

**“EU FIZ UM ESQUECIMENTO DO MEU PASSADO DE PROFESSORA”: MEMÓRIA, NARRATIVA E EXPERIÊNCIA COMO CAMINHO EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

***"YO HICE UN OLVIDO DE MI PASADO DE PROFESORA": MEMORIA, NARRATIVA Y EXPERIENCIA COMO CAMINO EPISTEMOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES***

***"I MADE A FORGETFULNESS OF MY PAST AS A TEACHER ": MEMORY, NARRATIVE AND EXPERIENCE AS EPISTEMOLOGICAL PATH IN TEACHER TRAINING***

Alexandra Coelho PENA<sup>1</sup>  
Leonor P. B. TOLEDO<sup>2</sup>  
Sonia KRAMER<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste texto é problematizar, epistemologicamente, a formação de professores diante das recentes regulações jurídicas resultantes da pesquisa, do debate acadêmico e das políticas públicas implementadas há mais de vinte anos no Brasil. O texto está estruturado em três itens. O primeiro situa o contexto de avanço nas políticas públicas e seu compromisso com os direitos das crianças. O segundo apresenta a formação a partir das narrativas de duas professoras aproximando-as de referências teóricas desse campo de estudos. O terceiro momento problematiza a formação, com base em práticas observadas e nos conceitos de experiência e narrativa. As narrativas são entrelaçadas - no texto - à formação de professoras e aos conceitos que podem ajudar a enfrentar problemas identificados. As considerações finais enfatizam a urgência de considerar e praticar a formação como experiência coletiva (ética, portanto), como experiência estética e como percurso de produção de conhecimento.

**PALAVRAS CHAVE:** Memória. Experiência. Formação de professores. Epistemologia.

**RESUMEN:** *El objetivo de este texto es problematizar, epistemológicamente, la formación de profesores ante las recientes regulaciones jurídicas resultantes de la investigación, debate académico y políticas públicas implementadas hace más de veinte años en Brasil. El texto está estructurado en tres secciones. La primera sitúa el contexto de avance en las políticas públicas y su compromiso con los derechos de los niños. La segunda discute la formación a partir de las narrativas de dos profesoras aproximándolas a referencias teóricas de ese campo de estudios. La tercera sección problematiza la formación, con base*

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ – Brasil. Pós-doutoranda Departamento de Educação. ORCID <<http://orcid.org/0000-0003-3363-6059>>. E-mail: alexandracpena@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ – Brasil. Professora Departamento de Educação. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-7627-4337>>. E-mail: leonor@puc-rio.br

<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora Departamento de Educação. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-5776-2677>>. E-mail: sokramer@puc-rio.br

*en práticas observadas y en los conceptos de experiencia y narrativa. Las narrativas se entrelazan - en el texto - a la formación de profesoras ya los conceptos que pueden ayudar a enfrentar problemas identificados. Las consideraciones finales enfatizan la urgencia de considerar y practicar la formación como experiencia colectiva (ética, por lo tanto), como experiencia estética e como ruta de producción de conocimiento.*

**PALABRAS CLAVE:** *Memoria. Experiencia. Formación de profesores. Epistemología.*

**ABSTRACT:** *The goal of this text is to epistemologically problematize the training of teachers in face of the recent legal regulations resulting from the research, the academic debate and the public policies implemented over twenty years ago in Brazil. The text is structured into three items. The first locates the context of advancement in public policies and its commitment to children's rights. The second presents the training from the narratives of two teachers, bringing them closer to theoretical references in this field of study. The third moment problematizes the training, based on observed practices and the concepts of experience and narrative. The narratives are intertwined - in the text - with teacher training and with the concepts that can help face identified problems. The final considerations emphasize the urgency to consider and practice the training as a collective experience (ethics, therefore), as aesthetic experience and as a course of knowledge production.*

**KEYWORDS:** *Memory. Experience. Teacher training. Epistemology.*

*Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada (Benjamin, 1985, p. 200).*

## **Introdução**

Refletir sobre a formação de professores da Educação Infantil é um desafio permanente e, cada vez mais necessário, diante das mais recentes regulações jurídicas resultantes da pesquisa, do debate acadêmico e das políticas públicas implementadas há mais de vinte anos no Brasil.

Este texto assume esse desafio e se propõe a discutir a formação em três momentos. O primeiro aponta avanços das políticas públicas e seu compromisso com os direitos das crianças. O segundo apresenta o tema da formação a partir das narrativas de duas professoras, aproximando-as de referências teóricas que problematizam a produção do conhecimento nas Ciências Humanas. As narrativas são entrelaçadas - no texto - à formação de professoras e aos conceitos que podem ajudar a enfrentar problemas identificados. O terceiro

momento problematiza a formação, com base em práticas observadas e nos conceitos de experiência e narrativa, tomando-os como novas referências epistemológicas. As considerações finais apontam a urgência de se considerar e praticar a formação tanto como experiência coletiva (ética, portanto) quanto como experiência estética. Ou seja, enquanto tempo e espaço de pensar juntos, de contemplar e rever conceitos, práticas e valores e de inserção crítica na cultura contemporânea.

O texto discute, também, a formação - inicial e continuada - a partir das narrativas de duas professoras: Vitoria<sup>4</sup>, que diz "não ter estudado tanto para agora ter que se acostumar a gritar" e Fernanda, que, para atuar na Educação Infantil, precisou "esquecer seu passado de professora". Tais falas, assim como outras analisadas ao longo do texto, foram extraídas de pesquisas que se encontram desenvolvidas em alguns artigos e nas teses de doutorado das autoras.

### **Avanços legais e políticas públicas de Educação Infantil**

Os direitos de todas as crianças à educação estão no centro da política pública desde a aprovação da Constituinte de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) - com base em um entendimento de formação em sua dimensão cultural - indicaram a relevância de propostas práticas de respeito às crianças e aos adultos, seus direitos e necessidades.

Esses avanços se consolidam com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2006a), a partir da inclusão das crianças de seis anos neste nível de ensino e, poucos anos depois, com a aprovação da obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2013): pais ou responsáveis devem matricular todas as crianças de quatro anos de idade na escola. Essa mudança deveria ser implantada até 2016, como reitera o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que torna obrigatória a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e amplia a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos a partir de 2016.

---

<sup>4</sup> Os nomes são fictícios

A mudança na legislação e a definição de políticas públicas trazem implicações diretas para o cotidiano de milhares de crianças e adultos em escolas de educação infantil. Correndo o risco de se antecipar conteúdos do Ensino Fundamental e empobrecer as experiências das crianças nas creches e pré-escolas, é necessário repensar e redirecionar a formação de professores, para que ela possa se constituir, de fato, como lugar de encontro, de diálogo, de narrativa e de experiência, conforme defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Ora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e assegura o direito de todos à educação. Esta declaração implica a atenção à formação dos profissionais da Educação Infantil, de forma a possibilitar ações educativas de qualidade, atendendo às demandas específicas de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

Já de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério em nível superior ou médio – modalidade Normal, refutando funções de caráter assistencialista, enquanto mantêm a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. As Diretrizes reafirmam ainda o direito dos professores a programas de formação continuada como oportunidades de aprimoramento da prática e desenvolvimento de si e de sua identidade profissional (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

Além disso, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tem como um de seus princípios a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Entre os muitos desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Infantil de qualidade está o de se repensar a formação dos profissionais, que segundo documentos oficiais (BRASIL, 2006b) é um dos principais fatores que afetam a qualidade.

Pesquisas sobre a qualidade na Educação Infantil apontam que a formação, tanto em nível médio como em nível superior, não vem preparando os profissionais para as especificidades do trabalho em creches e pré-escolas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; BARRETO; GATTI, 2009; NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

## Narrativas de professoras

Os avanços da legislação e das políticas públicas, descritos no item anterior, ganham outros contornos nas narrativas de professoras sobre a formação. A primeira narrativa é de Vitória, na época com dezenove anos, cursando Graduação em Letras. Após prestar concurso público para a rede municipal, relata, surpreendida, o que encontrou na sua escola ao tomar posse como professora de Educação Infantil:

Na terça-feira falei com a professora do turno da manhã que me disse que eles estão me testando, o negócio é fazer cara feia e **gritar. Gritar!** É só o que eu vejo as professoras fazendo, parece que é a única linguagem que eles "entendem". Os inspetores disseram que com o tempo eu acostumo. Acostumar? **Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar**, fazer cara feia para os alunos e resumir a minha prática a evitar que os alunos se matem (KRAMER, 2012, p. 43).

A segunda narrativa é de Fernanda, quarenta e três anos, aluna de Graduação em Pedagogia, professora de Educação Infantil há quinze anos, e que no momento do seu relato, era coordenadora de uma creche comunitária em um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Os anos que eu trabalhei dentro do C. [a creche comunitária] é como se eu estivesse começando. Tudo! Sabe? **Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora**, que era atividade na lousa, caderno corrigido, livro corrigido, atividade dentro do livro, e quando você vinha com uma proposta de brincadeira, de atividade, era reprovada, várias vezes, dentro de sala (PENA, 2015, p.132).

Vitória começando uma carreira docente, inconformada ante a perspectiva de se acostumar, fala da ausência de recursos para sustentar sua prática docente. Fernanda, em exercício há mais de uma década, evidencia sua opção por esquecer o que aprendeu. Fazer um esquecimento do passado de professora aprendido no curso Normal foi o caminho para a construção de uma identidade profissional na Educação Infantil. Esquecer cadernos, quadros-negros, cadeiras enfileiradas e se familiarizar com brincadeiras, histórias, tintas, dar colo, acolher, inventar, para realizar o trabalho na creche, orientado pelas brincadeiras e as interações (BRASIL, 2009). Ambas se sentiam inseguras com relação à formação inicial, seja em nível Superior, como Vitória, ou em nível Médio, como Fernanda.

No âmbito dessa análise, analisando o material de pesquisa produzido sobre a questão da qualidade na Educação Infantil no período de 1996 a 2003, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que, no que se refere à formação de professores, parece já existir

uma consciência de que a oferta existente, tanto no nível do ensino médio – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia –, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas (AUTORA 1). Esta situação também foi destacada por Barreto e Gatti (2009) nas considerações finais de sua pesquisa:

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches (BARRETO; GATTI, 2009, p. 258).

Ainda segundo Barreto e Gatti (2009), há uma enorme lacuna quanto à formação de professores de Educação Infantil, que compreende vários anos de atenção à criança pequena e concentrava, de acordo com a pesquisa realizada, o maior percentual de docentes sem formação adequada.

O relatório de pesquisa “Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)” trouxe um balanço sobre os avanços e desafios da última década e, no que diz respeito à formação dos profissionais, aponta, entre outras questões, para a multiplicidade e diversidade, e pela convivência entre uma concepção instrumental de formação e propostas que valorizam os conhecimentos dos professores e suas histórias de vida, buscando viabilizar espaços de fala e de partilha de experiências (KRAMER; CORSINO; NUNES, 2011; NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013).

Embora esteja disseminada a ideia de diálogo na formação de professores, este conceito não parece ser aquele que inclui o outro, com seus valores, sua visão de mundo e sua história. A formação de professores de Educação Infantil não tem sido marcada por práticas dialógicas dos sujeitos envolvidos nesse processo (PENA, 2015). Temos, muitas vezes, monólogo disfarçado de diálogo, que tem a aparência de diálogo, mas não a interação (BUBER, 2009). Muitas vezes, os professores querem receber receitas; muitas vezes, os formadores parecem ter pouca disponibilidade em se abrir para uma escuta verdadeira do outro (KRAMER, 2013). Se o aluno cresce no encontro com a pessoa do professor em toda a sua inteireza, em sua espontaneidade e exemplo, é necessário, no trabalho de formação de professores, considerar a pessoa que o professor é. Ou seja, a narrativa e a experiência

devem ser os eixos que norteiam o processo formativo e que possibilitam redimensioná-lo epistemologicamente.

### **Formação, narrativa e experiência**

A formação, segundo Nóvoa (1988), se dá em espaços e tempos separados da ação, uma vez que, ao longo do tempo, a educação vem sendo concebida como preparação no presente para agir no futuro. Nesse sentido, o autor pergunta: “*em que medida as atitudes, as capacidades e os conhecimentos adquiridos durante a formação podem ser mobilizados numa situação real de trabalho?*” (NÓVOA, 1988, p. 110). Na contramão de uma ideia tecnicista de formação, que valoriza meios e instrumentos, Nóvoa (1988) defende uma concepção de formação de adultos caracterizada pela abordagem biográfica – em especial com as histórias de vida –, pela perspectiva retroativa (do presente para o passado), que permita ao sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (PENA, 2015).

Essa perspectiva privilegia a dimensão humana do sujeito ao invés de tomá-lo como objeto. Pela via da linguagem, o conhecimento construído nas Ciências Humanas encontra um novo caminho, que não o positivismo explicativo nem o interpretativo compreensivo (JAPIASSU, 1988). A linguagem, expressão de um sujeito ativo e criativo, promove um rompimento epistemológico, que equaciona a tensão entre subjetividade e objetividade.

Os professores, acostumados a um modelo de formação que lhes ensina a serem meros executores de propostas pedagógicas, se surpreendem com a possibilidade de narrar suas histórias, de serem autores do seu processo formativo. Mas, para que alguém conte sobre si é necessário que haja um outro com abertura para ouvir, indagar, responder, aconselhar, emitir opinião, isto é, com disponibilidade para estabelecer um diálogo.

Ouvir as narrativas e as lembranças é conhecer a visão de mundo do sujeito, que é sempre constituída pela história e pela memória. Essa perspectiva aponta para outra concepção de formação, que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas docentes se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais e não só no momento em que os professores entram em contato com as teorias pedagógicas nos centros de formação. Lembrar e narrar implicam um movimento pendular de voltar o olhar para si próprio e para o outro (PENA, 2015).

A rememoração, pela narrativa, de memórias de experiências significativas traz ao ser humano, além da possibilidade de trocar experiências, a de ressignificar, ele próprio, tanto o que já viveu como sua ação no presente. A memória, ao ser liberada pela rememoração através da narrativa, permite o entrecruzamento entre passado e presente, uma vez que lembramos daquilo que fomos e vivemos ontem a partir daquilo que somos e vivemos hoje (PENA, 2015). Ou, como diz Bosi (1979), a lembrança é construída com os materiais que temos à disposição agora, no tempo atual.

No contexto desta reflexão, cabe lembrar Freire (2013): o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. A finalidade de toda ação educativa, para Freire (2013), como para Buber (2003b), a formação humana pressupõe a relação dialógica e deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano. Para este autor, o que realmente importa no processo formativo é o ponto de partida que fundamenta a ação. O trabalho de formação consiste em abrir o caminho para as forças primordiais do humano, que são a capacidade de se vincular ao outro (PENA, 2015). Nesse sentido, Buber e Freire fornecem elementos para se pensar a formação de professores como formação humana. Essa concepção implica uma estreita relação entre formação e responsabilidade, rompendo com uma produção de conhecimento ancorada na transmissão de conteúdos e técnicas, indicando um outro percurso epistemológico (KRAMER, 2013).

Nesse sentido, pensar a formação de professores como formação humana, presume que ela se caracterize como encontro, que garanta um tempo para a escuta e para que as pessoas se tornem presença umas para as outras. A formação precisa, então, se dar no âmbito do inter-humano, ou seja, onde o sentido não se encontra em um dos dois parceiros, nem nos dois em conjunto, mas somente no jogo entre os dois – no *Entre* (BUBER, 2009).

A compreensão de que os professores vão se formando em contextos e tempos diversos fundamenta a necessidade de criar um espaço de diálogo com esses profissionais, para que coma linguagem seja possível recriar o elo que se perde quando os homens são transformados em meros reprodutores e consumidores, reassumindo o lugar de autores da própria vida (PENA, 2015). Ao narrar, as pessoas se deslocam do lugar da vivência, das comunicações instantâneas e recuperam a capacidade de contar experiências.

Na época em que eu me formei, a gente não fazia estágio em creche, era em escolas [...]. E não tive, assim, **experiência** [...]. Tive mais **experiência** na creche, que aí eu fui ver a realidade das crianças, fazer visitas, conhecer mesmo dentro da educação (PENA, 2015, p. 102).

Assim, na creche eu acho que o Curso Normal não tem nada a ver, assim, não tem muito a ver não. Porque quanto mais a gente vai pegando mais **experiência**, fazendo cursos através da creche, a gente pega mais **experiência** e a gente vê que é totalmente diferente (PENA, 2015, p. 101).

Ambas professoras falam de uma formação inicial frágil e de como foram constituindo sua prática docente a partir da experiência, cotidianamente. Elas falam de experiência enquanto fazer e suas narrativas mostram o quanto essa experiência foi formadora, imprimindo marcas em suas práticas.

Experiência, palavra recorrente nas narrativas acima citadas, é um conceito elaborado por Benjamin (1985). O autor, que presenciou duas guerras mundiais, a barbárie nazista, o fortalecimento do capitalismo e o esfacelamento das relações humanas, expôs a força que têm as experiências, vividas ou narradas.

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1985, p.115).

Benjamin reflete sobre como a modernidade trouxe, a reboque das mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas, uma nova forma de miséria ao homem. À pobreza física, material, somou-se a pobreza de experiências em relação à humanidade de forma geral (TOLEDO, 2014). Testemunha do fortalecimento do capitalismo, Benjamin (1985) percebe como a humanidade empobrece e abandona seus valores, suas tradições, empilhando-as “muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (BENJAMIN, 1985, p. 119). O filósofo não se deixa levar pela crença de que o progresso da humanidade é resultado do avanço tecnológico e produtivo, além da dominação da natureza. Pelo contrário, ele mostra como a modernidade está prestes a desencadear um período crítico e sem precedentes na história, marcado fortemente pela perda da dimensão da experiência (LÖWY, 1990).

O declínio da experiência a que Benjamin se refere corresponde a “um traço cultural enraizado na tradição” (LÖWY, 1990, p. 193). A experiência pertence à ordem da tradição e está ligada a um modo de vida pré-capitalista, no qual o trabalho artesanal proporcionava um ambiente onde a experiência podia acontecer, possibilitando a união das dimensões do passado individual e coletivo (LÖWY, 1990, p. 199). A alegoria do autômato

evidencia a relação causal entre o crescimento do capitalismo e o declínio da experiência. A industrialização, que fragmentou o processo de produção, levou à perda da dimensão humana do trabalho, à automatização dos movimentos, num movimento oposto à produção artesanal na qual o trabalhador era responsável pelo processo em sua totalidade (TOLEDO, 2014).

No modo de produção capitalista, o ser humano se aproxima da figura mitológica de Sísifo, condenado ao eterno recomeço, torturado, mero operador de maquinário que repete incansavelmente gestos pré-definidos. Para Benjamin (1985), mais do que a técnica em si, a questão é a forma predatória com que a técnica passou a ser utilizada no capitalismo industrial (TOLEDO, 2014).

Mas, por que a avidez de lucro da classe dominante pensava resgatar nela sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue. Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade (BENJAMIN, 1985, p. 68).

A mudança no processo produtivo decorrente do capitalismo industrial esvaziou a produção de sentido, dando lugar a um trabalho que não permite espaço para a experiência. Nesse novo contexto, não havia possibilidade para nada que caracterizasse o produto individualmente ou coletivamente – as marcas da tradição, então, são apagadas e a experiência fica impedida de se perpetuar. A saída, para Benjamin, estaria em “retomar, pela rememoração coletiva, a experiência perdida do antigo igualitarismo antiautoritário e antipatriarcal” (LOWY, 1990, p.197).

Assim, para Benjamin (1985), a experiência se enraiza nos sujeitos e suas histórias de vida (KRAMER, 1993), a matéria da memória; se constrói no cruzamento do individual com o coletivo, do passado com o presente: permanece em mim ao mesmo tempo que é partilhada com o outro, passada de geração em geração (TOLEDO, 2014). Benjamin, porém, percebeu que, já no início do século XX a arte de narrar estava se extinguindo, a rebouque do “empobrecimento da experiência em função da industrialização, das forças produtivas e do progresso” (PENA, 2015, p.26). Com a modernidade, a informação ganha destaque e o homem da sociedade de consumo, paulatinamente, perde sua capacidade de

narrar e, conseqüentemente, de intercambiar experiências, de deixar rastros de si nos outros.

A substituição da relação pela informação evidencia a crescente degradação da experiência. Seria possível pensar que a formação de professores está focalizando a informação e não a relação? O que houve na troca de e-mails entre Vitória, aluna de Graduação e Sonia, que impulsionou a aluna/jovem professora a movimentar-se em direção a uma prática docente que não a pedagogia do terror baseada no grito, como ela nomeia?

S., comecei a escrever esse e-mail para você, mas agora percebo que escrevi mais para mim do que para você. Sei que é cedo para querer colher os frutos, mas está sendo muito desafiador (KRAMER, 2012, p.44)

Ao escrever sobre gritar com as crianças, incomodada e desejosa de encontrar melhores formas de se relacionar com elas, Vitória recebeu como resposta encorajamento para narrar quando e porque gritava, aprofundando o olhar sobre si: “Normalmente grito quando dou o mesmo comando mais de uma vez ou quando presencio uma cena de violência gratuita” (KRAMER, 2012, p. 44). Recebeu como resposta:

Vitória, é mais importante escrever para você mesma do que para mim: a escrita organiza. Escrever ajuda você a se arrumar e ir vendo as melhores alternativas, as que dão certo, as que precisam mudar. Parabéns por estar conseguindo ver os avanços e por usar tesoura, senhora professora corajosa!!! Isso indica que você perdeu o medo das crianças (KRAMER, 2012, p. 46).

Vitória pôde narrar sobre si, as crianças e sua prática. Encontrou presença, escuta e diálogo. Elementos raros no mundo de hoje.

A narrativa possibilita a rememoração e permite a troca de experiências. O empobrecimento da experiência tem como consequência a extinção da arte de narrar. Narrar é ato de partilha de conhecimento com o ouvinte, conhecimento este impregnado dos traços daquele que narra, tal qual “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1985, p.205).

A extinção da narrativa produz e é produto da condição de degradação humana, pois, à medida que ela desaparece, desaparece também a ponte entre passado e presente, indivíduo e tradição, passado individual e coletivo. O esvaziamento das palavras, do diálogo e dos gestos de solidariedade humana, consequências do declínio da narrativa e da perda da experiência evidenciam que o temor de Benjamin (1985) tornou-se realidade (TOLEDO, 2014).

## A experiência coletiva da formação continuada

Com frequência, a formação em serviço é vista como garantia de espaços coletivos para a formação, um requisito para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, uma vez que eles propiciam a reflexão sobre a prática cotidiana e a discussão dos rumos do trabalho com as crianças.

Todo dia que eu estou aqui eu aprendo uma coisa diferente. O bom dessa creche aqui é que as meninas são muito unidas. O que eu não sei, eu pergunto a Júlia, às pessoas que estão aqui há mais tempo. Eu acho que as meninas me ajudam bastante (PENA, 2015, p. 87).

Segundo Pena, Barros e Castro (2011), a formação em serviço é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para trazer sentido à profissão docente, já que é no diálogo com os outros que esses educadores vão construindo saberes, resignificando a prática.

Diálogo aqui é tomado no sentido de Buber (2003a), para quem o homem só se torna EU na relação com o TU. O indivíduo se transforma em pessoa através das experiências austeras e ternas do diálogo. É somente no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem, que não é a simples soma dos elementos da estrutura relacional, mas sim uma concentração em todo o seu ser (PENA, 2015).

De acordo com Buber (2009), os domínios da vida dialógica e da vida monológica não coincidem com os do diálogo e do monólogo. Para ele, existem três espécies de diálogo: o autêntico, no qual há uma reciprocidade viva entre os interlocutores, podendo ser falado ou silencioso, considerado raro pelo autor; o diálogo técnico, fruto da necessidade de um entendimento objetivo, de informação; e o monólogo disfarçado de diálogo, sobre o qual Buber pondera que “não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência” (p. 53).

As narrativas das professoras trazidas nesse texto apontam para uma ideia de que a formação que vai se construindo no cotidiano entre os pares é mais dialógica do que a oferecida na formação inicial, seja nos cursos normais ou nas faculdades de pedagogia. Seria ela mais dialógica porque há mais escuta e, conseqüentemente, mais favorável ao encontro entre os sujeitos?

Alteridade e encontro só podem acontecer onde há disponibilidade para escutar o outro, para estabelecer um diálogo autêntico, ou seja, “um diálogo onde cada um dos parti-

cipantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva” (BUBER, 2003a, p. 53).

É preciso que, nos cursos de formação inicial, os professores estejam disponíveis para escutar as angústias e medos dos alunos. Saber escutar se faz necessário uma vez que não é falando aos outros de cima para baixo, numa concepção vertical de transmissão de conhecimento, que se aprende a escutar, mas é escutando que se aprende a falar *com* os outros. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 2013, p. 111). Assim como aconteceu com Vitória: ser ouvida e ter um interlocutor que contrapusesse uma palavra à sua foi fundamental para a construção de sua identidade profissional.

Escutar é, portanto, assim como a presença, condição fundamental para o estabelecimento do diálogo entre os homens e do homem com o mundo. É ouvindo, dizendo e se assumindo como responsável que o homem transforma o mundo, luta contra as injustiças e realiza sua vocação de ser mais.

Buber (2003b) retoma o conceito da presença em um dos seus textos sobre educação, quando diz que o professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber, nem perceber, que está sendo educado. O diálogo e a presença, para Buber, implicam responsabilidade e, no âmbito da relação professor-aluno se traduzem na resposta do professor, à sua ação, a seu ato ético diante das situações que atravessam as práticas nas escolas.

Tais preocupações se aproximam das reflexões da autora 3 sobre a indiferença de adultos em relação a crianças. Indiferença diante de sua condição de crianças. Nas pré-escolas e escolas pesquisadas, com frequência, os adultos estão mais voltados à transmissão mecânica de conteúdos e habilidades, que resultam em ocupação passiva do tempo e permanência no espaço escolar, prestando pouca atenção ao que está ao redor, fora. As práticas observadas - descoladas do contexto e da riqueza de recursos disponíveis - oferecem poucas oportunidades de produção cultural, de exploração, imaginação ou construção de conhecimentos, até em instituições com condições para fazer diferente, pela presença de acervos de brinquedos e livros literários ou espaços amplos fora do prédio instalado na área cimentada e que contém as salas, refeitório, banheiros. Indiferença quer dizer: “não acolher os interesses, necessidades e expressões de desejo das crianças ou dos próprios adultos que trabalham nas instituições” (KRAMER, 2014, p. 32).

Será que as professoras esqueceram como se brinca? Esqueceram de como rir e ser criança ou nunca o souberam? Muitas nunca brincaram, mas no cotidiano não há momentos em que cantam, dançam, tocam, jogam? Ou apenas reproduzem práticas sisudas, austeras e rígidas porque pensam que assim é que se é professor?

Entendendo a brincadeira como experiência de cultura que se abre ao teatro, à leitura literária, ao jogo, à música, à dança, reafirmo (...): ser professor/a, com responsabilidade e responsividade (...), com alegria e esforço de criação e invenção está vinculada à formação científica e sobretudo à formação cultural que significa ampliação da própria formação humana em que conhecimento, arte e vida estão profundamente interligados (KRAMER, 2014, p. 34).

### **A formação como experiência estética**

Oswald (2011) compreende educação como experiência estética. Estesia, palavra da qual deriva estética, significa sensação, sensibilidade. Por experiência estética compreende-se aquilo que sensibiliza e emociona, que mobiliza afeto, que não tem a ver necessariamente com o belo ou com a contemplação de uma obra de arte, mas com “impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida, nem receita, é o que não tem juízo, como canta Chico Buarque em ‘o que será, que será?’ ” (OSWALD, 2011, p. 5).

Para a autora, a educação deve estar pautada na experiência estética, que emociona, sensibiliza, mobiliza afeto. Uma educação pela carne: o que se aprende pelo fazer, sentir, mexer, ver, ouvir, cheirar, saborear. Um conhecimento que é construído incluindo corpo e afeto. “Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo”, diz Bartolomeu Campos de Queirós (2009).

Na perspectiva defendida por Oswald (2011), educar primeiro precisa considerar o ser humano em seu contexto (VIGOTSKI, 2003), segundo que aprender não é processo que se restringe à cognição, mas ocorre também pelas sensações corporais e pelas emoções, expressões da afetividade (WALLON, 2007). Para Wallon, segundo Smolka, no processo de desenvolvimento humano a afetividade impulsiva do bebê se transforma numa “afetividade que incorpora os recursos intelectuais e simbólicos socialmente produzidos. [...] Nesse processo de constituição, as emoções tornam-se ponto de partida da consciência

e da personalidade por intermédio das ações do grupo social” (SMOLKA et al, 2015, p. 228). As práticas pedagógicas, então, precisam considerar a criança imersa em seu contexto social e cultural, e contemplar cognição, afetividade e motricidade, pois a construção de conhecimento acontece com o corpo inteiro.

Aquí, não é demais afirmar que "o papel da educação é garantir conhecimento do mundo e reconhecimento do outro, estando em pauta a solidariedade, o respeito à pluralidade e o combate à indiferença e à desigualdade” (KRAMER, 2007, p. 21).

Assim, essas considerações finais apontam a urgência de se conceber e praticar a formação tanto enquanto experiência coletiva quanto como experiência ética e estética, ou seja, enquanto tempo e espaço de tomar consciência, de rever, de pensar, de colocar em dúvida valores, conhecimentos e práticas consagradas.

Nossos estudos e pesquisas - e os autores que os orientam - permitem falar das três dimensões ou esferas que nos caracterizam como humanos, a saber, a ética (os valores; o agir), a estética (a beleza) e o conhecimento (a cognição), sendo a linguagem a categoria por excelência que marca e constitui nossa humanidade (KRAMER, 2013).

Ora, o entendimento da formação de professores como experiência estética e experiência coletiva impacta tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Os adultos e as instituições muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, "deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura” (KRAMER, 2006, p. 810). [...] Crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos. Entender as crianças brasileiras de 0 a 10 anos como crianças e não só alunos, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo que objetiva ensinar coisas. Essa reflexão vale para a Educação Infantil e vale para o Ensino Fundamental. Essas duas etapas deveriam ser indissociáveis: “ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2006, p. 810). Cuidado, atenção, acolhimento estão presentes na Educação Infantil e, nas práticas, as crianças aprendem e gostam de aprender.

## Considerações finais

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Pensar a formação de professores em outra base epistemológica, como experiência ética e estética constituída no diálogo é apostar em uma outra forma de ciência, que rompe com a concepção de homem como objeto de controle e de intervenção e o compreende como sujeito histórico.

Em oposição a um percurso epistemológico tradicionalmente restrito a uma relação Eu-Isso (BUBER, 2003a), marcado pela transmissão de conteúdos episódica e pontual, em que a teoria está desvinculada da prática, e na qual os professores são apenas executores de propostas vindas da universidade ou das secretarias de educação, apostamos em uma formação como processo autoral de um sujeito que, ativamente, constrói sentidos sobre a sua prática, redimensionando-a a partir do diálogo, da experiência, da memória, da estética e da ética. Trajetória de formação continuada que se constrói cotidianamente, no coletivo, na partilha, na narrativa, no trabalho nas instituições. Um bom caminho, também, para uma formação inicial que evite a produção de esquecimento do passado das professoras.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. de S. e GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**. Magia e Técnica. Arte e Política, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BRASIL. Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O Diário Oficial da União de 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, de 6 de fevereiro de 2006a.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, aprovação da obrigatoriedade escolar dos quatro aos dezessete anos, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, aprovação do Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006b.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2003a.

BUBER, M. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CAMPOS, M. M., FÜLLGRAF, J. e WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, abr. 2006, vol.36, no. 127, p. 87-128.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JAPIASSU, H. **O estatuto epistemológico das ciências humanas**. Rio de Janeiro, 1988. (mimeo).

KRAMER, S.; CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. Infância e Crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 69-85, 2011.

LÖWY, M. **Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa Central**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus**. Universidade de Lisboa: Lisboa, 1988.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 152-175, 2013.

OSWALD, M. L. Educação pela carne: estesia e os processos de criação. In: **Educação experiência estética**. PASSOS, M. C. P.; PEREIRA, R. M. R. (orgs.). Rio de Janeiro: NAU, 2011.

PENA, A., BARROS, C. e CASTRO, M. Formação dos profissionais de educação infantil: ações e desafios. In: NUNES, M. F., CORSINO, P. e KRAMER, S. [et al.]. **Relatório de Pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

QUEIRÓS, B. C., Ilustrações Camila Mesquita. **Os cinco sentidos**. 3ª edição. São Paulo: Global, 2009.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, mar. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

### Como referenciar este artigo

PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B.; KRAMER, S. “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 2008-2025, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11106

**Submetido em:** 27/03/2018

**Revisões requeridas:** 16/05/2018

**Aprovado em:** 10/07/2018