita proximidade e, ao mesmo tempo, com certo distanciamento. A professora mostra como se dá conta de outras possíveis maneiras de compreender o que viveu ao se propor a registrar, manifestando que a própria ação de narrar configurou-se como outra experiência importante. Narrar é outro acontecimento, intimamente ligado com o vivido, que nos toma e permite atualizar momentos passados, lições aprendidas, contextos e perspectivas não contempladas no calor da ação. Duarte Jr (1986, p. 19) coloca, a respeito das experiências e do modo como as expressamos, que há um *jogo dialético* que tensiona e promove este constante

movimento entre sentir e simbolizar: “isto é: podemos pensar, refletir sobre nossas vivências (podemos organizá-las;) através dos sistemas simbólicos”. Ainda de acordo com o autor, esta relação de narrar o vivido e voltar-se à experiência é o que atribui, à vida e ao mundo, sentidos que nos permitem nele vivermos conscientemente, orientados por uma educação estética marcada pelas ações dos próprios sujeitos.

Do mesmo modo que a narrativa tecida é constituída do que já foi vivido, as novas compreensões geradas a partir do narrado podem alterar a consciência daquilo que já foi vivido. As experiências atuais, bem como as projeções para o futuro, possibilitavam aos professores reinterpretar sua própria história e tirar dela outras lições. Benjamin (1994) nos lembra de que as narrativas apresentam os indícios das nossas experiências vividas, bem como os momentos percorridos por aquele que se envolve na experiência relatada. Representam o que foi sentido, intensamente, de acordo com nossa percepção e memória. É a expressão de nosso modo de compreensão, que revela nossa perspectiva da realidade.

No começo, tudo o que eu pensava era que nada dava resultado com aqueles meninos. Não dava resultado, por mais que eu me esforçasse. Eu olhava toda a situação de fora, me sentia exigida e realmente me esforçava demais para fazer as coisas mudarem. Só que ao escrever o que eu vivia e ao partilhar este registro, percebi que eu falava deles, sem ver que eu era parte desse *eles*. A turma mais desafiadora da minha vida foi também a que mais me ensinou. Só percebi que estávamos caminhando para o mesmo lugar quando comecei a trazer para a sala de aula, a mim mesma. Parei de esperar resultados, comecei a procurar possibilidades. Compreendi, com estes alunos, como eu também tinha me deixado de fora da sala de aula tantas vezes antes deles. Mas por causa deles, isso provavelmente não acontecerá outras vezes. (...) Dançamos em roda, e no círculo as coisas começaram a encontrar alguma sintonia (narrativa de Ana).

Ao contar de si e de sua atuação, além de viver uma nova experiência – de partilha – os professores tomam consciência de dimensões éticas e estéticas antes não percebidas de sua constituição profissional. Assim, esta era outra importante dimensão das narrativas pedagógicas percebidas pelo grupo e aqui

representada pelo registro de Ana: escrever sobre o que vivia era forte e potente pois aquilo que aprendia com a experiência a permitia revisitar antigas concepções, até então sedimentadas e pouco questionadas, lançando sobre as certezas que já tinha, novos olhares.

Cientes do mundo misturado do qual fazem parte, os professores desvelam, em suas construções narrativas, a incompletude e os dilemas humanos, com os quais lidam cotidianamente. O leitor, por sua vez, não é parte passiva da construção da narrativa. Envolve-se com a trama desenvolvida por identificar-se, de alguma maneira, com os conflitos narrados. De certa forma, as lições registradas deixam de ser um evento particular para tornar-se experiência compartilhada: autor, personagens e interlocutores encontram no texto um ponto para diálogo e elaboração de reflexões acerca das próprias vivências. Assim, narrar não é um compromisso individual, mas um compromisso eticamente orientado com o mundo. É testemunho que materializa uma percepção única, e ao mesmo tempo múltipla, das atitudes, acontecimentos e encontros. Deixa transparecer o sujeito histórico, social e cultural, possibilitando uma ampliação da imagem que se faz daquele que narra. Desvela não só o discurso, mas também o silêncio. O que é escolhido para ser contado traz em si também as renúncias, os contextos, a figura e o fundo. Narrar permite àqueles que escutam/leem questionar seus próprios caminhos, suas histórias e a rememorar seu próprio percurso.

Numa estrutura na qual sentimentos, ações e pensamentos se mostram constitutivos uns dos outros, a narrativa traz à tona a carga afetiva que muitas vezes não é percebida na ação ou apresenta uma racionalidade outra exigida para tomada de atitude em momentos de grande emoção. Desvela-se o fazer da docência como um constante pensar-sentir. Isso acontece porque o registro narrativo pressupõe a partilha do conhecimento produzido: ao narrar-se, o professor amplia sua percepção dos momentos relatados, revê suas práticas e as modifica, em diálogo consigo próprio. É movimento de autoria,

pois ele é o escritor. Entretanto, ao compartilhar suas narrativas com outros professores, ele também assume o papel de interlocutor, abrindo as portas de sua sala de aula para o leitor, convidando a ressignificar, com base em novos olhares, o conhecimento por ele construído. É movimento de partilha, pois ele também é personagem.

Defendemos, aqui, a escrita narrativa como movimento reflexivo importante para a constituição da identidade docente, conforme proposto por Prado e Soligo (2007). Mais do que instrumento de trabalho, muito além de uma forma de registro, a narrativa se revela como uma maneira de exprimir e simbolizar a própria experiência. De acordo com Ferreira (2011), sabemos que o sentido da narrativa não é dado, não há conceito fechado em si que através dela seja representado. Há, entretanto, como coloca Benjamin (1994), a revelação das ambivalências, das possibilidades, do cenário e dos personagens, de uma totalidade de relações. Deste modo, podemos afirmar que narrativas são registros que marcam posicionamento diante da realidade e sinalizam os caminhos reflexivos dos professores a respeito de seu próprio trabalho.

Ao narrar as experiências de sala de aula, os professores evocam suas memórias e as colocam em diálogo com o presente. Neste sentido, concordamos com Benjamin (1996) ao afirmar que nossas experiências configuram-se como memórias que tornam possível entendermos o momento presente. Vale esclarecer que memória não é apenas conhecer o passado, mas principalmente colocar os acontecimentos atuais em uma perspectiva crítica de confronto. Está associada, neste contexto, aos laços que unem a sabedoria ancestral e as experiências vividas às nossas ações no momento presente.

Beatriz rememora suas experiências de modo a ressignificá-las no momento presente, tendo a possibilidade de perceber nuances e desdobramentos da própria ação enquanto narra:

No momento de recreação, todos podiam brincar com os

brinquedos e jogos. Henrique pega a boneca de pano e as crianças se aproximaram para brincar também: Ângelo, Marcela, Caio. Eles começam a despir a boneca, querendo ver como ela era sem as roupas. Tiraram um sapato, a parte de cima do macacão, a blusa e por fim a boneca fica sem roupa. Neste momento escolhi não interferir, pois queria que eles se sentissem à vontade para brincar. Vali-me então da observação, um pouco distanciada. (...) No momento desta atividade eu não havia me dado conta de que até meu distanciamento, minha escolha pela não-ação, é modo de posicionar-me frente ao grupo. Percebo agora que a mediação necessária pode ser, em alguns momentos, ter a sensibilidade de deixar que os próprios pares trilhem seus caminhos.

(...) Começaram a mexer na boneca, explorando as partes de seu corpo. Traziam no rosto expressões de curiosidade, vergonha e entusiasmo. As gargalhadas são inevitáveis, e o mais novos repetem os gestos dos mais velhos, rindo com euforia. Luan aponta para a região entre as pernas da boneca (há alguns furos no pano que forra o corpo da boneca: no meio das costas, de baixo do braço esquerdo - mas estes não chamam a atenção dos pequenos - e entre as pernas, o que é observado por eles): *Aqui é o pipi dela!* Aproximo-me e pergunto: *É um menino? Ou é uma menina?* No começo ele se mostra confuso, mas logo responde: *É uma menina!* Pergunto como ele saberia dizer. O aluno responde que o sapato que a boneca estava usando há pouco era rosa. Em seguida argumento: *Mas meninos não podem usar rosa?* Então, em prontidão, o Caio responde: *Podem sim! Eu até tenbo bochechas rosas!* (narrativa de Beatriz).

A professora mostra, por sua narrativa, que enquanto vive a aula, dialoga com diferentes premissas e concepções, administra posições culturalmente distintas e busca criar um ambiente fértil para a interação e o aprendizado por meio das experiências. Benjamin (2007) em consonância com a análise Histórico-Cultural (Vigotski, 1995) do termo, considerando os indivíduos como seres sociais que vivem em diálogo e interação, apresenta as experiências como aquelas situações vivenciadas em que ocorre a percepção de uma dimensão ampliada de sua própria condição em relação à sociedade. As experiências são dotadas, neste sentido, de caráter conscientizador. Assim, a potencialidade das experiências reside na transmissão cultural e nas práticas sociais, que são difundidas e apropriadas através de gerações e de toda a humanidade.

Deste modo, percebemos que há um componente cultural interessante nas narrativas que as torna de fácil identificação a outros profissionais da educação que as lêem: o parceiro de trabalho é capaz de colocar-se no lugar do narrador, de vivenciar suas dores, simpatizar com sua determinação ou hesitar com as dúvidas. Assim, ao mesmo tempo em que o universo particular é revelado, quando o professor escolhe abrir as portas da sala de seu ser, os textos narrados são carregados de coletividade e existem porque tratam de questões que são humanas, de dilemas que são comuns a tantos outros professores. De acordo com Vigotski (1995), o individual é o social em nós. As individualidades se constituem da dimensão social e cultural internalizadas. É a parcela do coletivo que constitui as particularidades, ao mesmo tempo em que esta se permite constituir por aquilo que é comum.

Assim como defende Bakhtin (1993), compreendemos o gênero narrativo como fenômeno estético articulado ao contexto cultural. A escrita das próprias vivências também revela as concepções e sistemas teóricos que direcionam a prática docente. Trazem à tona não apenas as escolhas e renúncias pessoais, mas também a tradição dos espaços escolares, as vozes de todos os outros professores que de alguma forma se relacionam com o narrador/professor. As narrativas construídas pelos professores possuem propósitos que vão ao encontro das suas reflexões e anseios. Ao passo que a experiência vivida produz conhecimento, sua escrita promove consciência dos sentimentos que envolvem as ações narradas.

Experiências narradas, cotidianos partilhados

De todas as muitas narrativas tecidas, selecionamos a narrativa pedagógica de Silvia, especialmente escolhida por suas amplas discussões ao longo dos encontros, para contextualizar e tentar localizar o movimento de criação e expressão da professora que narra e do coletivo que a recebe. Silvia escreveu sua narrativa quando lançamos a proposta de que a narração seria

compartilhada com todos do grupo. Neste caso, Sílvia produziu uma narrativa pedagógica breve, que tem como interlocutores diretos outras professoras, narrando um acontecimento vivido no cotidiano escolar, tendo como personagens principais, preferencialmente, a si mesma como professora e suas relações com seus estudantes, que em nosso grupo de pesquisa denominamos *pipoca pedagógica*, conforme proposto por Prado (2013a). Sílvia nos enviou um registro metaforicamente quente, aligeirado, que descrevia a ação assim como ela dava conta de relatar, em um primeiro momento:

Estou fazendo um projeto com meus alunos que enfatiza os animais e suas cores, que podem ser variadas ou não. Assim apresento para as crianças borboletas de diversas cores e escolhemos uma delas para reproduzir, ou seja, desenhar e pintar seguindo as cores e estampas. E foi assim com os peixes, com as aves, com os insetos, até chegarmos hoje ao pinguim (animal que dá nome à turma). Fui confiante dizendo onde deveriam pintar de preto, onde deveriam pintar de amarelo e onde deixar branco. Um aluno me interrompeu com a seguinte pergunta: *Por que eu não posso pintar do meu gosto? Da minha cor preferida, azul?* Respondi: *Por que pinguins só possuem esta coloração.* Veio outra pergunta: *Quem te falou isso?* Respondi: *Ninguém me garantiu isso, mas hoje vamos pintar dessa cor.* (pipoca pedagógica de Sílvia, versão 1)

Se a consciência da articulação entre teoria e prática se mostra fundamental para a formação reflexiva do professor, sabendo que o diálogo com as teorias é possibilitado e ampliado pela percepção sensível da realidade, narrativas como a de Sílvia nos permitiam enfatizar a presença de concepções teóricas e do conhecimento histórico e cultural nas práticas vivenciadas pelos educadores em seus contextos de trabalho.

Tentávamos mostrar às professoras, com a maior clareza possível, que todas as nossas escolhas implicam pressupostos, ideias que já temos acerca das coisas e das pessoas. Assim, desde atitudes aparentemente simples, como abaixar-se para conversar com uma criança olhando em seus olhos ou a escolha das cores, até decisões mais determinantes, como a escolha do

material didático ou definição do projeto político pedagógico da escola, estão implicadas em concepções e crenças relativas ao campo educacional.

Mostrávamos ao grupo que a percepção dos princípios direcionadores de nosso trabalho permite clareza nas escolhas que fazemos, segurança nas atitudes tomadas e conseqüentemente maior intencionalidade. Assim, a escolha pela contemplação de experiências sensíveis e a opções por uma formação estética e reflexiva se afirma como alternativa consciente e fundamentada.

Outras narrativas circularam pela rede de professores participantes do grupo colaborativo no mesmo momento que a de Silvia. Várias pessoas sempre comentavam rapidamente tudo o que ia sendo postado. Entretanto, ninguém fez menção à pipoca pedagógica de Silvia. Optamos por não tecer comentários, pois era importante que os professores arriscassem suas próprias análises de cada narrativa. Embora tenhamos nos calado momentaneamente, nossos pensamentos borbulhavam inquietos: como poderia a professora associar a escolha de cores dos alunos com a compreensão tecnicamente real dos animais? Era isso que importava? Ela não percebia que o desejo em utilizar a cor azul (ou qualquer outra cor e forma) nada dizia do pinguim, mas sim do seu aluno? Numa turma de Educação Infantil, saber a cor exata de pinguins deveria ser mais importante do que a experimentação sensória? Estas e outras perguntas nos tomavam. Ao mesmo tempo, pensávamos que, como formadores, também não podíamos dizer à professora (que se colocava como aprendente em nosso grupo) que só há um jeito certo de conduzir o conflito por ela vivido.

Também o silêncio é tomado como elemento que diz das escolhas e do modo como o grupo se relaciona. Diante de um coletivo tão atuante como o que se instaurou, no entendimento de Sílvia, a ausência de interação sinalizou que algo estaria fora de contexto:

Poxa, ninguém comentou minha pipoca... será que não gostaram ou será que o texto não está bom? Escolhi um momento difícil para relatar, pois na escola há espaço para a criação, mas também preciso ter um compromisso com o real, não é mesmo? Como eu posso me responsabilizar pela educação de crianças se informo, equivocadamente, que existem pinguins azuis? (e-mail de Sílvia)

O registro da professora manifesta conflito entre o conhecimento científico, que ela julga importante ser transmitido, e a exploração sensorial. Diante de uma simples atitude de colorir animais, é revelada a dificuldade em conciliar momentos de criação e experimentação com os saberes que supostamente a instituição escolar deva transmitir. Para o dia do próximo encontro, Sílvia chegou com sua narrativa impressa e reformulada. Ela conta ao grupo:

Gente, a minha pipoca é a mesma que lancei na net, mas reescrevi o final, porque achei que não tinha ficado claro o modo como encaminhei a questão. Gostaria de ler de novo, pode ser? Preciso também da opinião de vocês, me incomodou bastante não ter acontecido nenhuma resposta quando coloquei no e-mail. (depoimento audiogravado de Sílvia)

No novo texto, ela reescreve com outras palavras a mesma situação, com outro encaminhamento e justificava de modo diferente sua escolha:

Estamos enfatizando os animais e suas cores, que podem ser variadas ou não. Assim eu apresentava às crianças borboletas de diversas cores e perguntava qual queriam de modelo, ou seja, as cores deveriam ser as mesmas. E foi assim com os peixes, com as aves, com os insetos, a chegamos ao pinguim (animal que dá nome à turma) e fui confiante dizendo onde deveriam pintar de preto, onde deveriam pintar de amarelo e onde deixar branco. Fui interrompida por um aluno com a seguinte pergunta: *Porque eu não posso pintar do meu gosto? Da minha cor?* Respondi: *Por que pinguins são possuem esta coloração.* Veio outra pergunta: *Quem te falou isso?* Respondi: *Ninguém me garantiu isso, podem pintar de qualquer cor.* Comecei a pensar no tipo de escolha direcionada que estava colocando diante da minha turma, uma escolha sem liberdade de escolha. Que fala tão confiante esta que derrubaram em 5 minutos? Pelo menos uma ação me pareceu correta: reconhecer que não sabia de onde vinha essa informação. Decidi pensar mais

cuidadosamente minhas falas e minhas fontes, assim fui pesquisar e descobri que existem pinguins brancos, amarelos, cinzas, marrons, tem um pinguim azul na Malásia e até um pinguim rosa nas ilhas de Madagascar. (pipoca pedagógica de Silvia, versão 2)

Curioso perceber, entretanto, que a professora refletiu sobre sua ação e fez da escrita um modo de tentar compreender, para si mesma, a atitude tomada perante o grupo. Ela termina o texto justificando que há um dado de realidade que fundamenta sua ação - há pinguins de outras cores. Demonstra com isso que, embora tenha compreendido que não pode determinar as escolhas de seus alunos o tempo todo, ainda baliza suas ações educativas pelo concreto. Sua reflexão clama por mais certezas antes de conduzir o grupo, quando deveria, dentro de uma perspectiva de educação estética, levá-las a olhar para as representações possíveis e para os sentidos pelos alunos atribuídos, criativamente, aos animais e às cores.

Neste sentido ressaltamos que o movimento de percepção da articulação entre as teorias e práticas ocorre a partir das experiências vividas, dos embates cotidianos e das situações percebidas na sala de aula. Ao questionar o vivido, analisar sua própria atuação e compreender a relevância de uma formação fundada nos pilares da sensibilidade, a professora busca fundamentações para suas hipóteses, se aproxima do conhecimento produzido anteriormente a respeito deste tema e elabora novas possibilidades compreensivas a partir dele.

Este gesto criador, o estado contemplativo de sua prática e a atitude investigativa frente aos dilemas cotidianos não são condições inerentes à atividade docente, nem mesmo constituem o educador *naturalmente*. Como práticas sociais, tais capacidades precisam ser desenvolvidas, exercitadas e ampliadas por meio do exercício formativo da sensibilidade estética. É por meio da formação continuada, no diálogo com seu coletivo de trabalho e com outros coletivos que o docente desenvolverá sua capacidade de percepção de si mesmo, de suas potencialidades.

A conversa no grupo de formação mostrou-se bastante produtiva neste sentido. Ao dizer das práticas ali relatadas, de modo mais amplo e coletivo, reafirmou-se a importância de fazer da narrativa um ato reflexivo, uma experiência em si. Pudemos expor as leituras das diversas narrativas, inclusive a de Silvia. Percebemos que seu desejo em conversar sobre os encaminhamentos possíveis para situações como a narrada por ela era latente, e a ausência de respostas via internet a tinha deixado ainda mais insegura. Nossa discussão mostrou-se muito produtiva especialmente por termos conseguido deixar de lado os julgamentos de valor das práticas cotidianas, por elas atribuído num primeiro momento. Pudemos vislumbrar as narrativas e enxergar através delas, vendo os professores, os alunos, suas salas de aula e a beleza destas relações. Munida de novas reflexões, Silvia envia, no dia seguinte, a terceira versão de sua narrativa:

Estava trabalhando as características dos grupos de animais com as crianças, a cada novo animal realizávamos uma atividade de artes plásticas para que cada criança pudesse organizar o novo conhecimento. O grupo de crianças foi denominado de *Turma do Pinguim*, assim quando foi trabalhado este animal apresentei o desenho de um pinguim (mais clássico possível – preto, branco e amarelo) e pedi que eles pintassem igual.

Após conversar com as crianças, entreguei o desenho. Uma criança vira e pergunta: *Por que tenho que pintar o pinguim dessa cor?* Respondi: *Por que pinguim é dessa cor.* A criança questionou novamente: *Mas se esse pinguim é meu por que não posso pintar de azul, a cor que quero?* Confesso que fiquei um pouco irritada, mas distribuí as demais cores, por fim saiu um pinguim de cada cor: roxo, rosa, azul, vermelho. Ainda não satisfeita, resolvi pesquisar com os alunos sobre as espécies de pinguins existentes, na certeza de comprovar a eles que não existiam outras cores para este animal. Descobrimos que existem pinguins coloridos, inclusive uma espécie de pinguim azul nas ilhas da Malásia. Com este acontecimento conversamos e descobrimos que tudo o que nos provoca deve ser motivo de pesquisa e reflexão. (pipoca pedagógica de Silvia, versão 3)

Nesta terceira versão, a narrativa de Silvia carrega outra concepção de educação, ainda que pautada, numa primeira leitura, nos referenciais concretos da existência ou não de pinguins coloridos. A professora diz de si e das

descobertas que fez acerca da docência, utilizando a situação da sala de aula como pano de fundo. Neste momento, ela tece reflexões sobre seu lugar junto ao grupo e sua formação.

Diante das três versões para o mesmo acontecimento, é necessário fugir da armadilha da suposta veracidade de alguma das versões e afirmar que pouco importa como a aula realmente aconteceu. Importa saber, tendo já passado o momento vivido, os sentidos que a professora atribui a ele, as lições que tira para sua formação e o modo como faz, da escrita, meio de diálogo com outros professores. Silvia narra, nesta última versão da narrativa, algo sobre si. Utilizando sua aula como metáfora para a própria formação, a professora conta que se sentiu em conflito, buscou fundar suas ações cientificamente e percebeu que não poderia sustentar suas ações apenas neste pilar do conhecimento, tendo no final se convencido que diante de um impasse, é necessário refletir.

Vale ainda ressaltar que, uma leitura mais atenciosa das narrativas de Silvia revela a compreensão do elemento criativo e a busca pela apropriação do universo da fantasia em sua constituição como professora: possivelmente não existem, neste mundo tal como conhecemos hoje, pinguins rosas em Madagascar, nem mesmo espécies azuis na Malásia. Ao apropriar-se da experiência vivida, Silvia se permite escrever uma memória de docência inventada³, na qual o real e o imaginário se confundem e convocam a pensar sobre o que realmente importa nas situações vivenciadas e narradas. Outra narrativa de sua autoria, escrita após este momento, mostra como escrever a pipoca pedagógica marcou sua formação, trazendo também outras compreensões para a sala de aula a partir de então:

³ Parafrazeando Manoel de Barros

Determinadas atitudes que pensava serem corretas... mas aprendi também que preciso estar aberta a novos desafios, a mudanças de atitude, você lembra do pinguim azul? Quase morri de vergonha... mas foi bom para eu aprender que a autonomia e o espaço de criação devem ser construídos na Educação Infantil. Foi um semestre de aguçar sentidos, de entender que arte não é papel e canetinha, lápis ou giz de cera.

Educação estética envolve tudo aquilo que pode ser sentido, vivido, ouvido e tocado. Aprender a ouvir o outro totalmente aberto e sentir o que aquilo pode significar, me fez entender porque a opinião da criança é importante, quando eu permito que sua voz seja significando e ela, significado. Relatos de como nos tornamos professoras me fizeram perceber o que eu realmente senti naquele dia de certeza, que havia também um pouco de mim em algumas falas, situações iguais, vividas de diferentes pontos de vista. A imagem da roda, na qual tudo é acolhido me fez acolher a todas, ao curso, perceber a saudade que sentirei de realmente ser ouvida, ou se posso ousar dizer, onde posso ser percebida (narrativa de Silvia).

Neste sentido, observamos o movimento de apropriação de saberes e criação de novos conhecimentos nas narrativas das participantes. Assim como Silvia, em diversos momentos, as professoras registravam suas angústias, dúvidas, certezas, descobertas e opiniões e buscavam possibilidades de diálogo para as questões postas por suas narrativas.

Como nos lembra Benjamin (2007), ao dizer de si, compreendemos estar dizendo também de todas as nossas experiências anteriores, necessárias para a construção da identidade e dos contextos de vida quando narramos. Assim, narrar nossas experiências passa a ser mais do que um exercício de contar de si mesmo, para simbolizar um gesto de compartilhamento de conhecimento produzido socialmente, um registro de práticas e reflexões que vão do coletivo para a análise pessoal, retornando ao coletivo de maneira ressignificada. Este modo de compreender a narrativa pressupõe uma fala/escrita repleta da intenção de provocar novos desejos e novos conflitos no leitor, de se fazer conhecer por ele, e principalmente ter o propósito de fazer a diferença na vida do outro.

Considerações finais: o cotidiano da escola é desafiador

É no entrelaçamento do momento vivido, do momento narrado que professores se constituem como profissionais reflexivos e pelo exercício estético, em toda a sua complexidade, tornam a formação plena de sensibilidades a enfrentarem os desafios do cotidiano docente.

Acreditamos que é neste ressignificar através da narrativa que a sensibilidade proveniente da experiência estética se constituiu. Narrando as experiências de si e compartilhando com suas colegas, as professoras aproximaram-se do sentimento que a incompletude e os dilemas cotidianos de sua prática lhe despertam. Possibilitando não somente essa experiência reflexiva como também uma vivência de formação continuada que leva em conta as múltiplas dimensões do trabalho docente.

Benjamin (1994) estava preocupado com as fragmentações e rupturas progressivamente apresentadas à sociedade moderna e percebia a naturalização das polaridades e separações entre pensar, sentir e fazer. Com base no pensamento do autor, percebemos que tão grave quanto a polarização destas imagens entre si é a falsa suposição de que o que acontece na escola é natural ou o único modo de entender a realidade.

Neste sentido, é indispensável agirmos contra a tendência naturalizadora das relações e problematizarmos a lógica vigente, buscando outras maneiras de entender a realidade. Podemos encontrar sentidos diversos para situações cotidianas: “cabe aqui o abandono decisivo do conceito de ‘verdade atemporal’. Pois verdade não é apenas uma função temporal do conhecer, mas está ligada ao núcleo temporal cravado igualmente no conhecido e no que conhece” (BENJAMIN, 2007 p.320).

De acordo com o pensamento de Benjamin (1994), narrativas são construções polissêmicas e, nelas, não há uma perspectiva linear que se desenvolve, pois as experiências vividas as modificam e as transformam simultaneamente. São representações criadas com base em experiências que se

acumulam e ampliam nosso modo de compreensão, num movimento de criação e recriação. Desenvolvem-se não apenas na ruptura e/ou superação de percepções anteriores, pois os novos sentidos dados se interpenetram ao antigo e permitem assim a criação de um modo diferente e ampliado de pensar as experiências sociais em sua totalidade.

O registro do trabalho docente, por meio de narrativas pedagógicas escritas, evidencia o cotidiano do professor e suas relações com seus alunos e alunas. Também evidencia as múltiplas dimensões do trabalho e da escolha por ser professor na contemporaneidade. Narramos, assim, uma experiência que não é só do campo profissional, mas atinge também os recônditos do humano em cada um dos professores que compartilharam uma formação plena de sensibilidades. Diz a professora Sílvia:

Uma passadinha para vocês saberem que marcaram muito minha trajetória... Cá estou eu, de férias. Me pego olhando para o céu e brincando com as formas das nuvens... cada composição me lembrava um sentimento, um momento vivido em nosso grupo. Aí percebi como estou repleta de novos olhares, de curiosidades, de atenção. E a maior percepção: meus alunos terão uma professora mais atenta, mais ouvinte, mais disponível. Gratidão, meninas. (e-mail de Sílvia ao grupo)

Enfim, pode-se dizer que as narrativas são potencializadoras do processo formativo sensível e reflexivo, por desvelarem as emoções intensas causadas pela carga afetiva presente em muitos momentos vividos na escola. E também por possibilitarem que os conhecimentos e saberes docentes sejam revisitados, refletidos e reorganizados, enfrentando os desafios do cotidiano escolar, não só com mais desenvoltura, como também exercitando a Educação Estética com o intuito de complexificar os conhecimentos e saberes no campo educacional.

Referências

- AZEVEDO, Francisco Ferreira do Santos. *Dicionário Analógico da língua portuguesa: ideias afins / Thesaurus*. 2a ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas I, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG / Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.
- CUNHA, Renata C. O. Barrichelo e PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007
- DUARTE Jr., João-Francisco. *A Montanha e o videogame: escritos sobre Educação*. Campinas: Papirus, 2010.
- DUARTE Jr., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a Educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- DUARTE Jr., João-Francisco. *O que é Beleza*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERREIRA, Luciana Haddad. (org.). *Arte de olhar: percursos em Educação*. Campinas: Ílion Editora, 2011.
- FERREIRA, Luciana Haddad. *Experiência estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATTAR, Sumaya. *Sobre Arte e Educação: Entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula*. Campinas: Papirus, 2010.
- NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros” sentidos do trabalho docente. In CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013a.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional. In *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013b.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____; _____ (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59.

PREZOTTO, Marissol. *O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo.

SÁ-CHAVES, Idália. (org.) *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Lisboa: Porto Editora, 2005a. p. 121-131.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Apresentação. In: Dulcéria Tartuci; Luzia Silva (et al) (Org.). *Formação Continuada, interdisciplinaridade e inclusão social*. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 7-22.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas: Vol. 3*. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.