Luciana Haddad Ferreira

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE:

EXERCÍCIO DE SENSIBILIDADE E FORMAÇÃO

Campinas

2014

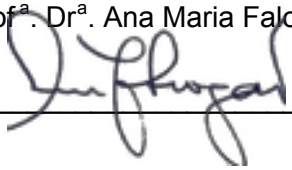
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

Luciana Haddad Ferreira

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE: EXERCÍCIO DE SENSIBILIDADE E FORMAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.
Orientadora: Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão

Este exemplar corresponde à versão final da Tese de Doutorado defendida por Luciana Haddad Ferreira e orientada pela Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão.



Campinas
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F413e

Ferreira, Luciana Haddad, 1980-
Educação estética e prática docente : exercício de sensibilidade e formação / Luciana Haddad Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação estética. 2. Formação de professores. 3. Percepção. 4. Experiência estética. I. Aragão, Ana Maria Falcão de,1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Aesthetic education and teacher practice : sensitivity and training exercise
Palavras-chave em inglês:
Aesthetic education
Teacher training
Perception
Aesthetic experience
Área de concentração: Psicologia Educacional
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Ana Maria Falcão de Aragão [Orientador]
Silvia Maria Cintra Silva
Sumaya Mattar
João Francisco Duarte Junior
Guilherme do Val Toledo Prado
Data de defesa: 10-11-2014
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE: EXERCÍCIO DE SENSIBILIDADE E FORMAÇÃO

Autor : Luciana Haddad Ferreira
Orientador: Prof. Dr. Ana Maria Falcão de Aragão

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Luciana Haddad Ferreira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 10/11/2014

Assinatura: .....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

RESUMO

Ao dialogar com presente texto, o leitor irá se deparar com uma investigação desenvolvida a partir das experiências de um grupo de formação continuada, para o qual foram convidados abertamente professores de Educação Básica que manifestassem interesse em participar de atividades em Educação Estética. A pesquisa analisa o impacto das experiências estéticas vivenciadas pelos participantes a partir das situações cotidianas e das reflexões ocasionadas pela própria prática profissional, colocadas em relação às propostas desenvolvidas nos encontros de formação. Foram produzidos e avaliados dados referentes às percepções das professoras diante das experiências que participam. Para tanto, diversas estratégias de criação e fruição em Arte foram contempladas no processo formativo das docentes, contribuindo também para o estabelecimento de diálogo e a ampliação de seu repertório cultural. Contando com referencial teórico pautado na abordagem Histórico-Cultural, articulo tais pressupostos com contribuições do campo da Filosofia da Educação e de autores que abordam temas referentes à Formação Docente, Reflexividade e Educação Estética. Com o intuito de fazer o entrelaçamento entre tais conceitos e as experiências vividas nos grupos de formação, pautei-me na abordagem qualitativa com utilização de diferentes instrumentos metodológicos, que oferecem múltiplas imagens dos saberes e das experiências dos docentes. Os eixos de análise dos dados dialogam entre si e mostram-se interdependentes, ainda que carreguem características distintas das descobertas e avanços das professoras ao longo da trajetória vivida. Foram analisados especificamente os aspectos referentes aos conhecimentos sensíveis, às construções narrativas, à experiência artística e aos processos reflexivos suscitados, elementos ressaltados pelas próprias professoras como potencialmente formativos. Finalizo o trabalho com as lições perceptíveis no recorte feito, transferindo para o chão da escola as principais constatações observadas ao longo da pesquisa. Sinalizo, assim, ser indispensável o exercício formativo de sensibilização que permitirá ao professor perceber sua potencialidade de atuação cotidiana, produzindo contextos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos.

Palavras-chave: Educação Estética; Formação de Professores; Percepção; Experiência Estética.

ABSTRACT

To fully understand the context of this work, the reader is going to come across a research developed from the experiences of a group of continuing education, to which were invited openly Basic Education teachers who manifest an interest in participating in activities in Aesthetic Education. The research analyzes the impact of aesthetic experiences experienced by participants from daily situations and reflections caused by their professional practice, placed on the proposals developed in training meetings. We´ve produced and evaluated data regarding the perceptions of teachers on the experiences involved. In order to accomplish my objectives, various strategies of creation and enjoyment in art were covered in the training process of teachers, also contributing to the establishment of dialogue and the expansion of their cultural repertoire. Relying on theoretical framework grounded in a historical-cultural approach, articulate these assumptions with contributions from the field of philosophy of education and authors covering topics related to Teacher Training, Reflexivity and Aesthetic Education. In order to make the entanglement between these concepts and experiences in training groups I guided my work in the qualitative approach using different methodological tools, which provide multiple images of knowledge and experience of teachers. The parameters of analysis are related to each other and are also interdependent, even though they have distinct characteristics of discoveries and advances of the teachers along the trajectory. Specific aspects relating to sensitive knowledge, the narrative constructions, artistic experience and raised reflective processes, elements highlighted by teachers themselves as potentially formative were analyzed. I finish the work with the lessons in noticeable clipping done, by transferring to the school context the main findings observed during the research. I emphasize thus be indispensable formative exercise of awareness that enable the teacher to realize its potential for daily performance, producing contexts conducive to the creation and sensitive training of students.

Keywords: Aesthetic Education; Teacher Training; Perception; Aesthetic Experience.

SUMÁRIO

PESQUISA E POESIA: EU E A HOSPEDARIA

Notas de apresentação do trabalho 1

1. FORMA E CONTEÚDO: ESCULPINDO COM PALAVRAS

O referencial teórico que dialoga com a pesquisa 23

1.1. L. S. Vigotski e a teoria Histórico-Cultural..... 25

1.2. Walter Benjamin e a Educação das Sensibilidades..... 41

1.3. Donald Schön e a Reflexividade 52

2. MEMÓRIA E MELODIA: EXPERIÊNCIAS DE QUEM OUSA DANÇAR

Meu memorial de formação..... 65

2.1. Sobre memória, experiências, escolhas e renúncias. 65

2.2. Passo, giro, passo: Uma história romântica 68

2.3. Escola, experiência fundamental: uma contradança. 71

2.4. Do papel da dançarina: encantar(se) e politizar(se)..... 74

2.5. A hora do espetáculo: em palco com a docência 79

2.6. A dança em si, o artista que dança..... 82

2.7. Outros passos, muitas danças..... 86

2.8. Para a dança e para a vida..... 89

2.9. Desdobramentos acadêmicos – novos passos, outros giros..... 91

3. PEDRAS E SEMENTES: COMO CULTIVAR UMA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa..... 103

3.1. Pesquisar: modo de revelar o humano

Delimitações da abordagem qualitativa 104

3.2. O grupo, as professoras: Cada caso é um caso

Apresentação do grupo de trabalho..... 116

3.3. Arte do encontro, encontros pela Arte

O desenvolvimento dos encontros..... 129

3.4. Imagens da roseira que foi cultivada

Instrumentos coletivos de registro das experiências 160

3.5. Eu tenho uma rosa: imagens da constituição pessoal

Instrumentos individuais de registro das experiências 176

4. O CHÃO E A CORDA: ANÁLISES DE UMA VIDA EQUILIBRISTA
A análise dos dados 203
4.1. Sentir a realidade, ensinar-se a sentir:
A Educação das sensibilidades do professor.....207
4.2. Expressar-se, criar e fruir:
Caminhando com a Arte e a sensibilidade.....223
4.3. Era uma vez uma professora e suas histórias
A formação do professor por suas narrativas.....240
4.4. Pensar e fazer a docência: atitude reflexiva
O professor e a reflexividade.....256

5. CORTINAS E PALCOS: POR TRÁS DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS
(Algumas) lições aprendidas com a pesquisa 275

REFERÊNCIAS 293
APÊNDICES 303
ANEXOS 327

Para minha família, a estrela mais brilhante.

E a todos que, como eu, insistem em ver o mundo como se nunca antes o tivessem visto.

AGRADECIMENTOS

No momento em que decidi iniciar esta jornada e assumir o papel de pesquisadora, sabia que precisaria contar com muita ajuda. Se me fiz investigadora que também é mãe, esposa, filha, amiga, madrinha, colega, confidente, professora, coordenadora, e tantas outras coisas, foi porque tive pessoas brilhantes por perto que afirmavam minha capacidade e me faziam nunca desistir. Se consegui enfrentar, todos os dias dos últimos três anos, a múltipla jornada e os trajetos casa-escola-universidade, foi porque tive o amparo de pessoas amadas que me mostravam ser possível conciliar toda a diversidade da vida com inteireza e consciência da seriedade de meu propósito.

Gratidão. Esta é a palavra que me toma ao rememorar todo o vivido no processo de elaboração da Tese. Reconheço-me em cada ação tomada, nas experiências passadas que marcaram minha vida profundamente para que ela nunca mais fosse a mesma. Tenho a esperança de que meu trabalho também reverbere reflexões e mudanças importantes na vida de muitos professores e pesquisadores. Tenho, sobretudo, a certeza que mudou a mim e às minhas práticas, como formadora.

Sou grata aos meus filhos, por me ensinarem a amar e contemplar a vida com olhar de descoberta. Foram eles que me mostraram, nos últimos anos, como é imprescindível sermos capazes de conciliar as atribuições profissionais com a vida familiar. Por eles, fui beneficamente forçada a encontrar um tempo para os estudos e outro para a maternidade. Se nos períodos de maior exigência de escrita eu me ausentava mais (e como isso foi doído!), percebia nos olhos dos meus garotos a compreensão de que o que eu fazia era importante. Sim, perdi festivais de natação e almoços de domingo, mas estava lá para comemorar quando o primeiro dente do Lucas caiu, também pude ouvir quando ele leu – e entendeu – sozinho uma página de livro. Bati palmas quando o Pedro deu os primeiros passos, morri de rir no dia em que falou sua primeira palavra: “bola”. Juntos, demos conta da vida, assim como ela é em nossa família.

Sou eternamente grata ao Felipe, meu marido, namorado e melhor amigo, por incentivar minhas paixões e acreditar em minha capacidade até quando eu mesma

duvido dela. Com o Fê aprendo todos os dias o significado da palavra cumplicidade, pois se escolhemos fazer algo, o fazemos verdadeiramente juntos, mesmo que isto signifique alterar toda a nossa rotina, em função de um momento criativo meu.

Sou grata aos meus pais, que já me mostravam desde a tenra idade como a Educação era um valor para nossa família. Como se não tivesse sido suficiente tamanha presença, mostraram-se fundamentais ao longo da escrita da Tese, pois estiveram disponíveis sempre que precisei deles, seja para entreter as crianças enquanto eu trabalhava, fosse para trocar ideias despretensiosamente sobre o que eu fazia. Do mesmo modo, sinto-me grata por ter uma família tão grande, amorosa e especial. Meus sogros, sempre participativos e atentos, meus irmãos e cunhados, Tico, Bá, Boto, Mirna, Rô, Van, Fá e Mi, companheiros de todas as horas, bem como meus primos e amigos queridos, especialmente Ellen, Paola e Renata, Vivi e Denis, Clau e Pedro, que acompanharam com grande torcida cada fase da escrita e que me fazem ser e viver com alegria e generosidade.

Dentre todos, devo ressaltar a importância de minha para sempre amiga e parceira Marissol Prezotto, que encarou desde o início do processo seletivo a missão de viver a Tese junto comigo. Incansável, ela acolheu todas as leituras, os desabafos e viveu comigo as dores e alegrias deste processo acadêmico. Gratidão imensa também por ter em minha vida a Adriana Ramos, uma amiga-irmã, disposta a socorrer-me em qualquer situação e horário, que tanto me ajudou com as muitas conversas sobre a pesquisa e minhas concepções teóricas.

Sou grata por ter a oportunidade de trabalhar com algo que me apaixona e me motiva a ser cada dia melhor, por estar numa escola que me encanta e que acredita na potencialidade da Educação, em todos os seus aspectos. Por sentir-me confiante e incentivada pelos profissionais com quem trabalho e que tanto admiro, especialmente aqueles que conservam os brilhos nos olhos ao falar de Escola e da nossa escola.

Agradeço com sincero e eterno amor à minha amiga e orientadora Ana Aragão, pois seu envolvimento com minha pesquisa extrapolaram, desde o dia que nos conhecemos, todas as convenções ou regras. Ana me ensinou, com suas ações, a ser uma professora amorosa, envolvida e consciente de minhas obrigações. Além das

lições tomadas, que fizeram de mim a pesquisadora que aqui se apresenta, aprendi a nunca desistir da escola básica, a me orgulhar de ser pesquisadora que trabalha e a querer ser sempre melhor. Sinto-me orgulhosa por poder ter desfrutado da convivência próxima com esta professora, de olhos sempre sorridentes e cabeça tão cheia de ideias apaixonantes.

Gratidão também é a melhor palavra para expressar meu sentimento em relação aos grupos de pesquisa que faço parte. Como não ser grata por tamanha amorosidade e parceria vivenciada junto às seletas orientandas da Ana? Um grupo que se divide e participa da vida acadêmica coletivamente, de forma vigorosa e compromissada. Agradeço a cada uma por tantos palpites em meu texto, tantas "prévias" de qualificação e defesa, todas as ideias trocadas e leituras compartilhadas. Neste grupo, carinhosamente chamado de Seleto, aprendi também a ser madrinha de profissão, e agradeço sinceramente às minhas afilhadas Marciene e Beatriz por terem me deixado fazer parte do processo de iniciação profissional de ambas. Também muito especial e preciosa para minha constituição como pesquisadora foi a convivência com todos os colegas do Seminário de Pesquisa do GEPEC. O convívio próximo neste grupo de pesquisa só me fez reafirmar escolhas. É bonito ver como conseguimos encontrar ressonâncias em nossas pesquisas, estabelecer diálogos e exercitar a capacidade de escuta do outro. Ampliamos olhares e crescemos com as divergências, na certeza de buscarmos as mesmas coisas: um grupo diverso que pensa a Educação a partir do cotidiano, que quer fazer ecoar a voz dos professores e que acredita na constituição do professor pesquisador.

Sou grata a todos os professores da Universidade que me deram o prazer da palavra próxima e que de alguma maneira me acolheram, generosamente, como aluna. As lições aprendidas nas aulas da pós, nas conversas de corredor, nos cafés e em todos os momentos vividos me sinalizam que é possível construir uma relação dialógica e afetuosa também na Universidade. Agradeço à professora Silvia Cintra, pela interlocução compromissada em todas as bancas, às queridas Adrianas, Pierini e Koyama, por nossa confluência inexplicável de ideias, por desenvolvermos pesquisas tão diferentes, mas com tantas coisas em comum. Em especial, ressalto a relevância das contribuições do João-Francisco Duarte Jr. em meu trajeto formativo. Mesmo sem

ter sido sua aluna oficialmente, o professor recebeu minhas inquietações e abriu as portas da sua casa, para que pudéssemos conversar e juntos pensar nos caminhos de minha pesquisa, sempre que precisei. João-Francisco é responsável por provocar inquietações e mudanças significativas no meu modo de olhar para o mundo. Ainda manifestando minha gratidão aos mestres, reservo espaço para – mais uma vez – registrar o quanto a presença do Guilherme V. T. Prado é marcante em minha trajetória. Marca-me perceber que conto com sua interlocução tão preciosa há mais de uma década (fui sua aluna desde a graduação!), e impressiona-me pensar o quanto ainda tenho a aprender com o Gui.

Das professoras que tive, agradeço a oportunidade de aprendizado e reflexão com Sumaya Mattar, sempre tão responsável com as palavras e com seus alunos. Sinto-me honrada por perceber como a experiência de ser sua aluna reverberou em outras férteis parcerias instituídas desde então. Devo também registrar minha alegria por ter sido aluna, mesmo que tardiamente, da Corinta Geraldi. Sem ter tido o privilégio do diálogo durante a graduação, fui conhecer o doce sorriso, a marcante convicção, a sabedoria e a alegria da Cori como aluna da pós e membro do GEPEC, e com ela aprendi muito do que sei sobre formação de professores. Ainda, se ouso me arriscar no campo da Filosofia e da História, devo isso à professora Maria Carolina Galzerani, que além de muito querida, me descortinou um universo imenso, ao falar da Educação das sensibilidades numa perspectiva benjaminiana. Tenho saudades das aulas e conversas que me faziam passar noites em claro, totalmente envolvida com as ideias e leituras apresentadas.

Finalmente, deixo minha gratidão a todas as professoras participantes do grupo de formação instituído em 2011, sem as quais não haveria interlocução nem pesquisa. Sinto-me privilegiada por poder fazer parte daquele coletivo e especialmente por ter mantido vínculos estreitos com muitas das admiráveis mulheres que tive a honra de conhecer. Se hoje concluo esta etapa de minha formação, é por acreditar no trabalho que juntas desenvolvemos e pela certeza de que vivi e aprendi coisas incríveis com cada uma.

Gratidão.

Procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu (Alberto CAEIRO, 1914 / 2004).

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Interferência com giz pastel e anilina líquida sobre impressão de fotografia. Atividade realizada pelas professoras no encontro 4. xxvii

Imagem 2 - Eu-Hospedaria. Têmpera sobre papel cartão, 1996..... 4

Imagem 3 - Arabescos. Desenhos com caneta hidrográfica sobre sulfite. Criações de meu portfólio de pesquisa..... 9

Imagem 4 - Espirais. Desenho com hidrocor em sulfite. Retirado do meu portfólio de pesquisa. 13

Imagem 5 -Impressão sobre argila. Momento de exploração sensória e criação vivida em meu processo formativo..... 23

Imagem 6 - Mãos das professoras, que modelam o barro em alguns dos encontros de formação. 26

Imagem 7 - Mãos das professoras, que esculpem, com palavras, novos saberes..... 43

Imagem 8 - Professoras simbolizam um momento vivido. Mãos que, juntas, criam novas leituras da docência. 53

Imagem 9 - A dançarina. Aquarela e caneta hidrocor sobre sulfite. Figura retirada de meu portfólio de pesquisa, retratando o movimento de diálogo entre o experienciado com o grupo e minhas elaborações conceituais ao escrever..... 63

Imagem 10 - Autorretrato. Interferência com lápis de cor e anilina sobre reprodução de fotografia. uma leitura simbólica do modo como escolho me narrar neste Capítulo. 66

Imagem 11 - Meus pais, em 1980, ano em que nasci. as fotografias inseridas neste Capítulo trazem imagens de minha trajetória de vida e formação. Sâo fragmentos que revelam memórias e escolhas importantes para minha constituição como professora e pesquisadora..... 71

Imagem 12 - Reportagem sobre ato estudantil, em 1996. No canto inferior direito, os organizadores da manifestação (eu, de preto à frente). 78

Imagem 13 - Reportagem sobre a ação de cadastramento de crianças sem escola na ocupação do Oziel, uma das muitas atividades que desenvolvi junto à Frente de Grêmios de Campinas no período de 1996 a 1999 (eu, à frente e no meio)..... 80

Imagem 14 - CANDIDO PORTINARI, Criança Morta, 1944. Óleo s/ tela, 176 x 190 cm. Coleção Museu de Arte de São Paulo. São Paulo, Brasil. 86

Imagem 15 - Meus filhos se (re) conhecendo..... 91

Imagem 16 - Perspectiva de uma das ruas da cidade de Braga, que acolheu a mim e à professora Marissol Prezotto. 100

Imagem 17 - Ramificações. Criação com giz pastel seco e caneta hidrocor, realizada por mim antes do início do grupo de formação, estampada na capa de meu caderno de rascunhos, desenhos e ideias em elaboração..... 103

Imagem 18 - Massa corrida e anilina em pó sobre papel recortado. as imagens deste capítulo foram produzidas por mim ao longo do semestre de produção dos dados e remetem ao cultivo da pesquisa. Uma alegoria que convida a pensar sobre os saberes que são revelados pela investigação.....105

Imagem 19 - Raízes. Aguada de anilina e giz pastel sobre Canson. 108

Imagem 20 - Mapa conceitual da pesquisa. 109

Imagem 21 - Grupo de professoras em atividade coletiva. As fotografias deste capítulo retratam os momentos vividos ao longo dos encontros e trazem elementos para a compreensão da dinâmica instituída. 119

Imagem 22 - Professoras planejam síntese poética coletiva em um dos encontros de formação..... 123

Imagem 23 - Página do Portfólio de Carolina, registrando sua ausência em um dos encontros. 129

Imagem 24 - Professoras criam representações simbólicas com diferentes materiais.131

Imagem 25 - Registro da prática de acolhimento proposta em um dos encontros. 141

Imagem 26 - Materiais da caixa mágica, dispostos para o uso.....145

Imagem 27 - alguns dos materiais trazidos pelas professoras para compor a Caixa Mágica. 151

Imagem 28 - Imagens circulares e de mandalas eram constantemente utilizadas para representar nossas rodas e outros momentos vividos. 155

Imagem 29 - alimentos trazidos pelas participantes e consumidos coletivamente. 160

Imagem 30 - Acolhimento com pão de queijo quentinho, trazido por participante nascida em Minas Gerais.....161

Imagem 31 - Alguns registros de encontros feitos pelas participantes. 167

Imagem 32 - Participante fotografa e se deixa fotografar, ao mesmo tempo, em um dos encontros. 171

Imagem 33 - Capas dos portfólios: cuidado e identidade ao suporte dos registros. 185

Imagem 34 - Sínteses poéticas produzidas ao longo dos encontros: expressão e simbologia..... 189

Imagem 35 - Apresentações das professoras, feitas em slide e compartilhadas por e-mail. 192

Imagem 36 - Reflexão sobre pipoca, anexado ao portfólio de Ana.....197

Imagem 37 - Pipocas Imagem produzidas pelas professoras em seus contextos de trabalho. Fotografias do cotidiano, repletas de sensibilidade.....200

Imagem 38 - Composição com hidrocor e lápis colorido. Síntese poética produzida após a apreciação de filmes e discussão a respeito dos diferentes olhares lançados para as produções cinematográficas.....203

Imagem 39 - Síntese poética de Luzia: criação a partir das palavras do próprio relato autobriográfico. 215

Imagem 40 - Síntese poética de Ana, realizada a partir do seu relato autobiográfico. 218

Imagem 41 - Professora compartilha a síntese do encontro anterior, produzida com uma mandala tridimensional. 227

Imagem 42 - Professora realiza interferência sobre espelho em acolhimento. 229

Imagem 43 – Pipoca-Imagem: fotografia realizada por Monica, trenzinho caipira. 234

Imagem 44 - Pipoca-imagem: fotografia feita por Antonia de momento marcante de seu cotidiano. 236

Imagem 45 - Composição de síntese poética: mosaico..... 241

Imagem 46 - Registro no portfólio de Ana, mostrando possíveis reflexões sobre narrativas. 255

Imagem 47 - Colagem com tecido, fitas, pedras, botões e massa de modelar. Síntese poética do encontro, retratando o acolhimento proposto neste dia: dança circular. 276

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
ECA	Escola de Comunicação e Artes
ERIC	*Education Ressources Information Center*
FE	Faculdade de Educação
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada
GPPL	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem
MACC	Museu de Arte Contemporânea de Campinas
PED	Programa de Estágio Docente
SCIELO	*Scientific Eletronic Library Online*
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCES	União Campineira dos Estudantes Secundaristas
UNAM	Universidade Nacional Autônoma do México
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo / Proximal

Imagem 1 -- Interferência com giz pastel e anilina líquida sobre impressão de professoras no encontro 4.

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês
Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

(Chico Buarque de HOLANDA, 1976).

PESQUISA E POESIA: EU E A HOSPEDARIA

Notas de apresentação do trabalho[1]

O texto aqui apresentado tem por objetivo registrar o percurso investigativo realizado por mim como atividade de pesquisa acadêmica a que me propus a desenvolver quando ingressei no programa de pós-graduação em Educação. O leitor, entretanto, ao aceitar o convite para adentrar ao texto, encontrará histórias, reflexões e memórias que revelam, além dos resultados de um trabalho, importantes lições aprendidas com a prática formativa cotidiana, que podem ser tomadas para reflexão de modo amplo e propositivo, contribuindo assim para a ressignificação da formação e da prática docente em Educação Básica. São fragmentos cuidadosamente escolhidos de vivências em Educação, reunidos de modo a fazerem sentido e aguçarem os sentidos de quem os lê. Traz lições aprendidas, descobertas acerca da docência e das experiências que me constituem. Carrega, principalmente, retratos sensíveis ao descobrir-me na poesia da escrita, nos momentos de formação vivenciados, nas salas de aula da Universidade.

Assim, o texto que segue retrata, ao mesmo tempo, a pesquisa e sua pesquisadora, em toda a sua potencialidade e possibilidade. Tal qual um poema e seu poeta, traz em si não apenas uma faceta, mas a multiplicidade que me faz inteira neste momento. Assim, apesar de saber-me única e singular, sinto-me diversa[2] diante da tessitura que aqui se revela, pois a cada capítulo desenvolvido, percebia uma nova dimensão de mim mesma. Como disse certa vez Rubem Alves[3], somos como uma hospedaria, onde muitos personagens passam. Alguns já velhos conhecidos, sempre

---

[1] Muitas das imagens que compõem este texto são de minha própria autoria e foram criadas ao longo de meu processo de escrita e formação na pós-graduação. São marcas feitas em meus cadernos de anotações ou imagens geradas em momentos de reflexão a partir das minhas experiências vividas. Falarei melhor deste processo criativo-formativo no Capítulo 2 deste trabalho.

[2] Opto por redigir a pesquisa em primeira pessoa do singular, revelando a minha apropriação das teorias e do método que caracterizam este tipo de investigação. Ocasionalmente, ao referir-me ao grupo de trabalho e às construções coletivamente realizadas neste contexto, uso a primeira pessoa do plural, marcando que os encaminhamentos não foram decididos apenas por mim.

[3] Em Conferência a professores realizada em São Paulo (SP), no ano de 2008.

estão a voltar e nos habitar. Vez ou outra deparamo-nos com alguém surpreendentemente interessante e nunca visto. São muitas as vozes que me constituem nesta pesquisa, como se me habitassem nesta produção e se hospedassem em suas páginas.

Se nesta nota de apresentação me faço poeta, nos capítulos que seguem visto outras roupagens, mostrando quais outros hóspedes-artistas visitaram minha inteireza no percurso desta escrita. Como numa brincadeira de criança, permito-me neste texto inventar-me de outros modos, dizer-me dançarina de memórias, ceramista das palavras, equilibrista que se vê em movimento em pleno ar, sendo sustentada por uma fina linha sob meus pés.

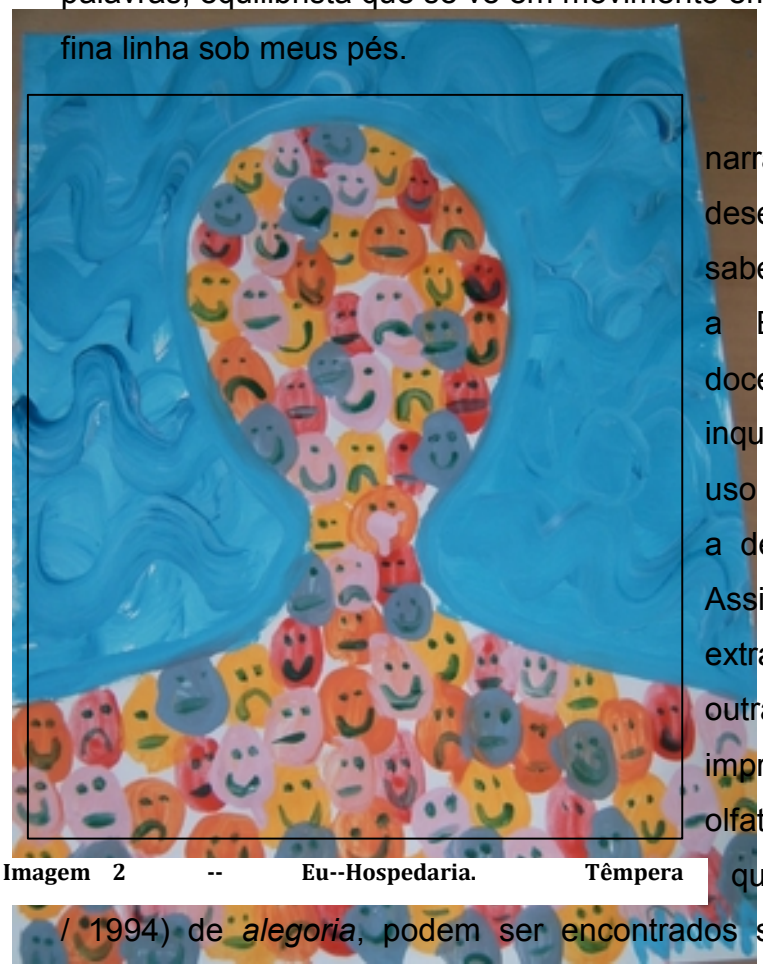


Imagem 2 -- Eu--Hospedaria. Têmpera sobre papel cartão. 1995

Faço, então, uso das palavras para narrar uma pesquisa que idealizei, desenvolvi e vivi, em busca de novos saberes que me permitissem compreender a Educação Estética e a formação docente a partir dos questionamentos e inquietações que me tomavam. Ao fazer uso da palavra, minha intenção é também a de exprimir sensibilidade e delicadeza. Assim, cada termo escolhido pretende extrapolar seus sentidos literais e construir outras imagens visuais, possíveis impressões táteis, sonoras, palatáveis, olfativas. Neste modo de escrita imagética que adoto, chamado por Benjamin (1985 / 1994) de *alegoria*, podem ser encontrados sinais do vivido que se atualizam no momento presente e se configuram, portanto, na própria história narrada: “a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1994 p.224). Retomando a potência de sentidos e imagens da alegoria, Kramer (1993 / 2006 p.66) a descreve como “algo além do que diz, desnudando o real ao fragmentá-lo. Tem

a ver com as imagens, com as cenas que ligam o visível e o invisível, a vida e o sonho". Assim, ao escrever sobre o que foi vivido no grupo instituído e ao tecer as reflexões que apontam para outras possíveis compreensões da formação de professores, escolho fazê-lo alegoricamente. Tal como posto por Benjamin (1994) e Kramer (1993/2006), espero pelo encontro das imagens por mim criadas com as experiências vividas pelo leitor, certa de que os sentidos das palavras dadas podem ser tomados de modo mais amplo e ressignificadas.

Agora eu era poeta [4] e por brincar com as palavras, a escrita acolhida por estas folhas representa também uma concepção da realidade e de Educação que só pode ser compreendida a partir da beleza de ser e estar no mundo, em atividade constante de reflexão e criação. Tal qual um poeta, peço licença ao verbo formal para fazer uso das palavras de modo que também constituam o sentido estético presente na concepção e no desenvolvimento deste trabalho.

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: "Lata"
Pode estar querendo dizer o incontível
Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: "Meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível
Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudonada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível
Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

(Gilberto GIL, 1982)

Tendo feito as considerações necessárias, pode-se apresentar a pesquisa e a pesquisadora. O tema por mim escolhido para esta investigação não representa novidade quando analisado em suas partes. Afinal, muito já se discute no campo da formação continuada de professores, bem como tem sido crescente a produção de

[4] Parafraseando Chico Buarque

pesquisas acerca da Educação Estética. **O que me proponho a realizar neste momento é uma investigação que busque transparecer a relação entre Educação Estética e formação de professores do Ensino Infantil e Fundamental.** O recorte aqui apresentado mostra que a vivência e percepção de experiências estéticas contribuem, de maneira significativa e transformadora, para a constituição dos processos formativos e reflexivos dos professores.

Diante do considerável número de pesquisas já dedicadas a articular formação docente e experiências artísticas, evitando fazer da pesquisa um mero (e desnecessário) exercício de erudição a partir de teorias já desenvolvidas, enfatizo neste trabalho o desenvolvimento da percepção estética e o impacto das experiências a partir das situações cotidianas e das reflexões ocasionadas pela própria prática docente.

> Eu penso que no momento em que você entra na sala de aula, no momento que você diz aos estudantes: “Oi! Como vão vocês”, você inicia uma relação estética. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores. (FREIRE e SHOR, 1986 p.145).

Tal como problematizado por Freire e Shor (1986), preocupo-me em olhar para a Educação dos sentidos que permite ao professor sensibilizar-se diante da beleza e da aspereza presentes na escola e no exercício de sua profissão. Alerto ainda que meu compromisso ao falar de necessária relação entre Educação Estética e formação docente é com a percepção sensível da realidade.

Não compactuo com discursos acerca de uma formação estética que possam, ocasionalmente, sugerir a produção / mobilização de leituras distorcidas, homogeneizantes ou ilusórias para as práticas formativas docentes, tomando a experiência estética como modo *cor-de-rosa* de olhar para o cotidiano. Ao contrário, defendo que é imprescindível atentar-se às nuances, conhecer-se e reconhecer no outro suas possibilidades e dificuldades, selando compromisso com uma estética que implica o professor em seu próprio processo formativo e o permite agir com sensibilidade, sem fazer-se reprodutor de práticas que negam aos sujeitos o direito mais amplo de criação e expressão.

Assim, se problematizo a visão árida trazida por vezes pelos docentes, o faço com o intuito de estabelecer contraponto a discursos reproduzidos e deseducar o olhar que parece já acostumado. Afirmo, assim, ser indispensável o exercício formativo de sensibilização que permitirá ao professor perceber sua potencialidade de atuação cotidiana, lembrando que é preciso sentir a escola e vivê-la, indignar-se com o descaso quando ele ocorre, importar-se com práticas justas e adequadas às realidades dos alunos, comover-se com os gestos de afeto que reafirmam a humanidade e implicar-se na produção de contextos educativos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos.

Paulo Freire, ao dizer da estética na Educação, defende:

> É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1993 p.10).

Concordando com Freire, falo sim, neste trabalho, da beleza de ensinar/aprender. Defendo as práticas de apaixonamento dos professores por sua ação, propondo que olhem com propriedade para o cotidiano. A atuação sensível do professor junto a seu grupo é, por si, *performance* repleta de estética, quando carregada de percepção ética e de consciência de sua condição. A formação sensível aqui defendida ressalta que é preciso mobilizar-se diante do vivido, implicar-se no processo, buscar brechas em contrapartida às dificuldades já percebidas e ao mesmo tempo questionar-se diante das próprias práticas e das suas condições de trabalho. Não se trata, então, de tomar a docência apenas por suas possibilidades, olhando o copo “meio cheio”. Trata-se de ensinar a conhecer o copo, a água e o ar que ali convivem, levando o professor a reconhecer que é capaz de criar suas próprias leituras. Isso é belo e potente!

A escolha deste tema se deu por minha aproximação, como professora de Educação Básica, com elementos expressivos que favoreciam uma ação formativa de caráter estético. Dentre as vivências que me mobilizavam, passei a perceber que ao

passar por experiências sensíveis com meus alunos e também fora do ambiente profissional, minha atuação docente era modificada. Munida de reflexões, algumas suspeitas e muitas incertezas, me dispus a trazer tal questionamento para o campo da formação continuada, por acreditar que processos reflexivos compromissados com a educação profissional devem ser propositivos e gerar novas práticas. Assim, além de narrar minha própria trajetória, busquei ampliar as possibilidades de investigação propondo práticas que favorecessem as experiências e os processos criativos e reflexivos de outras professoras[5], com as quais compartilhei momentos de grande aprendizado ao longo desta pesquisa. Descobrimos, juntas, outra maneira de nos formar como docentes de crianças, de adolescentes e de outros docentes.

Também por opção e princípio, não trato as professoras que se dispuseram a colaborar com a pesquisa como "sujeitos" desprovidos de sua humanidade. Tentei preservar suas contribuições para a pesquisa sem descaracterizá-las, já que as considero participantes ativas desta investigação, que é de minha autoria por acolher o meu recorte, minhas problematizações e modo de olhar / registrar / pensar a respeito do vivido, mas que foi construído, do ponto de vista vivencial e prático, a muitas mãos e olhares. Todas as participações foram devidamente autorizadas por escrito [6], de acordo com os princípios éticos que regem as normas acadêmicas de produção científica. Optei por identificar cada professora com nomes fictícios de mulheres que tivessem alguma relação com as participantes. Assim, atribuí a cada uma o nome de suas respectivas filhas, mães ou amigas próximas, com base nas informações que elas próprias haviam fornecido no decorrer dos encontros. Falo de pessoas que se colocaram vivas e completas no processo de formação nesta pesquisa estudada, que ainda assim preservaram e ressaltaram sua singularidade e beleza. Já por meus princípios éticos pessoais que regem as normas internas deste meu ser-poeta, toda a produção aqui encontrada foi discutida coletivamente e compreendida, pelas participantes, como material que representa um recorte do vivido.

[5] Todas as participantes do grupo instituído para a realização da pesquisa eram do sexo feminino.

[6] Apêndices A e B: documento de informação da pesquisa e termo de consentimento informado.

Por ser objetivo geral desta pesquisa relacionar, pela produção de dados, as experiências referentes ao exercício de criação e reflexão estéticas dos professores com sua formação profissional, conto com outros interlocutores não tão próximos fisicamente, que me auxiliaram na busca por sentidos para as experiências vividas com suas contribuições teóricas preciosas, sem as quais não seria possível encontrar rimas que atendessem à poesia percebida na prática vivenciada. Convidei para esta métrica autores de outros tempos, como Vigotski[7] (1930/1991, 1934/1993; 1931/1995, 1926/2001a, 1934/2001b, 1931/2010), Dewey (1910/1979, 1934/2010) e Benjamin (1987, 1994, 2006) e também de agora, que me deram o prazer do convívio ou da palavra mais próxima: Duarte Jr (1988, 2001, 2010), Aragão (2010, 2012), Mattar (2010, 2011), Nóvoa (2002, 2009) e Sá-Chaves (2002, 2005a, 2005b).

Também se configuram como interlocutores alguns dos pesquisadores contemporâneos que discutem possíveis relações entre a formação docente e a Educação Estética. Ao revisar as principais publicações dos últimos dez anos, encontrei reflexões com as quais me identifiquei prontamente e outras que me convidaram a pensar de outro modo. Destaco que a revisão bibliográfica das publicações contemporâneas tornou possível uma ampliação significativa de minha atividade de pesquisa.

Imagem 3 -- Arabescos. Desenhos com caneta hidrográfica sobre sulfite. Criações

[7] Não há um consenso com relação à grafia convencional para o nome deste pesquisador em língua portuguesa. Escolho escrever seu nome do modo aqui apresentado, entretanto serão mantidas, nas referências bibliográficas, as grafias adotadas por cada autor, ao mencioná-los em suas respectivas obras.

Primeiramente, as investigações me aproximaram de professores-pesquisadores que, assim como eu, têm se dedicado a pensar e fazer da Educação espaço de formação sensível. São trabalhos realizados por pessoas que leem, discutem, debatem e produzem saberes que convergem com minha atividade como pesquisadora. Em segundo lugar, os avanços nas teorias e as mais recentes elaborações conceituais permitiram que me apropriasse de saberes e realizasse novas reflexões. Ainda, percebo que a revisão bibliográfica se fez fundamental para que eu conhecesse outros modos de fazer pesquisa, de olhar para dados e tecer o texto. Pelo contato com outras Teses, Dissertações e artigos, reafirmei as escolhas que fiz ao início da investigação. Por último, tal levantamento me permitiu conhecer o que se discute e produz em relação ao tema que escolho abordar, deixando transparecer a relevância de minha pesquisa diante de campo tão próspero[8].

Ainda no campo das nomeações dos muitos que me constituem nesta pesquisa, acredito ser necessário registrar que o convite aqui feito para acolher as reflexões deste trabalho também torna o leitor parte importante do processo investigativo desenvolvido. Tal afirmação se justifica por compreender que é responsabilidade do pesquisador compartilhar os saberes produzidos com a comunidade e fomentar, com suas descobertas, outras novas experiências. Assim, peço aos leitores que tomem este texto como um trabalho repleto de poesia, deixando-se mobilizar pelas sutilezas da leitura e as possibilidades das imagens tecidas, das metáforas possíveis. Aceitando esta tarefa, peço, ainda, que busquem ressignificar o que foi lido a partir de suas próprias práticas e concepções teóricas, ampliando sua experiência de encontro com o texto e de apropriação das minhas palavras.

Buscando tornar a leitura mais fecunda e repleta de possibilidades, optei por compor minha narrativa com imagens visuais, que se interpenetram à escrita, trazendo outras possibilidades de entendimento para o que é discutido. As imagens escolhidas não têm mero caráter ilustrativo, pois relatam fragmentos do que foi vivido e carregam percepções diversas da pesquisa e das pessoas que dela participaram. São partes do

[8] O detalhamento das produções encontradas e a descrição dos processos de busca utilizados estão registrados no Apêndice C.

todo e carregam sentido que não poderia ser apresentado em outros sistemas simbólicos. Há composições realizadas pelas participantes ao longo dos encontros, fotografias capturadas em momentos de trabalho e outros registros do processo formativo. As criações selecionadas dialogam com os sentidos apontados pelas palavras e revelam outras possibilidades de entendimento do vivido. Reafirmo que não são simples ilustrações, anexadas para conferir graciosidade ao texto, mas sim outra maneira de narrar.

Por vezes, o texto também contará com outras vozes, de outros autores que me constituem e que convido a partilhar esta narrativa. São músicos, compositores, poetas, literatos ou pensadores que compõem meu modo de sentir e de viver e que por este motivo, ajudam a configurar meu jeito de contar esta história.

Alerto também que a estrutura por mim concebida para este trabalho privilegia o diálogo e o movimento reflexivo. Embora organizada em capítulos diferenciados para cada etapa da pesquisa (apresentação, referencial teórico, memorial, metodologia, análise dos dados, lições aprendidas), trago para o texto, sempre que percebo ser importante, excertos dos dados produzidos pelas professoras. Diferente dos dados tomados exclusivamente para análise, no capítulo a ela destinado, os trechos apresentados ao longo do trabalho convocam a voz das professoras a compor coro com a minha, estabelecendo movimento de conversa e reflexão compartilhada. Portanto, assim como a pesquisa, que aconteceu em sincronia e movimento constitutivo de pensar-fazer-sentir, promovo, ao escrever, encontros que revelam meu olhar para as temáticas abordadas.

Sabendo que o propósito deste texto introdutório é aproximar o leitor ao meu universo de pesquisa, sensibilizá-lo e convencê-lo a prosseguir na leitura, escolho delimitar o que é compreendido quando abordados determinados termos nesta investigação, tendo em vista que estes remetem a concepções ou questões já levantadas por outros autores em produções anteriores. Por respeitar as palavras e sua polissemia, julgo necessário anunciar de que lugar falo ao utilizá-las e de quais sentidos me aproprio.

O sentido da palavra **experiência** [9], nesta perspectiva, é compreendido como o que ocorre em determinada situação ou contexto que exige a percepção e a corporeidade, culminando na apreensão sensível da realidade, que possibilita a mudança, o questionamento ou a reflexão. Usando o termo russo *perejivâine*, Vigotski (2010) define este tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, nem é mera emoção, pois integra vários aspectos da vida psíquica (TOASSA e SOUZA, 2010). Muito embora a tradução mais adequada da palavra russa seja *vivência* (PRESTES, 2010), compreendo que o sentido dado ao termo, em nossa língua, assemelha-se mais ao que autores do campo da Educação e da Arte chamam de *experiência*. O termo *vivência*, neste aspecto, parece dissonante da compreensão já difundida em língua portuguesa ou espanhola[10] para tal palavra, especialmente por a encontrarmos frequentemente associada a acontecimentos mecanizados e esvaziados de sentido, que se contrapõem às experiências. Larrosa (2002) afirma que a 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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece".

Sei do necessário cuidado ao realizar apropriações de termos apresentados por outros autores e por isso considero que, apesar do sentido literal da palavra *perejivâine* indicar correspondência com a palavra vivência, referir-me-ei a tal concepção como experiência por reconhecer maior estreitamento com a imagem que tal palavra representa nesta pesquisa.

Então, experiência é a unidade do entorno com a singularidade do indivíduo, ou seja: viver uma situação profundamente, deixando-se permear por ela. Também significa processo marcante da vida humana, acontecimento profundo que caracteriza nossa existência singular e de toda a humanidade, sincronicamente. "Delimitam a nossa relação com o mundo desde o nascimento, expressando as 'mutantes relações' dos processos psíquicos individuais e do meio social do qual eles constituem uma

[9] Destaco, com um traço sublinhado, as palavras que remetem a concepções que me são caras nesta pesquisa.

[10] *Perejivâine* foi traduzida, pelos pesquisadores de língua inglesa, como experiência.

parte". (TOASSA e SOUZA, 2010 p. 766). A experiência diferencia-se de um momento vivido qualquer, pois não se encaixa nas ações que realizamos e sofremos rotineiramente, dos afazeres que se repetem e nos exigem respostas já esperadas, sobre os quais não nos debruçamos sensivelmente. Segundo Prestes (2010 p.118) remetem a uma percepção mais alargada, de modo a aprofundar relação entre a consciência e a atividade realizada pelo indivíduo. Para que ela ocorra, é necessário que haja unidade entre indivíduo e realidade, que os tornem sincrônicos e constitutivos.

Percebo muitas aproximações possíveis entre a experiência vigotskiana ao conflitá-la com a concepção de Walter Benjamin (1994). Para este teórico, são as experiências momentos singulares e repletos de sentido, que levam à ressignificação dos referenciais. A partir delas, olhamos para as coisas de outra maneira. É a experiência que funda uma estética pessoal, que amplia o conhecimento do mundo por diversos sentidos. Ainda, Benjamin revela seu caráter único, tal como a necessária unidade proposta por Vigotski, ao afirmar que na experiência há o encontro de tempos e espaços, pois o indivíduo, no momento presente, carrega consigo todas as suas histórias e projeções futuras, ressignificadas no instante vivido.

Ressalto as importantes contribuições de Walter Benjamin para minha pesquisa, assumindo que há ampla possibilidade de diálogo entre as produções dos dois investigadores. Assumo, entretanto, uma vertente como principal modo de olhar para as práticas desenvolvidas. Certas nuances e especificidades de cada autor provocam-me e levam à necessária tomada de posição. Mesmo sabendo das grandes contribuições para minha formação sensível e reflexiva a partir das duas imagens, percebendo como ambas me habitam e se complementam, entendo que Benjamin e

Imagem 4 -- Espirais. com hidrocor em sulfite. Retirado do meu pesquisa.

Vigotski não falavam exatamente da mesma coisa ao formular suas concepções. Tal percepção se delineia ao encontrar, nas palavras de Prestes (2010), o alerta: *não é quase a mesma coisa!*[11] Ao passo que a experiência benjaminiana supõe a mobilização de sentidos que possa não ser consciente, em clara relação com os pressupostos freudianos, antecipadamente anunciados pelo pesquisador, a experiência vigotskiana funda seus embasamentos na cultura e no discernimento consciente de si mesmo e de sua atuação no mundo.

Assim, ao utilizar a imagem de experiência para compreender os processos ocorridos no grupo de formação instituído, afirmo meu lugar de professora e pesquisadora que partilha dos princípios da teoria Histórico-Cultural, compreendendo a relação indissociável entre a cultura e o ambiente para o desenvolvimento pessoal. Diante de um aluno que escreve seu nome pela primeira vez, do toque de um afago saudoso após o final de semana ou qualquer outra circunstância como estas, percebemo-nos, por vezes, alheios a todas as outras coisas ao nosso redor. Estas são as experiências, que nos arrebatam e acrescentam algo ao modo como sentimos e compreendemos o mundo.

Ao abordar a concepção de **estética**, refiro-me aos saberes sensíveis que constituem as experiências ou ainda o conhecimento obtido por meio dos sentidos, que nos permite melhor observar e atuar em cotidianamente. Estética pode ser compreendida, então, como a faculdade humana de percepção sensória, que articula a cultura com as individualidades, de modo a criar representações, emoções e sentidos que nos são próprios.

> Podemos compreender a estética também como uma dimensão do cotidiano. Aisthèsis — sua raiz semântica grega — é, entre os vários significados para a palavra estética, aquele que a designa como o conhecimento pelos sentidos. Essa significação vai ao encontro de um entendimento mais abrangente do termo, relacionando a estética não somente à arte, mas também à experiência vivida. (ALVARES, 2010, p. 46)

[11] Menção ao título da Tese de Doutorado apresentada pela pesquisadora em 2010: *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.*

A estética trata do conhecimento sensorial que se expressa. Schiller (1795/1991) assinala o poderoso componente político da Educação que preza pela estética, lembrando que uma compreensão mais sensível e abrangente das relações humanas e da sociedade permite a problematização do cotidiano e a busca por melhores condições de vida. Ainda de acordo com o autor, são os saberes sensíveis mobilizados pela estética que nos permitem imprimir a humanidade em nossa natureza, recusando a mera reprodução de nossas ocupações. Diante de uma realidade excessivamente fragmentada, que tenta dissociar "as leis e os costumes, na qual a fruição foi separada do trabalho e o meio do fim, que faz do homem (...) eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo" (SCHILLER, 1991 p. 37), a estética permite a compreensão de que é necessário voltar à própria percepção e colocar-se por completo nas relações, mostrar-se sensível diante das manifestações humanas.

Tal percepção não é inata ao ser humano e nem se revela igual a todos nós. A estética, então, é construída "na possibilidade do homem de atribuir significação. Nesta perspectiva, é possível considerar a hipótese de diferentes entendimentos para o belo, para o bonito, para o estético" (SCHLINDWEIN, 2012 p.827). Por isso, a atuação e constituição humanas estão repletas de marcas do outro em nós e nossas nos outros: somos seres em estesia [12], constituídos não apenas de matéria, nem tão somente de instintos e não nos bastamos pelo conhecimento técnico das coisas. Aprendemos uns com os outros, e com os contextos em que estamos submersos, a sentir o mundo, produzindo saberes que não podem ser exprimidos de modo cognoscível e nem transmitidos por sequências didáticas: os saberes do campo estético se mobilizam e nos mobilizam quando vivemos profundamente o momento presente.

Ao falar, então, da dimensão estética da Educação, refiro-me ao movimento sincrônico entre a forma de pensar e de sentir, entre criar e apreciar. Este tipo de interação rompe com a homogeneidade das relações e impede que a realidade resuma-se a um fluxo desconexo de acontecimentos em cadeia. Ao contrário, caracteriza-se por

[12] Sobre o conceito de estesia, João-Francisco Duarte Jr lembra, em recente entrevista, que "nossa relação sensível com o mundo se conceitua com o termo estesia (tradução do grego aisthesis) – sendo a anestesia o seu oposto, a sua negação. Foi a partir desse conceito de estesia que o filósofo Alexander Von Baumgartner cunhou, no século dezoito, a palavra estética" (2012 p.363).

ser modo único de conhecer o mundo, no qual não podemos nos decompor em parcelas (afetivo, cognitivo). É a surpresa, o encantamento, a curiosidade com o humano. Assim, como afirma Duarte Jr (2010), a Educação Estética pressupõe uma proposta formativa que se baseia na proposição de experiências, na apreciação da realidade, no fortalecimento dos vínculos e na sensibilização dos sujeitos.

Freire (1996) reafirma que a estética permeia as relações humanas, sendo necessário pensar numa proposta formativa que preze pela Educação sensível. Assim, pela estética é possível ensinar e aprender a lidar consigo mesmo e com os outros, compreender-se como parte de determinada cultura, perceber que as ações tomadas ocasionam mudanças na sociedade e no convívio com os demais.

O professor, ao apropriar-se de uma sensibilidade estética, poderá favorecer a experiência, a percepção humana e a capacidade criativa. Diante dos desafios da docência, uma atitude estética é aquela que compreende a ação educativa como emancipadora, que mobiliza o indivíduo e o leva a agir propositivamente. É a estética que permite entender as relações formativas como atos de produção de sentidos, verdadeiros encontros entre pessoas, que prezam pela qualidade das experiências possibilitadas:

> Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de profissional, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho (FREIRE, 1996 p. 97)

Vale ressaltar que a relação com os objetos culturais e artísticos favorece sensivelmente as experiências e o desenvolvimento da percepção estética. Isso acontece pois encontramos na Arte a principal forma de expressão da ação criadora e de fruição humana. De acordo com Vigotski (2001b), por meio da Arte, relacionamo-nos uns com os outros e com o contexto que nos cerca, numa relação dialética em que experimentamos sensivelmente outros modos de compreensão. Considero, na perspectiva aqui adotada, que nenhum elemento da Arte é capaz de ocasionar experiências, por si só. A potência da Arte, entretanto, está na reação estética que ela provoca, nos afetos e emoções por ela mobilizados. São estas as bases das

experiências (VIGOTSKI, 2001b p.240). Sem discutir, neste momento, quais são as condições sociais que fazem certo tipo de ação ser considerada artística, tomo como Arte toda produção simbólica intencional do sujeito, concretizada num signo por ele construído. Concordando com Neitzel e Carvalho (2011), ressalto ainda que ao assumir tal concepção, faz-se necessário contemplar a criação e fruição em Arte no processo formativo de docentes, contribuindo para a ampliação de seu repertório cultural e estabelecimento de diálogo com produções sensíveis de outros tempos e lugares.

Sobre **formação de professores**, sabendo da multiplicidade de sentidos atribuídos a este termo ao longo da história, posiciono-me também a respeito de tal concepção. Compreendendo que a constituição profissional docente começa formalmente[13] nos cursos de graduação, mas não se encerra com o término deste período, a escolha desta pesquisa é de olhar para a formação que ocorre a partir das experiências de docência vividas pelos professores, localizada no campo de sua profissionalidade. Falarei, então, da formação continuada que acontece após a inserção do profissional nos espaços educativos, não por entender que formação continuada e formação inicial sejam excludentes, mas por enxergá-las como eixos distintos que se complementam e ao mesmo tempo possibilitam a delimitação de campos a serem estudados.

Mas, afinal, o que significa *formação continuada*? Sadalla (2008) afirma que 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, afirmo que a formação continuada é a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente. Tal constatação permite pensar que:

[13] Por considerar que todas as nossas experiências são formativas e que passamos a nos constituir como profissionais a partir de vivências advindas do convívio social, não se pode afirmar que a graduação é a primeira experiência educativa que constitui o docente. É necessário ressaltar, entretanto, que em Educação, esta é a primeira investida formalizada para a profissionalização do sujeito.

> É possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal docentes a partir da estimulação, da promoção e da autorregulação de um processo de reflexão compartilhado, sistemático e crítico acerca de suas práticas e ações cotidianas em seus contextos de trabalho. Isto contribui sobremaneira para a gestão conjunta de problemas, permitindo que todos nós reconheçamos que as decisões, mais do que individuais, devem ser coletivas e, assim, assumidas pelo grupo (SADALLA, 2008 p.19).

Apropriando-me da metáfora do relógio, adotada por Schiller (1991 p. 25) em sua segunda carta, aponto para a propriedade e importância das atividades docentes: "quando o artesão conserta um mecanismo do relógio, deixa que a corda se acabe". As horas param, ele realiza seu trabalho. O professor, entretanto, precisa se aperfeiçoar enquanto pulsa, não há suspensão de seu tempo, "as engrenagens são trocadas enquanto giram". Formação docente é tida por continuada não apenas por acontecer ininterruptamente, desde o início da profissionalização. É contínua por se concretizar no exercício da profissão, em movimento e ritmo, ao passo em que sua atuação é realizada.

Ao abordar a formação continuada de professores, faço a escolha por olhar para esta temática considerando o profissional como aprendente e ensinante. Tal concepção marca uma posição ideológica, cultural e epistemológica de Educação, pois parto 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), adoto a concepção de formação que parte do cotidiano de trabalho e que considera a singularidade dos sujeitos como elemento interdependente da cultura.

Assim, é possível pensar em práticas que aliam a ação docente à sua percepção sensível, convocando sua inteireza e lembrando que a atividade de formação não denota em mera recepção de conteúdos. Tal como posto por Schiller (1991 p.37), a "letra morta" não pode substituir o entendimento vivo e a memória "mais treinada" se alia à sensibilidade. Para formar-se, o professor precisa informar-se, mas também problematizar 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.

Considerando o panorama até aqui traçado, fica claro que uma formação docente, coerente com os princípios da Educação Estética, qualifica os docentes para que sejam mais do que meros espectadores ou receptores, percebendo-se como interlocutores ativos que produzem novos sentidos para suas práticas. Um leitor que, de certa forma, recrie a imagem da docência (Oliveira, 2007, p.48) e seja capaz de aliar seus saberes específicos (de sua área de atuação) com modos sensíveis de propor experiências a seus alunos.

Ao falar de formação continuada, carrego também o significado da superação das dicotomias entre os diferentes espaços e tempos da formação, ou seja, a dicotomia entre a universidade e as escolas de Educação Básica, entendendo ambos como formativos. Fica nítido que as questões pontuadas não remetem apenas à "boa vontade" ou iniciativa dos professores. Para que a formação estética dos docentes ocorra, faz-se também necessário promover discussões institucionais locais, uma vez que este é o lugar em que as atividades de formação de seus profissionais podem contribuir para a construção de soluções para os dilemas e para a definição de estratégias para o seu enfrentamento.

Imagem 5 --- Dançarina. Desenho com **retirada de meu portfólio de pe**

Para a realização desta pesquisa, produzi e avaliei dados referentes às percepções de professores em formação diante de uma proposta educativa que preza essencialmente pela formação estética. Considerei, para análise, um dos grupos de formação continuada constituído e coordenado por mim durante o projeto,

para os quais foram convidados abertamente professores que manifestassem interesse em participar em atividades formadoras em Educação Estética.

Com o intuito de fazer o entrelaçamento das concepções mais relevantes da pesquisa e das experiências ocorridas no grupo de formação, pautei-me na abordagem qualitativa, que possibilita a interpretação crítico-reflexiva das concepções e procedimentos pedagógicos referentes ao tema. Desta maneira, espero respeitar a natureza científica desta investigação, sem perder o propósito fundamental de contemplar as particularidades e singularidades advindas da Educação Estética. Concordando com a perspectiva apresentada por Gil (1999) destaco que a pesquisa considera a relação dinâmica entre as professoras participantes e seus contextos de trabalho, entre o que é objetivo e subjetivo.

Utilizei diferentes procedimentos metodológicos, que oferecessem múltiplas imagens dos saberes e das experiências das docentes, permitindo uma compreensão processual, flexível e sensível do trabalho desenvolvido. Assim, as estratégias coletivas de produção de dados foram consideradas, pois remetiam às percepções do grupo todo, aliadas a estratégias de registro individuais, que traziam a noção de como as investidas vinham reverberando novas construções em cada professora. A combinação entre procedimentos coletivos – que garantiam a análise da constituição do grupo, das falas espontâneas e das reações primeiras – e procedimentos individuais – que permitiam acolhimento a reflexões mais íntimas, associações particulares e processos criativos mais alongados – permitiu a construção de um amplo panorama a ser estudado.

Ao lançar o olhar de pesquisadora ao material produzido, minhas próprias anotações pessoais, meu portfólio reflexivo e as memórias de meu trajeto formativo se costuram àquilo que observo, percebendo, nas professoras do grupo, marcas de um processo que também me formou como professora e como pesquisadora.

Localizar possíveis eixos de análise soou inicialmente como tarefa das mais difíceis. Implicada em todas as situações ali registradas, sentindo-me parte do processo vivido, julgava que tudo (cada linha, toda palavra, cada registro, todas as imagens, suspiros, lágrimas, abraços e sorrisos) precisava caber nestas páginas e nas reflexões

por mim tecidas. Parecia reducionista e demasiadamente simples fazer recortes em tudo o que foi vivido para sistematizar o conhecimento produzido. Comecei a perceber, entretanto, que quanto mais eu produzia sentidos a partir dos registros, mais segurança eu tinha para falar a respeito deles sem precisar apoiar-me em cada palavra, em toda imagem. Assim, decidi organizar minha análise em eixos que não se separam diretamente, pois se constituem e mostram-se interdependentes, mas que guardam em si características distintas das descobertas e avanços das professoras ao longo da trajetória vivida. Serão abordados os aspectos referentes aos conhecimentos sensíveis, às construções narrativas, à experiência artística e aos processos reflexivos suscitados, elementos que são ressaltados pelas próprias professoras do grupo como potencialmente formativos em nossos encontros.

Das muitas lições que tiro desta pesquisa, algumas me proponho a registrar após a análise dos dados. Certamente percebo como meu próprio processo reflexivo se alargou com as experiências vividas e também com a construção deste trabalho. Já ciente de que nem toda a sensibilidade vivida será comportada no papel, busquei traduzir quais ensinamentos me mobilizaram por inteiro e me tornaram uma pessoa / professora / pesquisadora diferente. Sem a pretensão de encerrar ou esgotar a temática a que me propus discutir, finalizei o trabalho com as conclusões perceptíveis no recorte feito para esta pesquisa, transferindo para o chão da escola as principais constatações observadas ao longo da pesquisa. Selando o compromisso com a propagação de saberes que podem modificar as práticas de ensino e reverberar outras novas reflexões e sentidos, compartilho algumas elaborações possíveis de como a formação docente pode ser pensada a partir da perspectiva da Educação Estética. Um registro que revela possibilidades de avanço, outros questionamentos e desdobramentos imprevistos ao desvelar percepções de meu aprendizado diante de tudo o que foi vivenciado.

Imagem 5 --Impressão sobre argila. Momento de exploração sensória e criação

Escultura
é a descoberta da forma
do silêncio
onde a luz guarda a sombra
e comove

Toda superfície cria mistério
Quando corto e dobro
uma chapa de ferro
ou somente corto
pretendo
abrir um espaço
ao amanhecer na matéria bruta
luz que vela e revela
a comunhão do opaco
com o espaço dos astros
espaço
que descobre o renascer
redimindo a matéria pesada
na intenção de voar

(Amílcar de CASTRO, 1967)

1. FORMA E CONTEÚDO: ESCULPINDO COM PALAVRAS

O referencial teórico que dialoga com a pesquisa

Apresento a reunião de saberes sensíveis e inteligíveis que, articulados e ressignificados em relação às experiências vividas, se mostraram necessários para a criação de uma nova obra. Se minhas elaborações conceituais aparecem organizadas neste primeiro capítulo, as faço por julgar respeitoso situar o leitor em meu universo de referências e interlocução teórica. Não farei analogias gerais que delineiem todos os fundamentos das abordagens por mim utilizadas, uma vez que diversos pesquisadores já o fizeram com grande propriedade em outros trabalhos. Opto, então, por ressaltar as contribuições de cada pesquisador e suas respectivas abordagens para a formação das imagens e pressupostos por mim utilizados na pesquisa.

A construção do referencial teórico não se deu, no momento de realização da pesquisa, de modo linear e antecipado, tal como organizado neste texto. Ao longo de produção de dados conflitei teorias, busquei diálogo com investigadores que me ajudassem a compreender o vivido e refletir sobre a potencialidade do que tomei como dados da pesquisa. Aproximei-me de teorias, abandonei outras, (re)conheci caminhos e rascunhei diversas possibilidades de interpretação, numa tentativa de esculpir a minha melhor leitura das experiências registradas.

O pesquisador, tal como um escultor, toma posse de seu material de trabalho – as chapas, o barro, a madeira, as pedras. Mune-se também dos conhecimentos apropriados ao longo de sua formação e os organiza com o propósito de criar algo novo. O barro em si é matéria potente, ainda sem forma e sem sentido. Depende, necessariamente, da habilidade do artesão em manuseá-lo e levá-lo à forma de algo que exprima sua inteireza e carregue a humanidade da ação do escultor. Nela reside a possibilidade de tudo criar, dependendo apenas dos instrumentos e das técnicas adotadas pelas mãos que o acolhem.

Assim como o escultor, proponho-me a esculpir uma de minhas obras criativas. Minha investida é inédita, apesar de minha matéria (meu objeto de pesquisa) ser aquela que também serve de inspiração e suporte a muitos outros colegas professores-

escultores da própria prática. É único e autêntico o meu modo de amassar este barro, de olhar para a formação docente e de *de-formá-la* em busca de uma nova apresentação. Como bem lembra Libanio (2006, p. 10), "a palavra *formar* esconde dentro de si *forma* ou, se quisermos, o termo mais forte ainda *fôrma.* Nos dois casos está a ideia de que existe um molde anterior a ser aplicado". Do mesmo modo, Vigotski (2001b) lembra a relação indissociável entre forma e matéria, utilizando o termo deformação para designar o processo de mudança que altera os sentidos atribuídos às coisas. A pesquisa, neste sentido, não cria um novo modo de formar professores, nem inventa outras definições para a Educação Estética. Sua originalidade reside na busca por ampliar as leituras possíveis que articulam estes dois campos, oferecendo outra perspectiva ao conceber esta relação: deformando, mudando a forma, tirando da fôrma.

O que torna a pesquisa como obra de seu pesquisador, bem como a aula sendo obra de seu professor e de seus alunos, não é o material que lá está posto, de modo inanimado. É a ação humana sobre ele, o jeito particular que cada pesquisador-professor-escultor escolhe dar forma e dimensão à sua imagem. Deste modo, faz-se necessário que eu anuncie quais são meus fundamentos teóricos, os saberes que me levam a amassar o barro da maneira como o faço ao olhar para os dados da pesquisa. São os saberes que construí como professora-pesquisadora, que mobilizam meu olhar e possibilitam recortes, dobras e formas tão particulares ao compreender o trabalho docente. Este referencial se mostra como meu "guia pessoal de escultura em pesquisa", ao qual me remeto quando preciso entender quais são as concepções que busco perceber na relação entre a formação do professor e as experiências em Educação Estética por eles vivenciadas.

Imagem 6 -- Mãos das professoras, que modelam o barro em alguns dos

1.1. L. S. Vigotski e a teoria Histórico-Cultural

Tomo como um dos eixos principais desta investigação os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, corrente da Psicologia que explica o desenvolvimento humano com base nos processos de aprendizado, necessariamente cultural e historicamente construídos / mediados pela própria atividade humana.

A teoria Histórico-Cultural começa a ser construída por volta de 1920, na antiga União Soviética, por pesquisadores do campo da Psicologia que buscavam uma abordagem fundamentada nos pressupostos do materialismo dialético (VEER e VALSINER, 1996/2001). Tendo uma produção vigorosa e de grande impacto entre os pesquisadores da época, tal teoria enraíza suas concepções no pressuposto de que o ser humano é um ser social, que tem sua singularidade e sua potencialidade reconhecida na vida em comunidade e nos meios que cria / estabelece para viver. Propõe, através deste modo de compreensão da humanidade, outra forma de entendimento dos fenômenos psicológicos característicos do ser humano, afirmando que tais processos são frutos das relações sociais e do aprendizado mediado entre os indivíduos e o entorno, nos quais cultura e história se fazem elementos constitutivos do desenvolvimento humano (VEER e VALSINER, 2001).

Os pesquisadores desta corrente teórica posicionam-se em favor de uma concepção de conhecimento distinta de outras teorias também em grande evidência no início do século XIX: rejeitam a ideia do conhecimento ser oriundo de uma interferência puramente externa ao sujeito, como se os estímulos recebidos pudessem modificar a todos os seres humanos de modo equivalente, sem considerar a ação do sujeito como singular, cultural e historicamente localizada. Ressalto, neste sentido, o papel determinante, para esta abordagem, do ser humano como agente que favorece o próprio aprendizado, indivíduo que só pode ser compreendido em seu contexto e em relação com sua cultura. Ainda assumindo posicionamento crítico e polêmico em referência às abordagens psicológicas vigentes, a teoria Histórico-Cultural também questiona as vertentes cognitivistas, para as quais os processos psicológicos são fundamentalmente de base orgânica, dependendo da maturação biológica para que o desenvolvimento ocorra. A concepção por mim adotada, embora considere a relevância

do entorno para a maturação das funções psicológicas, fixa suas teorias na potencialidade do sujeito e desconsidera os agentes culturais e sociais como determinantes e fundamentais no desenvolvimento humano. Reafirmo, assim, que a cultura e a vivência em sociedade são determinantes para a formação dos processos psicológicos superiores. Nesse sentido, Bock (1999) coloca que é bastante diferente aceitar que a sociedade e a cultura influenciam o desenvolvimento humano e conceber que o desenvolvimento humano é constituído socialmente.

As principais contribuições da teoria Histórico-Cultural não estão, no entanto, nas críticas tecidas a outras abordagens. Ao afirmar que os seres humanos são sociais e constituem-se a partir das relações que estabelecem com o meio e com os outros, propõe que os processos formativos são constituídos coletivamente e na esfera cultural, pela interação. Fica claro, então, que a abordagem aqui tratada só compreende os indivíduos a partir de seus contextos históricos e das marcas de seu tempo e espaço:

> É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos de arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrario, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (Vigotski, 1998 p.315)

Pauto-me especialmente nos estudos de Vigotski, pesquisador desta abordagem que, embora tenha se dedicado a pesquisas no campo da Psicologia, manifestou claramente em seus estudos a preocupação com a Educação. Sem detalhar propostas educativas formais, ainda mais interessado em explicar os processos de desenvolvimento e aprendizado, Vigotski (1993, 2001a) apresentou em suas produções

um olhar constante para os processos formativos dos sujeitos. Tendo realizado vasta investigação a respeito da formação dos processos psicológicos superiores, Vigotski traz contribuições significativas que permitem compreender a formação de professores de modo mais integrador. Abrange amplas possibilidades de relação entre as experiências vividas e os saberes que os docentes elaboram. Muitos de seus estudos tiveram continuidade por pesquisas posteriores à sua morte, desenvolvidas por outros representantes da abordagem Histórico-Cultural como Leontiev (1974/1983) e Davidov (1978/1986), que também serão considerados nesta pesquisa como importantes referências, por ampliar algumas concepções inicialmente apresentadas por Vigotski, mas por ele pouco desenvolvidas formalmente.

Tomando as palavras de Libâneo e Freitas (2006), tal abordagem nos permite "compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito" (p. 07), pois a humanidade constitui-se a partir das relações que estabelecemos com o entorno e uns com os outros, sendo necessário compreender os sujeitos a partir de seus contextos históricos e das marcas de seu tempo e espaço. Descartamos, a partir do pensamento proposto pela abordagem Histórico-Cultural, compreensões orgânicas ou ambientalistas do desenvolvimento. Vigotski (1995) indica, em seus estudos, que as relações que estabelecemos com os contextos vividos não correspondem a uma suposta relação do tipo organismo – meio, pois são compreendidas a partir da interação estabelecida e do convívio com os outros. Assim, o entorno, fragmento de espaço e tempo no qual as relações acontecem, não pode ser tomado apenas como o que está imediatamente ao nosso redor, de modo direto e concreto. Constitui-se da atividade mediada, das práticas culturalmente produzidas.

A **cultura** ocupa posição determinante da teoria Histórico-Cultural. Reafirmando suas concepções no materialismo dialético, Vigotski (1995) nos apresenta tal compreensão definindo-a como o produto do trabalho humano. Avança em tal elaboração, entretanto, ao considerar que a constituição da cultura se dá no ato intencional de transformação da natureza e de produção de sistemas simbólicos, num movimento histórico de formação. São as marcas da humanidade, impressas nos objetos produzidos, nos signos criados, no modo de entender e de se relacionar que

caracterizam a cultura. Indo muito além das práticas locais, dos hábitos regionais ou dos saberes específicos, o pesquisador propõe que compreendamos a cultura como práticas sociais articuladas aos traços de toda a produção da humanidade (MARTINS e RABATINI, 2011).

Pelos elementos culturais, apropriados por nós, os processos psicológicos superiores são desenvolvidos, mobilizando não só nos aspectos cognitivos, mas também impulsionando o desenvolvimento sensível. A própria capacidade de afetar-se diante do outro e do entorno é construída e reelaborada culturalmente. De acordo com Vigotski (2001b), a cultura é constitutiva dos processos de aprendizado e desenvolvimento, pois aprendemos a conhecer o mundo e a relacionarmo-nos nele / com ele a partir dos saberes já elaborados pela humanidade. Não partimos do total estranhamento, nem poderíamos nos despir de todos os sentidos já atribuídos á realidade. Nossos sentimentos em relação aos acontecimentos vividos não existem de forma direta, pois são mediados pelo repertório cultural que nos constitui. É preciso ressaltar, entretanto, que ao mesmo tempo em que estamos imersos num ambiente cultural e dele nos apropriamos, não apenas nos enriquecemos com o que nele está dado, pois a própria cultura é reelaborada pela nossa atuação, sendo que nossa interação produz novas orientações a todo o curso do desenvolvimento cultural. Criamos novos modos de simbolizar, inventamos outros instrumentos e relacionamo-nos de formas distintas. Podemos, assim, buscar um jeito diferente de perceber as coisas e pessoas, problematizar nossa própria sensibilidade e tentar, intencionalmente, nos despir das concepções prévias e tomar o entorno com estranhamento, no intuito de produzir novos sentidos para o vivido.

Na perspectiva Histórico-Cultural, é a cultura (como produção e atividade humana que gera um modo próprio de conhecer, entender e agir no mundo), que nos permite estabelecer relações com os outros e reconhecermo-nos como parte de determinado contexto histórico e social. É singular ao passo que se caracteriza como uma apropriação do indivíduo, mas é diversa na medida em que corresponde a uma representação de simbolizações coletivas e socialmente construídas. Assumir realizar uma pesquisa em consonância com tal teoria implica em compreender o ser humano como ser social não apenas por *viver junto*, mas principalmente por criar simbolizações

que permitem gerar uma identidade coletiva, que favorece o estabelecimento de vínculos que ultrapassam a necessidade de subsistência e contemplam também as capacidades sensíveis e afetivas.

Tomando a cultura como referência principal na formação humana, considero necessário explicitar a compreensão de **desenvolvimento** dada nesta pesquisa. Vigotski explica o desenvolvimento como processo de apropriação de elementos da cultura humana, mediante a interação com o entorno e com os outros. Contesta, então, a ideia, recorrente em outras teorias psicológicas, de que o desenvolvimento é um processo linear e progressivo, no qual seria necessário superar uma etapa para ser capaz de avançar à seguinte. Assim, tomo o desenvolvimento como uma série de atividades psicológicas que acontecem em diferentes direções e sentidos, dependendo das relações culturais e históricas dos sujeitos. Nesta perspectiva, todas as experiências significativas vividas contribuem para os avanços psicológicos através das conexões que estabelecem entre si. Diferente de uma linha reta e crescente, imagino o desenvolvimento como o alargamento de uma estrutura circular, que pode ampliar-se em diferentes proporções e direções ao mesmo tempo. Do mesmo modo, a teoria Histórico-Cultural compreende que não são investidas focais ou específicas que geram, em todos os sujeitos, o mesmo desenvolvimento.

Vale dizer, ainda, que não são apenas as conquistas ou a evolução (Vigotski, 1993 p.97) que geram possibilidades de desenvolvimento, mas também as descontinuidades e conflitos nos levam a vivenciar verdadeiras “revoluções” pessoais, onde saltos importantes podem acontecer. Deste modo, Vigotski (2001a) enfatiza que o aprendizado gerado pelas experiências contribui para o alargamento do desenvolvimento, mesmo que este não seja percebido imediatamente. Neste momento a mediação, o entorno e as experiências culturais se mostram potencialmente formativas e constituirão novas referências para o desenvolvimento. Tal processo se efetiva primeiramente na esfera social (interpessoal) para depois tornar-se uma atividade individual e própria (intrapessoal). A apropriação dos saberes e das habilidades, então, passa necessariamente pela convivência e interação com os sujeitos. Neste sentido, Libâneo e Freitas argumentam:

> Ao realçar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, essa concepção afirma o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sócio-cultural (...). Sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos (LIBANEO e FREITAS, 2006 p. 03).

Deste modo, Meira e Facci (2007 p.41) afirmam que "a Psicologia Histórico-Cultural tratou da relação entre indivíduo e sociedade de uma forma inteiramente nova, apontando para o caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos". Ao defender que o curso do desenvolvimento humano segue do social para o individual, Vigotski (1991) ressalta que as origens do pensamento e da consciência devem ser buscadas nas relações sociais que estabelecemos com o meio e com os outros.

Percebo nitidamente outras contribuições desta concepção para a pesquisa, ao considerar o desenvolvimento a partir da **Zona de Desenvolvimento Iminente**[14] apresentado por Vigotski (2001a). O autor acreditava numa relação estabelecida entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem dos seres humanos. Assim, defendia a existência de um nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema com total autonomia e pelo conhecimento já adquirido e consolidado a respeito de determinadas questões. Estas capacidades, habilidades e conhecimentos construídos primeiramente na esfera interpessoal, já foram internalizados e compõem os saberes que o sujeito domina, numa esfera intrapessoal. São os elementos dos quais o indivíduo já se apropriou de maneira particular, que são utilizados para guiar sua ação nos contextos em que está inserido. É importante ressaltar, entretanto, que os saberes já apropriados não são estanques e imutáveis. Os próprios conhecimentos já internalizados são ressignificados, ampliados e modificados no contato com o outro e com a cultura.

[14] Adoto o termo *Zona de Desenvolvimento Iminente*, concordando com Prestes (2010) que esta é a tradução mais ajustada para termo russo. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que inicialmente, em Língua Portuguesa, a expressão foi traduzida como *Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Próximo)*. Tal processo ficou amplamente conhecido pela sigla ZDP.

Vigotski (2001a) afirma, ainda, a existência do nível de desenvolvimento iminente, reconhecido por aquilo que só somos capazes de realizar com a ajuda do outro, nível no qual nossas habilidades ainda estão sendo formadas ou instituídas. São elaborações que já fazem parte dos saberes reconhecidos como necessários à ação no mundo, entretanto ainda não internalizados. Considero como desenvolvimento iminente todas as habilidades e conhecimentos das quais o indivíduo se aproxima culturalmente e nas relações sociais.

O reconhecimento destas duas zonas de desenvolvimento – real e iminente – contempla a certeza de que o ser humano está em constante ampliação de seu conhecimento e que não há limites para os saberes construídos pela humanidade. Não há estágios prévios ou elementos básicos a serem desenvolvidos, nem determinada sequência linear e orgânica, pois desenvolvimento real e próximo dependem necessariamente das relações sociais e dos contextos nos quais estamos inseridos, sendo impossível preestabelecer os caminhos que cada um percorrerá para propulsionar sua zona de conhecimento.

O que corre entre estas duas margens apresenta-se como o lugar de possibilidades para o aprendizado. Assim, a zona existente entre o que já foi internalizado e o conhecimento potencial configura-se como área fértil das relações humanas, uma vez que a atuação e mediação poderão levar à apropriação de novos saberes e à elaboração de outras possibilidades de atuação no mundo. Esta concepção representa uma “sensível transformação em relação à compreensão da função social da prática pedagógica e, mais especificamente, do papel do professor” (MEIRA e FACCI, 2007 p.52), pois abarca a possibilidade de ampliação dos saberes e de desenvolvimento a partir da relação com o outro.

Vigotski (1995) afirma que todas as funções do desenvolvimento humano aparecem primeiramente na esfera social (interpsicológica), ou seja, em vivências práticas coletivas. Assim, toda função psicológica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento por ser, inicialmente, função social. Ao colocar em destaque a gênese social das funções superiores, o pesquisador destaca a concepção de interiorização, processo que nos permite a apropriação de funções externas em

internas. De acordo com Martins e Rabatini (2011), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores identifica-se com o processo de internalização de formas de condutas elaboradas na história social, instituindo-se, antes de tudo, como a historia de nosso próprio desenvolvimento. Deste modo, a teoria Histórico-Cultural convida-nos a perceber a formação das funções superiores como sistema em movimento, pois é permanente a articulação e reconstrução dos processos funcionais que o integram.

O desenvolvimento das **funções psicológicas superiores** não é linear nem estanque. Está permeado pelo movimento de cada um de nós em simbolizar, sentir e ressignificar o vivido. Também não ocorre de modo uniforme. As transformações possuem ritmos e proporções distintas uma vez que as atividades que realizamos mobilizam nosso conjunto de funções de modos diferentes. Isto significa dizer que nossas ações não exigem em todo momento os domínios de forma homogênea. Assim, "é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor do desenvolvimento das funções psíquicas, dado reiterativo do papel da atividade em sua formação" (MARTINS e RABATINI, 2011 p.344). As funções psicológicas superiores se estruturam nas relações entre os seres humanos e, para Vigotski (1995), o individual não deixa de ser o social, internalizado.

A partir de tal compreensão, a teoria Histórico-Cultural contesta também a regularidade progressiva do aprendizado e apresenta uma concepção de desenvolvimento que possui seus próprios padrões (MEIRA e FACCI, 2007). A regularidade desse pressuposto se mostra na certeza de que não há desenvolvimento sem aprendizado. Vigotski (1995) diferencia dois tipos de conceitos que constituem o elo de todo o processo de aprendizagem e que propulsionam o desenvolvimento humano. Eles decorrem do aprendizado cotidiano ou científico. Neste sentido, Meira e Facci (2007 p.53) afirmam que "os conceitos cotidianos são representações genéricas das coisas, que em sua formação percorrem o cominho do concreto ao abstrato". Constituem-se em situações cotidianas vivenciadas pelos indivíduos, que podem configurar cenários importantes para o desenvolvimento de generalizações e novos saberes. Assim, o processo de aprendizado não pode ser reduzido à formação de habilidades específicas, pois quando o sujeito vivencia concretamente algo novo,

incorpora as ações vividas em uma ordem intelectual superior que o permite tomar esta experiência como princípios gerais que serão utilizados ao realizar várias outras tarefas.

Dentro deste contexto, o termo **aprendizagem**, refere-se aos processos de apropriação de saberes culturais e sociais, produzidos pela experiência dos indivíduos em seus contextos, que geram mudança no desenvolvimento. Deste modo, quanto mais experiências vividas e processos reflexivos instaurados a partir delas, maior a possibilidade de apropriação dos conhecimentos socialmente construídos. O aprendizado se dá nas situações de interação, quando nos colocamos em contextos que favorecem a ampliação da compreensão que temos de nosso trabalho, nossos papéis sociais e da dimensão humanizadora de nossas ações.

De acordo com estudos de Góes e Cruz (2006), a abordagem Histórico-Cultural preza pelo entendimento da aprendizagem como fenômeno processual, por considerar que os deslocamentos ocorrem através das relações mediadas entre sujeitos e objetos, na qual o conceito internalizado ocasiona transformações não apenas no saber concreto e imediato, mas principalmente nas formas de conhecer e pensar. Deste modo, aprender é atividade constante que não se encerra ao final de determinada ação educativa. Por compreender o ser humano como um ser inacabado (FREIRE, 1997), sabemos que cada aprendizado propulsiona amplo desenvolvimento e desvela outras necessidades de aprendizagem, pois a ampliação e generalização dos saberes potencializa a criação de múltiplas significações. Tal concepção deixa transparecer uma ideia de Educação “guiada pela indissolubilidade entre o conhecer e o transformar” (GÓES e CRUZ, 2006, p. 42).

O aprendizado ocorre através da atividade humana: ao transformar a natureza, também nos transformamos. Nesta dimensão da coletividade e do conhecimento construído socialmente, a mediação tem papel definidor. Chamando de mediação a relação bilateral entre sujeito e cultura, na qual nos consideramos agentes ativos ao aprender com o entorno ao mesmo tempo em que interferimos nos contextos vividos, transformando-os (VIGOTSKI, 2001a), tal concepção remete às condições externas que potencializam a ação humana, “interposição que provoca transformações, manifesta a

intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento" (MARTINS e RABATINI, 2011 p.347).

As funções psicológicas superiores apresentam como característica, em relação a funções elementares, a necessidade de mediação. Nas ações coletivas, relacionamo-nos e colocamo-nos em diversas situações de aprendizado, nas quais a mediação do outro contribui para que contemplemos aspectos que, sozinhos, não conseguiríamos atingir. Os instrumentos e signos são mediadores, que tornam possível a apropriação na esfera interpsicológica dos saberes historicamente construídos. São eles próprios elaborados / simbolizados pela atividade humana. Produzimos instrumentos e signos para realização de tarefas específicas e somos capazes de conservá-los, de transmitir sua função a outros e de aperfeiçoá-los. Em pesquisa recente acerca do papel da mediação na formação docente, Araújo (2009) enfatiza que:

> O conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. É por essa razão que se afirma que a significação torna possível ao sujeito ao apropriar-se da experiência social da humanidade. (...) Desse modo, pode-se entender que a mediação dá-se no campo da significação e compreende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na / pela atividade prática. (...) O fato de a significação guardar em si a experiência social da humanidade a conforma, em termos de produção histórica da consciência, como campo de possibilidade no qual a experiência social da humanidade se torna a experiência de um sujeito (ARAÚJO, 2009, 147).

Vale ressaltar, ainda, que a teoria Histórico-Cultural considera a mediação que se dá por meio do outro. Como aponta Silva et al (2011 p.222), "é na relação com o outro que se constitui o plano interpsicológico do desenvolvimento cultural do indivíduo. Neste sentido, o outro é signo mediador de condutas, gestos, sentimentos e pensamentos". Assim, podemos compreender que a formação de conceitos passa primeiro pela esfera social: é preciso ouvir, ver, sentir e conhecer pelo outro, numa relação mediada, para assim apropriar-se e ser capaz de utilizar os conceitos internalizados para orientar suas ações e seu próprio pensamento. Facci (2004) lembra que, para Vigotski, os processos psicológicos superiores estão sujeitos às leis que orientam a evolução da cultura humana e, portanto, mudam em função das transformações sociais e históricas.

Embora Vigotski já houvesse sinalizado desde seus primeiros estudos a relevância da atividade socialmente significativa para o aprendizado, esta concepção foi amplamente desenvolvida por Leontiev (1983). Tal teórico situa a atividade como um dos princípios centrais da teoria Histórico-Cultural, sendo que a compreensão deste fenômeno se faz imprescindível para a formação da concepção de processos psicológicos superiores. Para Leontiev, atividade é o conjunto de ações realizadas para suprir uma necessidade humana (seja esta física, cultural ou emocional). Coloca, assim, a atividade como conjunto de ações ordenadas para atingir determinada finalidade, guiadas por um motivo e viabilizadas por determinadas condições de realização.

Pela atividade humana, nos apropriamos de saberes que dão sentido às ações e tornam possível suprir nossas necessidades. Sendo um processo interpsicológico, Del Rio (2013) afirma que a atividade é relacionada, numa aproximação com a definição marxista do mesmo termo, com a atividade de trabalho, na qual realizamos ações de transformação no entorno e em nós mesmos, que são carregadas de sentido e de significado. Num movimento dialético, a atividade tende a suprir, mesmo que temporariamente, nossa necessidade inicial, motivadora da atividade. Entretanto, ao mesmo tempo em que a realizamos, criamos também novas necessidades, que exigem outras e diversas atividades, que serão reorganizadas. Para Leontiev (1983), a formação da consciência está diretamente ligada à atividade, sendo expressão das nossas relações sociais.

Para Vigotski (1995), a **consciência** humana seria resultado de atividade psicológica complexa, que forma-se durante a história social do sujeito, na qual a linguagem se desenvolve. Rejeitando a noção de consciência ligada à teoria psicanalítica, o pesquisador refere-se, ao utilizar tal concepção, à capacidade de refletir sobre o mundo exterior, formular intenções e planejar ações. Na perspectiva Histórico-Cultural, a consciência é concepção determinante para o entendimento do que é próprio da humanidade: não é algo dado a partir do interior do sujeito, de um modo transcendental. É um entendimento de si, da própria condição e das interações culturais às quais está inserido que emerge das relações historicamente vinculadas à constituição do signo.

A consciência, embora possa ser traduzida em representações particulares da realidade, não se reduz a um mundo interno, desprovido de sentido social. Ao contrário, é por meio da consciência que conseguimos distinguir a realidade objetiva de sua representação subjetiva. A consciência é, então, a forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva, que nos possibilita a elaboração de uma determinada perspectiva do contexto em que estamos inseridos. Refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise e de posicionamento do indivíduo frente ao observado. Deste modo, podemos afirmar que as funções psicológicas superiores são mecanismos intencionais que representam ações conscientes.

Por meio da nossa capacidade de simbolizar e de compreender os símbolos e as representações sociais, tornamo-nos conscientes de nós mesmos e do contexto em que vivemos, sendo capazes não apenas de percebermo-nos, mas também de nos projetarmos para além de nós mesmos. De acordo com Delari Jr (2000, p. 139), "o homem existe enquanto movimento de *tornar-se*. Por isso não se define por aquilo que é *em si"*.

Assim como observado a respeito da consciência, Vigotski (1991) também enfatiza a importância da **percepção** para o desenvolvimento humano. O pesquisador define percepção como a significação tipicamente humana da apreensão sensorial: tudo aquilo que somos capazes de identificar a partir dos sentidos, é então perceptível. Considerando que só conhecemos o mundo através de nossas capacidades sensíveis, a via perceptiva seria a porta de entrada para todas as informações, pela qual conseguimos manter contato com o entorno: sabemos do outro e dos objetos porque os vemos em cores, contrastes e profundidade; ouvimos em tons graves e agudos; percebemos com o tato suas texturas, pressão e temperaturas; seus odores e paladares. É por meio da percepção que somos capazes de receber tais sinalizações e nos colocarmos em relação com os demais. Fazendo um contraponto com a forma perceptiva comum a outros animais, mostra que nossa percepção não se restringe à assimilação de estímulos sensoriais isolados, mas na capacidade de relacionar o percebido e formar conjuntos perceptivos mais amplos, onde é possível atribuir sentido àquilo evocado pelos aparatos perceptivos.

Deste modo, quanto mais complexa a percepção, mais ela se distancia da mera apreensão sensorial fisiológica, embora continue a se basear nas capacidades físicas de sentir para que esta ocorra. Vigotski (1995) diferencia, assim, a percepção fragmentada e direta fornecida pelos processos psicológicos elementares da percepção mediada pelos símbolos e pela palavra, signo constituinte da linguagem. Destaca, neste sentido, que a palavra exerce importante papel no modo como nossa percepção se dá, pois a significação do que é sentido depende desta capacidade de simbolização. Neste aspecto, argumenta que "a percepção humana não se desenvolve como uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal" (VIGOTSKI, 2001b p.42). Trata-se de formas superiores e distintas de percepção. Pelos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos perceptualmente, deixamos de ter uma apreensão direta do entorno para ter um reconhecimento mediado: a percepção passa a não mais se dar pelos atributos físicos isolados das coisas, mas sim pelos termos guiados pelas experiências e signos histórica e culturalmente estabelecidos. A percepção superior permite não apenas conhecer as coisas, mas reconhecê-las em diferentes contextos, em diversos intervalos de tempo.

Para Vigotski, quanto maior o domínio do sujeito sobre a linguagem, mais ampla a sua percepção. Por meio da palavra, que é o principal elemento mediador da linguagem, torna-se possível a compreensão dos sentidos dos objetos, e de sua existência real. Mais do que descrever formas, cores e volume, o indivíduo consegue perceber, por meio dos signos culturalmente instituídos, os sentidos possíveis na realidade na qual se insere: "o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado" (VIGOTSKI, 2001b, p.44).

Para Vigotski, a constituição do **pensamento** humano se dá por elaborações simbólicas que o indivíduo produz socialmente e que são internalizadas através dos mecanismos mediadores. Pensar, então, não se restringe à atividade funcional do cérebro humano, pois compreende as relações que o sujeito estabelece e os recursos que utiliza para estruturar sua ação nos referidos contextos. Neste sentido, não basta entender como o cérebro funciona se não for considerado, a priori, quem é o sujeito que pensa através desta estrutura orgânica.

É possível perceber a contribuição fundamental desta compreensão do pensamento humano quando consideramos, tal qual exemplificado por Delari Jr (2000, p. 138), que “os sentimentos, como os pensamentos do homem, surgem na atividade do cérebro, mas quem ama ou odeia, quem entra no conhecimento do mundo e o transforma, é o homem, não seu cérebro”. Assim, reafirma-se que qualquer aspecto do ser humano só pode ser compreendido se considerado o indivíduo em sua totalidade, ainda que incompleto e em constante mudança. O pesquisador enfatiza que o pensamento só pode ser objeto de análise quando o consideramos em relação com o sujeito pensante, buscando contemplar os processos pelos quais ele passa a atribuir sentido para o mundo, para os outros e para toda a sua existência (DELARI JR, 2000, p. 139). Tal afirmação não exclui a óbvia estrutura orgânica necessária para que o pensamento se forme e ocorra de modo efetivo. Sem deixar de lado esta realidade, o olhar é direcionado às características do pensamento, que tornam estas estruturas fisiológicas potencialmente tão abrangentes e singulares, o que se dá pelas relações social e culturalmente estabelecidas entre os seres humanos:

> A proposta é a de nos inquirirmos sobre as qualidades que o conjunto da vida humana adquire em sua materialidade histórica e que não podem ser deduzidas a partir das leis biológicas elementares que a constituem. O homem é corpo, e não existe fora do corpo, mas seu corpo, em movimento, existe de tal modo que não pode se reduzir às mesmas leis que definem a existência de outros corpos não humanos – pois é própria à materialidade da vida humana a produção de significação mediante processos que extrapolam os limites internos do organismo. (DELARI JR, 2000, p. 139)

Considero então que, para a teoria Histórico-Cultural, a estruturação do pensamento acontece em decorrência das vivências sociais e da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Deste modo, as marcas históricas do contexto no qual o sujeito está inserido e a história pessoal deste indivíduo são fatores determinantes da sua forma de pensar. Neste processo, a palavra tem papel determinante na formação do pensamento, uma vez que, como posto anteriormente, são compreendidas como signos que mediam a relação dos seres humanos com sua cultura e seu entorno. É pela palavra que os sistemas simbólicos encontram reconhecimento pelo sujeito e se instituem como unidade de sentido.

A **linguagem**, tal como entendida por Vigotski (2001a), não é apenas a expressão do pensamento, é também o elemento que o constitui. Existe assim uma relação fundamental entre pensamento e palavra, de modo que esta possibilita a formação do pensamento, tornando-o mais capaz de compreender o mundo e produzir novos signos, que por sua vez exprimem suas necessidades e desejos, interferindo na cultura e nos contextos vividos. Deste modo, podemos afirmar que na teoria Histórico-Cultural é a palavra que constitui o pensamento e está intimamente ligada a ele. Não é anterior nem posterior ao pensar, acontecendo processos de construção sincrônicos entre o desenvolvimento dos signos e das ideias.

Se a palavra constitui o pensamento, fazemos uso deste instrumento para transformar o mundo e os outros seres humanos: “assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas” (VIGOTSKI 1998, p. 33). Afirmamos assim que ao nos exprimirmos, tornamo-nos capazes de organizar o pensamento, planejar nossas atitudes e antecipar ações futuras. Diferentemente dos animais, por intermédio da linguagem, podemos interpretar informações e mudar nossas ações de acordo com os novos fatos.

Embora a perspectiva de linguagem adotada por Vigotski (2001a) seja muito mais ampla que o entendimento da mesma como algum sinônimo de comunicação, não é possível descartar sua função como emissora / receptora de informações entre os indivíduos. A utilização da linguagem consiste também na expressão das elaborações intrapessoais para os outros. Ao utilizarmos signos expressivos, tornamos nossas apropriações pessoais perceptíveis ao outro. Além disso, a linguagem também possibilita receber as elaborações de outros, reorganizando tais conhecimentos e reformulando nossas próprias estruturas de pensamento. O uso da linguagem extrapola a estrutura comunicativa, pois nos possibilita imaginar e rememorar outras dimensões de tempo e espaço. Torna possível ainda o planejamento de atitudes e a elaboração de recursos para solucionar problemas, pois através dos signos o ser humano organiza seu pensamento, amplia suas referências culturais e consequentemente torna-se consciente de sua atividade.

Diante de tais observações, reafirmo que, quanto maior for nossa capacidade de significação e nossas possibilidades expressivas / perceptivas, maior será, também, nossa atuação e interação nos contextos em que estamos inseridos. Vale ressaltar que os estudos de Vigotski (2001a) a respeito da linguagem tomam como tal especialmente a palavra falada e escrita, mas não excluem as potencialidades de outros sistemas simbólicos como importantes unidades de sentido. Tais vertentes são dotadas de lógica e coerência própria, fundada em seus próprios signos. Permitem a apropriação de saberes inexprimíveis pela palavra e favorecem a compreensão da realidade por outras perspectivas.

Vigotski (2009) também fala sobre a **imaginação** como construções simbólicas pessoais tecidas a partir de elementos tomados da realidade. Ao imaginar, conflitamos de modo complexo as imagens que já possuímos, recriando as próprias significações. Assim, tomamos o termo como designação da capacidade particular de cada sujeito combinar, relacionar e ordenar saberes. Compreendendo a imaginação em relação à memória, Vigotski pontua que da mesma forma que rememorar remete á conservação do vivido, imaginar possibilita a prospecção de novas experiências.

> (...) La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual em todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación (VIGOTSKI, 1990 p.10).

Em consonância com as concepções benjaminianas, o autor afirma que a imaginação é uma especificidade humana de atividade da consciência, formada originalmente na ação (VIGOTSKI, 2001b). Vale ressaltar que a imaginação se funda na realidade, uma vez que dela extrai os elementos para sua criação. Servindo-nos dos elementos da cultura que permeiam nossa relação com o entorno, os reorganizamos e combinamos com as imagens e experiências pessoais, atribuído a elas outras novas leituras. Neste mesmo sentido, Bachelard (cit. MATTAR, 2010) coloca que a imaginação é a faculdade de deformar imagens formadas pela percepção, a

capacidade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudá-las. Elas comportam formas e deformações possíveis, apreendidas pela experiência.

Sendo assim, palavra e imagem não se excluem, mas se interpenetram numa trama de múltiplos significados que tornam ainda mais complexa a capacidade de pensar do ser humano: para os sujeitos, as coisas são dotadas de diferentes sentidos e podem ser simbolizadas de muitas maneiras. O conhecimento tátil oriundo da manipulação do barro, por exemplo, ocasionará experiências e relações não perceptíveis por outra via. Nossa capacidade de simbolizar o próprio barro e nosso pensamento a respeito deste evento será então ampliado a partir desta nova via de conhecimento.

Ao pensar na formação de professores dentro de uma abordagem Histórico-Cultural refiro-me, então, a uma concepção de formação que preza pela experiência e pela cultura, pois entende que os docentes se constituem como tais em seus contextos de trabalho e de aprendizagem. Não desconsidera sua história pessoal, acreditando que a apropriação dos saberes se dá na convivência social e pela mediação dos outros sujeitos / dos signos e dos instrumentos.

Imagem 7 -- Mãos das esculpem, com palavras, novos saberes.

1.2. Walter Benjamin e a Educação das Sensibilidades

Buscando estreitar a compreensão a respeito da dimensão cultural da formação continuada, com o objetivo de ampliar as articulações já estabelecidas entre a profissionalidade docente e a teoria Histórico-Cultural, estabeleço também interlocução com as produções de Walter Benjamin (1987, 1994, 2006). Embora nunca tenha se fixado

em uma única escola, o autor em questão é considerado o precursor do grupo dos pesquisadores frankfurtianos e é uma importante referência para esta pesquisa por suas contribuições nos campos da Filosofia e da História. Profundamente comprometido com as questões de sua época, Benjamin mostrava-se bastante perturbado e inquieto com as novas configurações sociais decorrentes da modernidade capitalista, convidando, por meio de suas publicações, a refletir sobre a importância da memória, experiência e cultura para a vida em sociedade. Modernidade que, apesar de haver prometido muito para os contemporâneos de sua época, lhes trouxera o que Benjamin denomina de fantasmagorias. Por isso, ler os textos deste autor é ler uma época, um indivíduo e suas concepções. É pensar a história, a memória e a modernidade capitalista na relação cultural.

Considerado um dos mais importantes pensadores modernos, Benjamin trouxe contribuições significativas para o campo da História, não apenas pelas discussões abordadas na esfera da razão, mas também pela forma que trazia as concepções em questão, privilegiando uma escrita poética, sensível, pessoal e narrativa. Suas obras convidam a pensar e relacionar as experiências vividas com uma teoria crítica do conhecimento histórico.

Sua produção foi inspirada por pesquisadores marxistas, como Georg Lukács, e também por artistas e poetas de sua época, que tomavam sua atenção e serviam de motivação para importantes análises. Pode-se dizer, em linhas gerais, que a escrita para Benjamin refletia mais do que elaborações científicas racionais. Sem abandonar o rigor conceitual, o filósofo adotava uma maneira própria de explorar os temas relacionados à cultura, abordando situações da vida social e do cotidiano de sua época. Optava, assim, por colocar-se de modo humanizado em suas produções. Traduzia a totalidade de suas crenças, percepções e experiências, num texto rico e múltiplo em sentidos, que desafiava o leitor a compreendê-lo a partir de outra lógica que não a do rigor científico.

A escolha pela contemplação dos pressupostos benjaminianos neste trabalho se justifica pela natureza de sua obra, estreitamente ligada aos mesmos referenciais teóricos da abordagem Histórico-Cultural, permitindo a construção de um olhar mais

amplo e diverso para o tema aqui estudado. Chamo ainda a atenção para as contribuições trazidas pelas importantes reflexões levantadas pelo autor a respeito de temas amplamente presentes nesta pesquisa como estética, memória e narrativas.

Benjamin (1994), preocupado com as fragmentações e rupturas que são progressivamente apresentadas à sociedade moderna, percebia a naturalização das polaridades e separações entre pensar, sentir e fazer. São questões como: destacar a escola do contexto sociedade, separar o investigador da escola (lugar da ação), dissociar o individual do coletivo. Com base no pensamento do autor, percebo que tão grave quanto a polarização destas imagens entre si é a falsa suposição de que isto 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. Ao buscarmos modos de compreensão que vão em direção contrária às concepções dominantes, podemos encontrar sentidos diversos para situações cotidianas: “cabe aqui o abandono decisivo do conceito de ‘verdade atemporal’. Pois verdade não é – como afirma o marxismo – apenas uma função temporal do conhecer, mas está ligada ao núcleo temporal cravado igualmente no conhecido e no que conhece” (BENJAMIN, 2006 p.320).

Dentro da perspectiva apresentada pelo filósofo, não podemos aceitar a ideia de haver cisão drástica ou distinção clara entre partes, pois uma mesma situação carrega em si as duas possibilidades, não de forma antagônica ou excludente, nem de modo a se fundirem, mas dialeticamente.

> Não é que o passado jogue sua luz sobre o presente ou o presente, a sua luz sobre o passado, mas imagem é aquilo onde o que já foi e o agora se reúnem de forma relampejante em uma constelação. Em outras palavras: imagem é a dialética na interrupção (*im Stillstand*). Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, contínua, a relação entre o que já foi e o agora é dialética: não é decorrer, mas imagem, que irrompe. – Só imagens dialéticas são imagens autênticas; e o lugar em que se encontram é a língua (BENJAMIN, 2006 p.213).

Benjamin (1994) chama esta potencialidade de **ambivalência**: há emoção nas tomadas de decisão mais racionais, assim como há senso prático no pensamento mais intelectualizado. Isto se dá por tratar-se de aspectos da produção da atividade humana,

que como tal, são inteiras. É inegável, porém, que tal complementaridade se manifesta em proporções desiguais, pois a ação e o pensamento humano podem apresentar-se de modo a transparecer mais um aspecto a outro. Deste modo, há uma alternância de ritmos, ou certa percepção mais acentuada de um deles em relação a outros percebidos. Tal qual uma fotografia, cada experiência carrega em si sentidos e tensões:

> Carrega, em sua materialidade, características infinitas, geradoras de fascínio e de muitas possibilidades: marcas de dominação e de resistência, valor de culto e de exposição. (...) Traz em si a tradição das artes manuais, quando fruto dos meios de captação e revelação artesanais, ao mesmo tempo em que liberta o conceito de arte das galerias e espaços elitizados, para garantir seu acesso democrático (FERREIRA, 2011, p. 03).

Por esta alegoria, percebemos a ambivalência presente nas experiências humanas: não há prática de docência desvinculada de pressupostos teóricos, nem conhecimento científico isolado das ações cotidianas. A ambivalência, para Benjamin, supõe a existência de uma relação dialógica em que a interação com o outro, com o diferente, é capaz de gerar permanências e ao mesmo tempo mudanças, aceitação enquanto também gera contradições.

A ambivalência contempla, assim, um sentido crítico no qual reside seu elemento libertador e positivo. Este modo de compreender as situações e a relação com os demais problematiza as concepções que enxergam as relações humanas de modo determinista, abrindo espaço para a possibilidade de construção das tensões e resistências para além da dominação, ampliando o entendimento das relações sociais e considerando que as experiências vividas são polissêmicas, permeadas de sentidos que se complementam e ressignificam continuamente. Como afirma Kramer (2004), ao falar das ambivalências, “a mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado” (p. 508).

Tais quais as ambivalências, percebo que as **imagens** povoam as principais temáticas da obra de Benjamin. Após conhecer suas concepções a respeito, entendo as imagens como nunca antes. Se tal termo é geralmente associado, na sociedade moderna, à somatória de estímulos sensoriais captados pela visão, Benjamin (1994)

revela que as imagens são construções de sentido que representam leituras possíveis da realidade, elaboradas na ampla percepção sensória do sujeito e dos contextos a ela atribuídos. Deste modo, uma imagem é visual, mas também sonora, palatável, tátil e olfativa. Além disso, carrega sentidos que extrapolam os dados materiais, que dizem respeito às memórias e significados da informação por ela carregada.

O autor adota a palavra imagem para referir-se ao que pode ser entendido como conceito ou ideias que não traduzem uma única verdade absoluta, mas que carregam sentidos mais diluídos, abertos e sujeitos a modificações e novas significações. Tal representação pode ser ilustrada pela alegoria de uma fotografia: o retrato de uma pessoa não traduz o que ela é, de tal modo que uma fotografia jamais poderá ser uma pessoa. Um retrato, neste sentido, é a representação de algo que não está lá, na materialidade do papel, mas que é nele imagem, leitura possível do que a pessoa fotografada venha a ser. Revela, em sua materialidade, as permanências e mudanças, a tese e a antítese em plena dialogia. Não há movimento de fusão entre as polaridades, ao contrário, há uma relação de reciprocidade entre as partes, de modo que as tensões são através dela reveladas.

Imagens são 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. Assim, é importante ressaltar que as imagens 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. A imagem coloca-se em contraposição aos conceitos imutáveis, pois considera que a sensibilidade e os sentidos atribuídos pelo sujeito as tornam singulares, ao passo que são gerais por tratarem de experiências vividas coletivamente. Assim como não é possível definir de modo fechado e acabado o que se tem por imagens, também não se pode determinar o tempo em que elas se formam, pois este é dado pela interpretação, agrupamento e seleção de quem a vive. A imagem simboliza o que nenhuma palavra, isoladamente, é capaz de exprimir.

Do universo particular da **experiência**, é possível encontrar as contribuições de Benjamin quando este propõe considerarmos sua dimensão coletiva. A ambivalência aqui se mostra através dos discursos e das partilhas com o outro, que constituem a nós e às nossas ideias. Assim, uma experiência vivida, apesar de pessoal, só ocorre pelo fato de estarmos em relação com outros sujeitos, que nos movem modificam constantemente. Ainda, a dimensão coletiva da experiência é desvelada através de sua socialização e na potencialidade de desencadear novas experiências, em outras pessoas. O pesquisador convida a refletir sobre o modo como as pessoas se relacionam e a inteireza das relações que estabelecem, denunciando que o valor atribuído em outros tempos ao contato humano pode ter dado lugar, em dadas situações, aos bens de consumo que ilusoriamente parecem oferecer experiências:

> Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994: 145)

As palavras do filósofo remetem à experiência da humanidade, transmitida através dos seres humanos, que é empobrecida e banalizada quando esvaziada de sentido. Em consonância com a análise vigotskiana do termo, considerando os indivíduos como seres sociais que vivem em diálogo e interação, as experiências são 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.

Por tratar-se das apropriações que fazemos da experiência humana, nem sempre é preciso ter passado pessoalmente por algumas situações para saber as lições que delas tiramos, pois a socialização das experiências vividas permite aos

sujeitos tomarem parte dela e de elaborar uma nova compreensão a partir de então. Neste contexto, Benjamin enfatiza a importância do compartilhamento dos saberes e das percepções, os momentos de encontro e de aprendizado coletivo, onde o mais experiente pode mostrar aos outros seu jeito de compreender a prática, ao passo em que aprende ele mesmo com o novo.

Ainda, as experiências configuram-se como **memórias** que tornam possível entendermos o momento presente. Memória não é apenas conhecer o passado, mas principalmente colocar os acontecimentos atuais em uma perspectiva crítica de confrontamento. Está associada, neste contexto, aos laços que unem a sabedoria ancestral e as experiências vividas às nossas ações no momento presente. A compreensão de Benjamin sobre memória difere da perspectiva simplista de toma-la como capacidade de armazenar informações, ou mesmo como capacidade de lembrar o que foi vivido e esquecido. Preservar a memória, no sentido benjaminiano, diz respeito à consciência da tradição, da cultura e das realizações pessoais que nos constituem.

Ainda, considerando a necessidade de rompimento com o tempo linear de outras concepções do conhecimento, compreendo a memória como conexões de sentido entre as imagens construídas e reconstruídas, com base nas experiências, e que se modificam e ressignificam a partir do vivido e dos novos sentidos a elas atribuídos.

> O importante, para o autor que rememora, não é o que ele [o próprio] viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência… Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 1996 p.37).

Na memória, a sensibilidade rege o intelecto, pois o que se mantém ativo em cada um de nós, sabemos, não são informações descritivas, pontuais e organizadas do vivido. As memórias se articulam e nos constituem por sua carga sensível e pela percepção provida pela experiência. Assim, Benjamin toma a memória como conhecimento e experiência despertados pelo encontro com objetos e situações que significam e ressignificam as ações do presente e as projeções futuras, em movimento e tempo não lineares. Compreende, ainda, como recurso de confrontamento de

narrativas e de preservação essencial do vivido, pois se ocupa com os sentidos atribuídos à experiência e sua compreensão singular do passado. Ao rememorar, o passado se faz vivo nas ações do aqui-agora, e direciona, de forma sincrônica, nosso fazer e pensar.

Neste cenário, as **narrativas** se configuram como um rito de encontro e de partilha. São registros de vivências que possibilitam olhar para a experiência de vida por uma ótica pessoal e pautada nos sentidos. Através dela, é possível dar-se conta dos próprios processos formativos e das escolhas feitas ao longo do trajeto de aprendizado. A forma narrativa de registro é também um meio de romper com o prescrito e com a lógica de construção do conhecimento, uma alternativa coerente com as propostas apresentadas na própria essência deste trabalho, que revela o conhecimento produzido não como verdade absoluta, mas como uma possibilidade de entendimento, sempre aberta a novas significações e sujeita à sua própria ampliação, por saber que as imagens que através delas são construídas se alteram na relação com o outro e com a cultura.A narrativa rompe com a fala / escrita descompromissada com a experiência e rejeita as formas de registro que homogeneízam as marcas visíveis do conflito e da pluralidade.

Como produto de uma época, em que apontamentos são apresentados em relação à sociedade e ao tempo histórico vivido, as narrativas apresentam os indícios da experiência do autor, os momentos percorridos por aquele que se envolve na experiência relatada. As narrativas representam o que foi sentido, intensamente, de acordo com nossa percepção / memória. É a expressão de nosso modo de compreensão, que revela nossa perspectiva da realidade.

> [...] perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria a vida humana não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria prima da experiência a sua e a dos outros transformando a num produto sólido, útil e único? (BENJAMIN 1996 p. 131).

O ato de narrar pressupõe também rememorar. 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.

O desejo, as emoções e a sensibilidade são elementos presentes em praticamente toda a obra benjaminiana, pois para o autor, a experiência integra as nossas racionalizações aos sentimentos de que padecemos. Contempla a dimensão **estética**, que complementa e interpenetra-se na dimensão racional, compondo nossa capacidade de simbolizar e de compreender o mundo. Estética, então, trata de uma maneira de compreender a realidade, de relacionarmo-nos e de estar no mundo. Para Bakhtin (1998), só é possível compreender estética quando se tem em mente também os demais domínios da cultura humana:

> Realmente, o estético, de certo modo, encontra-se na própria obra de arte, o filósofo não o inventa (…). O conceito de estético não pode ser extraído da obra de arte pela via intuitiva ou empírica: ele será ingênuo, subjetivo e instável. Para se definir de forma segura e precisa este conceito, há necessidade de uma definição na unidade da cultura humana (Bakhtin, 1998 p.16).

Também para Benjamin (2006), os sentidos particulares das experiências constituem as imagens culturalmente formadas, ao passo em que somos integrados e constituídos por elas, num constante inacabamento: o sensível possibilita a formulação do inteligível, ao mesmo tempo em que o inteligível amplia nossa capacidade sensível. A esta qualidade de totalidade da experiência, chama estética.

A estética se mostra presente, dentro desta perspectiva, nas ações cotidianas e principalmente nas experiências vividas. Compreende a consciência e toda a potencialidade da articulação entre a forma de pensar e de sentir, o que pode ser percebido em toda natureza das relações humanas. É atitude semelhante a do artista que cria uma obra e do espectador que aprecia a obra acabada: torna-se parte do que

vê e faz, colocando os sentidos e a humanidade ativa e criativamente na obra em relação, transformando-a a fim de vivenciar uma sensação de integralidade.

Este tipo de ação não acontece sem a totalidade do indivíduo, pois sua **autenticidade** é exigida. Isto quer dizer que muito além do produto final da criação, seu valor reside na intencionalidade de criá-la, no desejo de simbolizar ao outro seu modo de sentir e de compreender o mundo. Assim, a concepção de autenticidade está presente nos espaços de construção de conhecimento e de saberes e inexiste nas práticas que apenas reproduzem tecnicamente saberes sistematizados e desprovidos de contexto. A experiência é autêntica, tal qual o objeto de arte, por resguardar as marcas de autoria, da história, da tradição, dos sentidos e da subjetividade humana.

Benjamin (1994) chama atenção, em contrapartida, para a existência de outra dimensão simbólica nos objetos e na ação humana, chamada de **aura**. Tal concepção retrata certo valor de culto atribuído socialmente, que distancia e torna inatingível determinado objeto de produção humana. A aura seria como uma embalagem lustrosa que reveste e sinaliza o valor contido no objeto, que o eleva a uma condição diferenciada. Assim, a aura não reside na coisa em si, mas no contexto e na localização histórica e social em que esta é encontrada.

> O que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (...) Fazer as coisas 'ficarem mais próximas' é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade (BENJAMIN, 1994, p. 170).

O autor denuncia, ao dizer da atitude de culto que se tem diante da aura, que a aproximação e acessibilidade comum às coisas mesmas as desprovia de aura, retirando seu invólucro de preciosidade e a colocando no lugar das coisas comuns. É necessário olharmos para tal constatação como quem a problematiza e pensa de modo critico, assim como nos ensina o próprio Benjamin, enxergando para além das aparências. Deste modo, ao perceber a tendência contemporânea de destituir nossas práticas de rituais, de momentos de maravilhamento e de percepções sensíveis,

através da destituição da aura das coisas, devemos considerar também que tal movimento não é apenas de perda, mas também oportunidade de aproximar indivíduos de objetos ou experiências antes inatingíveis, configurando assim outras concepções, de ampliação de sentidos e possibilidades.

Imagens que originalmente faziam parte da vida e da particularidade de espaços onde foram inicialmente concebidas, que registravam a história do modo de viver e de habitar aqueles espaços, como as pinturas realizadas nas paredes das igrejas e capelas, atualmente podem ser vistas por mais pessoas dadas as condições e inovações do mundo moderno, e portanto mobilizam novos sentidos em diferentes lugares. Percebo então a necessidade de contemplar, nos espaços onde a Educação acontece, no cotidiano de trabalho docente, experiências estéticas que permitam aos professores modificar seu modo de olhar para o trabalho, buscando não apenas os saberes sistemáticos que possam atender aos seus anseios, mas as percepções sensíveis que os constituam e propiciem a inteireza da relação de ensino e de aprendizado na qual estão intimamente envolvidos.

Imagem 8 -- Professoras simbolizam um momento vivido. Mãos que, juntas, cria

1.3. Donald Schön e a Reflexividade

Dentre os teóricos das mais diversas áreas do conhecimento que, interessados em propor uma formação profissional crítica e reflexiva, debruçaram-se sobre os estudos da reflexividade, destaco Donald Schön (2000), cujos estudos tiveram, mais tarde, importante implicação no cenário da formação de professores. Preocupado com a formação profissional num contexto mais amplo, os trabalhos deste pesquisador acabaram se difundindo no campo da Educação devido à relevância de sua argumentação, que problematiza pontos fundamentais da constituição do profissional reflexivo.

Tendo apoiado seus estudos na teoria pragmatista e tendo como principal interlocutor o filósofo americano John Dewey (1979, 2010), Schön (2000) mostra o conhecimento como um processo de elaboração social que integra a cultura e o indivíduo. Para ele, o sujeito só pode ser considerado como parte inerente de sua sociedade, ao mesmo passo que esta só existe em relação à atuação e vivência de seus membros. Com base nesta concepção, o pesquisador defende a ideia de que desenvolvemos nossas capacidades na medida em que aprendemos, sendo o aprendizado resultado da reflexão das experiências vividas cotidianamente. Voltou seus estudos particularmente aos processos formativos nos ambientes de trabalho, ampliando significativamente o campo de pesquisas referentes à formação profissional.

A **reflexividade**, tema central de seus estudos, é tida como pilar do desenvolvimento profissional, sendo por meio dela que os saberes são elaborados e apropriados por nós. Reflexão, termo oriundo do latim, significa voltar um fluxo de energia para outra direção (CUNHA, 2010). Como ato mental, refere-se à significação que o indivíduo é capaz de atribuir a saberes apropriados ou situações vividas. São os novos direcionamentos que pode dar ao conhecimento que chega pelas vias sensórias. Deste modo, para Schön, o sentido da palavra reflexão está intimamente ligado às concepções de produção de saberes associados às experiências práticas. O ato de refletir origina-se no momento em que nos percebemos envolvidos em situações de conflito, quando somos impelidos a pensar criativamente sobre a realidade e considerar possibilidades de ajustamento ou rompimento com o que já está estabelecido.

Para Dewey (1979), reflexão é atividade comum ao ser humano, que contempla um estado de desconforto, dúvida ou hesitação e um ato de busca para encontrar formas de resolução e esclarecimento. A reflexão acontece quando a compreensão que se tem do mundo é relativizada por referência àquilo que é vivido e sentido. Alarcão assim define reflexão:

> Baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca de verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e a paixão do sujeito pensante (1996, p.175).

Ao trazer a ideia de reflexividade para esta pesquisa, falo então de um processo pelo qual nos tornamos capazes de perceber o que e como nos sentimos frente às adversidades. Ser capaz de dizer o que acontece consigo mesmo é gesto reflexivo que possibilita abertura para novas compreensões do mundo e de si. Tal percepção pareceria ingênua e sem coerência caso considerasse o sujeito e suas vontades como algo descolado de um contexto histórico e cultural. Ao defender que os processos reflexivos são desencadeados também pela escuta de si, falo da escuta de todas as experiências práticas ou estéticas que acumulamos ao longo da existência, das quais lançaremos mão ao nos colocarmos em atuação. Como afirma Freire, “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (1997, p. 45).

A teoria defendida por Schön (2000) baseia-se em um conhecimento que valoriza a **epistemologia da prática** e os saberes que surgem a partir da reflexão do cotidiano. Desafia a não sermos meros técnicos executores, que apenas seguem aplicações rotineiras, defendendo a ideia de que um profissional reflexivo pode se propor a responder problemáticas desafiantes, produzindo novos saberes e novas técnicas a partir do contexto que se encontra. Preza pelo aprendizado profissional por meio das experiências, apontando que muito se aprende no próprio local de trabalho, com a experiência. Aragão (2010) afirma que a reflexividade é um processo necessariamente centrado na prática docente, nos problemas cotidianos em diálogo com as referências teóricas que direcionam a ação do professor. Ainda, constitui-se

pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e coletivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual, de modo não linear. Schön (2000) demonstra a importância da reflexividade para a formação profissional ao argumentar:

> Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, 'que pensar a respeito'. Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado (...), contém um elemento surpresa (...). Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões (...), podemos responder à ação colocando-a de lado (...) ou podemos responder a ela através da reflexão (SCHÖN, 2000, p.32).

Reafirmo que aprender com a experiência não remete apenas ao caráter prático de uma experiência. De acordo com Nóvoa (2009), os professores aprendem com a capacidade de pensar sobre a experiência vivida (na – sobre a ação). Assim, é no processo reflexivo e na mudança ocasionada pela experiência que reside sua maior potencialidade. Um profissional imbuído por sua própria prática pode não dar-se conta, sozinho, apenas em seu fazer cotidiano, das rachaduras dos processos nos quais está envolvido (ARAGÃO, 2010). Entretanto, ao voltar-se para sua prática com a ajuda das lentes dos conjuntos teóricos, é capaz de perceber as zonas incertas de sua prática (SCHÖN, 2000) e compreender que estas nunca deixarão de existir, mas que a reflexão sobre as experiências vividas torna possível ajustar-se a elas de modo mais crítico e genuíno. É a habilidade que permite ao profissional lançar mão de seu repertório técnico e agenciá-lo ao precisar resolver problemas.

Tal reflexão da / na / sobre a prática aponta para a necessidade da formação continuada como maneira de nos percebermos como aprendentes e em constante desenvolvimento, capazes de ampliar nossos saberes pelo conhecimento sensível e inteligível. De acordo com Aragão (2010) o processo de reflexividade mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo. Há um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Assim, "não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer, por meio de uma ação crítica, não um repetir de posturas sugeridas". (p. 413) Deste modo, mostramo-nos capazes de identificar as

questões emergentes da prática, promover o debate sobre elas e contribuir para a produção de novos saberes.

Ainda neste sentido, vale lembrar que o exercício reflexivo precisa ser ensinado, porém dentro de sua própria lógica e de seus próprios parâmetros. O aprendizado sensível e reflexivo acontece na ação enquanto as atividades ocorrem. Como posto por Aragão (2010), ao comentar sobre o processo formativo promovido junto ao grupo de professores com o qual trabalhou, a reflexividade é desenvolvida por estratégias intencionais de promoção da coletividade e da reflexão dos professores:

> Houve, pois, uma intencionalidade inicial que foi proposta para provocar a abertura de outras descobertas, mostrando que quando a própria ação se torna emergente, ela vai fecundando o coletivo. Quando discutimos alguma ideia de forma mais aprofundada ou demorada, percebemos que as professoras fazem referência não só ao modo como seu pensamento foi se transformando, mas também à sua docência, apontando que foram trilhando o caminho da reflexividade de forma coletiva. Como já foi referido, o processo metodológico de promoção da reflexividade foi fundamental. Fui sugerindo estratégias de formação na/com a escola que foram reconhecidas pelos professores como potencializadoras da instituição de um sentido acordado, integrador e definidor de um modo diverso de olhar para tudo o que lá ocorria (ARAGÃO, 2010, p. 420).

Baseado nos pressupostos de Dewey (1979), a autora sugere que a reflexão não acontece a todo instante, mas sim em momentos em que somos mobilizados por inteiro e convidados a repensar nossas certezas. Diferencia, desta forma, o ato reflexivo do ato de pensar, definindo este último como a utilização e acesso aos saberes já incorporados e que nos são solicitados ao executar ações ou realizar tarefas. Ao passo que a reflexividade exige a criação de novos sentidos para as imagens que temos, mobilizando nossa inteireza de sentidos e percepções, o pensar acessa as ideias já apropriadas e nos exige uma atitude de resposta. Refletir sobre a prática não é apenas pensar sobre ela, mas buscar, na teoria, os seus fundamentos. Schön (2000) aponta que esta dimensão nos obriga a um repensar profundo de toda a problemática da formação profissional: novas questões quanto à natureza do conhecimento, interações, contextos de ensino e aprendizagem, relações entre crenças e ação e as próprias tomadas de decisão.

Para Schön (2000), aprender com a prática significa considerar intencionalmente as experiências profissionais como geradoras da reflexividade do indivíduo, sem desconsiderar o conhecimento científico ou a teoria direcionadora da ação. Entendo então a Educação para a reflexividade como prática que perpassa pelos saberes escolares e "faz fronteira" com as habilidades técnicas e os conhecimentos científicos. É uma proposta na qual se considera que a formação parta da totalidade dos sujeitos, de forma que nenhum conhecimento fique à margem.

Aragão (2010) argumenta, a respeito da reflexividade, que esta promove a clareza da constitutividade entre **teoria e prática**, dissociados equivocadamente. Pode-se dizer, de acordo com a autora, que o ensino reflexivo é constituído na medida em que os profissionais se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo a respeito de sua prática e das condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. É modo de fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.

É fundamental ressaltar que ao chamar pelos sistemas teóricos em busca de auxílio e compreensão sobre o processo de aprendizagem, não se pode esperar que as teorias contempladas sejam responsáveis por *fornecer boas ideias* ou respostas prontas a todo tipo de situação enfrentada. Tal ideia seria facilmente derrubada nos primeiros movimentos de busca dos professores, pois é certo que nenhum sistema teórico apresenta respostas para todos os conflitos vividos no chão da escola. Também é certo, porém, que a reflexão do professor sobre os conflitos vividos, lhe permite perceber com maior nitidez a teoria que governa suas ações cotidianas, trazendo coerência e identidade às suas propostas de ações:

> De fato, a prática profissional não se deixa capturar pela visão que a informa. É justamente neste ultrapassar das referências teóricas que a prática se oferece à reflexão e à manutenção da tensão, já proposta teoricamente. (...) o assinalamento da dissonância entre teoria e prática (...) permite constantes e mútuas ressignificações (ANCONA-LOPEZ,1994, p.89).

Em outras palavras, desvela-se que é por meio da reflexão que os profissionais superam a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que a apreciação crítica da experiência prática proporciona a compreensão das falhas e permite a reflexão sobre a

teoria para que se possa supor como determinada situação possa ser pensada. Compreendo, pois, a essencialidade da relação entre teoria e prática, já que a reflexão sobre a prática, por meio da teoria, colabora para um entendimento das ações que estão implícitas nas necessidades individuais e coletivas da prática profissional. Portanto, a teoria se oferece à prática como guia e com a problematização desta relação, ou seja, com a reflexão, há o início de uma prática transformadora.

Um profissional imbuído por sua própria prática pode não dar-se conta, apenas em seu fazer cotidiano, das **zonas incertas de sua prática** (SCHÖN, 2000). Entretanto, ao voltar-se para sua prática com a ajuda das lentes dos conjuntos teóricos, é capaz de perceber as rachaduras dos processos nos quais está envolvido (ARAGÃO, 2010) e compreender que estas nunca deixarão de existir, mas que a reflexão sobre as experiências vividas torna possível ajustar-se a elas de modo mais crítico e genuíno. É a habilidade que nos permite lançar mão de nosso repertório técnico e agenciá-lo ao precisar resolver problemas.

Deste modo, percebo que o profissional reflexivo olha de maneira diferente ao encarar uma situação e nela enxergar um problema a ser estudado. Muda a metodologia de trabalho e de pesquisa: enquanto o especialista olha para o problema e procura seu recorte, o profissional reflexivo olha para a coisa em si e busca compreendê-la partindo do todo. Schön (2000 p. 16) aponta que a definição do problema já é, ela própria, uma maneira de ver o mundo.

Ao estudar determinada situação ou objeto, o profissional que adota atitude reflexiva tem ciência de que quaisquer problemas “envolvem perspectivas conflitantes, de difícil solução” (SCHÖN, 2000 p.16), pois ao considerar a realidade de forma mais ampla, demonstra compreensão de que o objeto a ser pesquisado transcende as categorias de qualquer campo teórico e extrapola todas as técnicas existentes quando pensadas individualmente. Isto significa dizer que ter total domínio técnico em sua especialidade não é suficiente para compreender a subjetividade e as singularidades, coisas que estão além das fronteiras convencionais da competência profissional.

Dentro da proposta de formação reflexiva, Zeichner (1993) expõe que este o profissional reflexivo se mostra capaz de munir-se dos conhecimentos já adquiridos e

das novas informações recebidas para formular hipóteses que lhe permitam resolver de modo particular os dilemas cotidianos. Tais hipóteses, bem como toda a sua ação profissional, são guiadas não só pelas concepções técnicas mais amplas, mas também por valores, saberes e percepções. É característica que leva a reconhecer o profissional reflexivo como ser permeado por sua cultura, que se constitui em conta do contexto e do coletivo no qual está inserido.

O pesquisador identifica o indivíduo como parte de um **coletivo** de trabalho, uma rede de saberes e culturas que o tomam como agente social. Apesar de guiar-se por seu próprio sistema de saberes e princípios, o profissional tem muito a aprender e ensinar pela partilha de experiências com seus pares. Isto significa afirmar que há relação direta das experiências adquiridas coletivamente na constituição dos valores pessoais. Ainda neste sentido, a relação entre os sujeitos do processo formativo pode permitir o diálogo, sendo importante tal relação por entender que os diferentes modos de compreensão da realidade levam os indivíduos a propor desafios, questionar e aconselhar o outro de modo a fazê-lo exercer sua reflexividade em níveis mais aprofundados. Isso não desconsidera os momentos de aprendizado sistematizado, apenas os relativiza em função do modo como tal conhecimento é percebido entre os profissionais em situações cotidianas. Reafirmando a recusa às polarizações que fragmentam o modo de aprender e ensinar, compreendo que para que os processos reflexivos ocorram é fundamental estabelecer uma relação diversa e permeada de sentidos entre os saberes construídos historicamente pela humanidade e as particularidades do sujeito. Em suma, “a atividade formativa articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão” (ALARCÃO, 1996, p.19).

Aragão (2010) defende com propriedade a importância do outro para a realização da reflexividade, argumentando que há contribuições fundamentais que os sujeitos podem trazer e que não seriam conhecidas de outro modo que não pela relação estabelecida. Argumenta que o conhecimento elaborado coletivamente se repercute em cada um dos sujeitos individualmente, quando cada um percebe que “a fonte de informações não é decorrência apenas de sua visão, mas de uma forma dialógica, dialética e partilhada de olhar para o mundo” (p. 435). Deste modo, a

identidade docente se dá por conta da troca, da partilha de informações, ao pensar conjuntamente a prática e propor ações que a modifiquem. Schön (2000) aponta, estabelecendo um paralelo com a imagem de uma sala de espelhos, que pelo olhar do outro é possível enxergar em outras perspectivas, possibilitando “sair de si mesmo”, de sua condição natural, para enxergar de outra maneira. Alerta, entretanto, que a percepção pessoal não será nunca a visão do outro, mas torna-se uma visão alterada e ressignificada de si próprio, a partir dos indícios que lhe são dados.

Bakhtin (1993), também preocupado com a relação entre o sujeito e os outros que o constituem, revela o olhar ao espelho como situação especial de reflexão e visão de si. Nesse sentido, indaga-se: o espelho é onde o outro apenas olha para sua aparência ou instrumento de reflexão sobre si mesmo?

> Aparentemente estamos nos vendo diretamente, no entanto, não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas um reflexo nosso que não chega a ser um momento direto de nossa visão e vivência do mundo: vemos um reflexo de nossa aparência, mas não a nós mesmos em meio a essa aparência, o aspecto exterior não nos enlaça em nossa totalidade; estamos frente ao espelho e não dentro dele. (BAKHTIN, 1993).

Assim, indivíduo e sociedade não podem ser compreendidos de modo dissociado, por existem numa relação de interdependência. Ressalto, porém, a necessidade de percebermo-nos em nossa individualidade, que se complementa mas não se funde em um único novo objeto. A esfera social não pode ser compreendida como uma massa homogênea, produto de muitas partes associadas. Mais do que isso, ela é composta pela multiplicidade de sentidos e pela potencialidade das diferenças e semelhanças, dos olhares que ora convergem, ora divergem, tornando possível uma construção permanente de novos sentidos e outros modos de ser.

Da mesma forma que tais imagens não podem ser compreendidas como extremas ou antagônicas entre si, não se pode querer separar as sensações da intelecção. Dentro da perspectiva do ensino reflexivo, pode-se afirmar que a lógica só existe em relação à emoção, e vice versa. Isso significa dizer que todas as investidas no campo da razão também comportam uma carga de emoção, uma vez que sentimento e criatividade são inerentes à vida, são estesia. Acontece então, em

propostas formativas que privilegiam os saberes técnicos e a transmissão de conteúdos pontuais, a difusão de um entendimento da sensibilidade como algo menos importante para a atuação no mundo, que deve ser colocada em outro plano.

Em suma, a certeza de que a aprendizagem só se mostra significativa quando há inteireza no processo é ponto chave para a compreensão da proposta de formação reflexiva, pois o sentido das coisas só é percebido na sua concretude, quando são conhecidas com totalidade, conscientemente. É quando se escolhe e deseja agregar ao conhecimento lógico a percepção sensória, quando se permite entender a realidade pela subjetividade. É a busca pela articulação e complementaridade entre a razão e a emoção.

Schön (2000) compara, a atividade do profissional reflexivo com a atividade do artesão, que se mune de saberes técnicos aliados à sua percepção pessoal e das experiências vividas para realizar seu ofício. Ressalta ainda que o **talento artístico** observado nestes indivíduos é oriundo da reflexividade latente em sua prática cotidiana, pois ao realizar sua artesania, investe todo o conhecimento que possui no momento presente, tendo como produto algo original, único e irrepetível, por ser fruto de um processo de criação e ressignificação carregado de marcas pessoais e da coletividade que o constitui naquele momento, naquele lugar.

A competência artística não está relacionada, então, ao modo de produção do conhecimento, mas sim à competência para tal, a um saber-fazer que necessita de certa sensibilidade que se iguala à sensibilidade de um artista, o que o pesquisador denomina *artistry*. Assim sendo, esta competência é essencial, pois é ela que

> lhes [aos bons profissionais] permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes (ALARCÃO, 1996, p.16).

Esta singularidade, que torna os profissionais mais perceptivos e engajados, é chamada de Talento Artístico. Ao usar a palavra talento, Schön (2000) se refere a algo

diferente da vocação ou da intuição, atribuindo ao termo um sentido de habilidade socialmente construída, por meio da experiência e da vivência prática. Este talento seria a habilidade das pessoas de entender a realidade de uma forma diferente da lógica formal, levando-as a pensar em soluções imaginativas e a ajustarem-se criativamente às adversidades. É uma visão de mundo que tem seu rigor com base nos próprios padrões e não exclusivamente nos padrões da racionalidade técnica.

Ainda sobre o talento artístico, Schön (2000), com base no pensamento de Dewey (2010), argumenta que o profissional dotado de tal sensibilidade é capaz de ensinar e aprender a fazer fazendo, pois mobiliza a capacidade de aprendizado para pensar nos caminhos possíveis que o levem onde queira, com seus próprios passos. É concepção que preza pela aprendizagem significativa, que acontece por meio do contato humano e das experiências sensíveis. O pesquisador enfatiza ainda que a formação reflexiva e crítica do professor permitirá ao profissional buscar toda e qualquer técnica que lhe for necessária ao exercício da profissão, a utilizando como suporte para suas próprias elaborações, bem como o artesão faz ao apropriar-se de técnicas de trabalho.

Assim, podemos dizer que as experiências sensíveis e reflexivas são formativas porque colocam o profissional em posição de maravilhamento com o mundo, da crença na possibilidade de mudança e de perceber-se como agente necessário para que a mudança ocorra. As experiências genuínas colocam o indivíduo em situação de reflexão sobre sua prática, o fazem vislumbrar outros modos de ser e de fazer, ao ressignificar as experiências anteriores. Também são experiências formativas porque contribuem para a permanência das utopias e das projeções futuras dos indivíduos, dando a eles a convicção de que a direção a ser seguida está em conformidade com suas ações e princípios. As utopias são fundamentais para a mudança e para o desenvolvimento das práticas críticas e compromissadas por parte do profissional. Quando há utopia, há motivo para mover-se, razão para aperfeiçoar-se, força para alterar o que é necessário. A ausência desta perspectiva pode colocar o sujeito em uma zona acomodada de descrença, onde suas atitudes parecem pouco importantes para a humanidade e portanto esvaziadas de sentido. Ainda, percebemos a relevância das experiências reflexivas para a formação profissional ao considerar que desenvolvem a

sensibilidade e a expressividade, garantindo uma percepção cada vez mais ampla, repleta e humana. Com os sentidos conectados e atentos às novas possibilidades sensíveis, o profissional se dispõe a ir além das aparências primeiras, a conhecer por si e a partir de si, construindo suas próprias significações acerca das coisas.

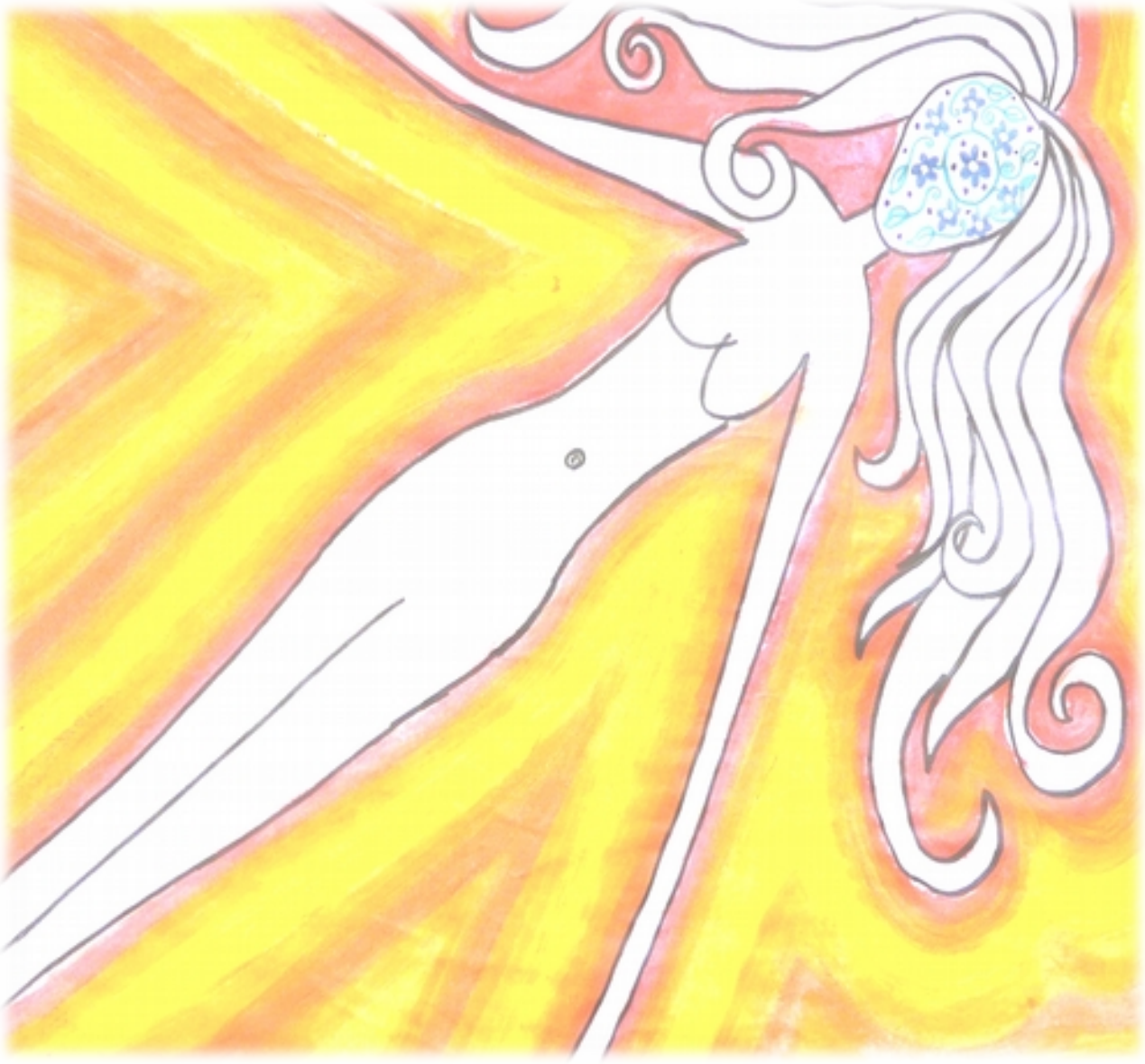


Imagem 9 -- A dançarina. Aquarela e caneta hidrocor sobre sulfite. Figura retratando o movimento de diálogo entre o experienciado com o grupo escrever.

Depois os dois deram-se os braços como
há muito tempo não se usava dar
E cheios de ternura e graça foram para a praça
E começaram a se abraçar
E ali dançaram tanta dança que a vizinhança toda despertou
E foi tanta felicidade que toda a cidade se iluminou
(...)
O mundo compreendeu
E o dia amanheceu
Em paz

(Chico Buarque de HOLANDA, 2006)

2. MEMÓRIA E MELODIA: EXPERIÊNCIAS DE QUEM OUSA DANÇAR

Meu memorial de formação

Contar a minha história, escrever minhas memórias, não se resume a narrar *uma* história qualquer. Implica um movimento de retomada dos próprios passos, de avaliação e reflexão do percurso vivido, das escolhas que foram feitas e das reações por elas provocadas. É movimento passional, por meio do qual acontece a descoberta de possíveis sentidos para as experiências, pois ao dizer de mim e daquilo que já vivi, não falo apenas do passado. Minhas memórias não são aqui apresentadas como fragmentos estáticos de um tempo qualquer, nem sequer entendidas como cenas de um espetáculo já encenado. São lembranças evocadas pela relação que estabeleço com o presente, e ressignificadas a cada momento.

2.1. Sobre memória, experiências, escolhas e renúncias.

Como os passos de uma dançarina, minha trajetória configura-se numa dança em que giros, saltos e movimentos se combinam, revelando uma harmonia própria, um sentido único que só pode ser compreendido quando contemplado e percebido em sua totalidade. Assim, são relatos de momentos que se atualizam ao serem rememorados no tempo presente, deixando transparecer as perspectivas da dançarina que sou hoje, minha própria interpretação das cantigas e danças vividas ao longo do tempo que já passou, em articulação com os novos ritmos do presente e com minhas criações / projeções futuras.

Ao falar de minhas experiências, refiro-me a uma consciência dotada de características singulares e irrepetíveis, pois acontecem em um dado momento histórico, num certo intervalo de tempo, em determinado contexto. Guedes-Pinto (2002, p. 104) afirma que “as memórias relembradas vêm carregadas tanto da marca da história pessoal de cada um como também trazem em seu bojo as marcas dos contextos socioculturais por ele vivenciados”.

Assim como a dançarina, que escolhe os passos que melhor resultam em uma apresentação harmônica e equilibrada, os trechos aqui organizados se traduzem em

uma reunião de experiências escolhidas e de outras renunciadas. São as experiências que, de acordo com Nóvoa (2009), são charneira: articulam tudo o que vivemos antes daquilo que seguiu depois, sem anular as experiências passadas, mas as diferenciando substancialmente daquilo que será vivenciado a seguir. Deste modo, coleciono, no decorrer de minha história, momentos que conectam e atualizam o que houve antes e com o que segue depois, trazendo para minha vida outra possibilidade de compreensão. Uma nova figura se forma, apresentando um modo ampliado de ser, de viver e de entender o mundo.

Imagem 10 -- Autorretrato. Interferência com lápis de cor e anilina sobre repr simbólica do modo como escolho me narrar neste Capítulo.

Penso ser importante registrar esta percepção, pois ela também revela meu modo de entender a produção de conhecimento: em toda pesquisa lidamos com permanências e inconstâncias, escolhas e renúncias, o explícito e o implícito, o dito e o velado. Deste modo, escolho narrar experiências que me parecem fundamentais para que o leitor compreenda uma parte de quem eu sou, bem como o motivo de minha

investigação e os encontros que tornaram possível que eu me constituísse como a pessoa que me vejo. Entretanto, peço ao leitor que não entenda minhas reflexões como uma trajetória linear temporal, na qual a sucessão dos fatos acontece de maneira equilibrada e leva ao tempo presente, consequentemente à pesquisadora que aqui se apresenta.

Sugiro que considere minhas memórias como um encadeamento de experiências repletas de sentido, organizadas de modo a trazer o entendimento de meu processo formativo (e por que não dizer criativo). É dança que me mobiliza por inteiro, mesmo que não me revele inteira, que se forma em meu ventre de dançarina e se amplia em forma de palavras fecundas que aqui ganham múltiplos significados. São escolhas que mostram parte de tudo o que sou, mas que também contam com as lacunas e silêncios que possam vir a tomar aqueles que leem.

As renúncias que faço, necessárias para que o foco do trabalho e a atenção sejam mantidas em minhas escolhas, também contam de mim, daquilo que hoje se mostra mais distante dos aspectos da trajetória que elenco narrar. Peço, assim, que se lembrem: para a realização deste espetáculo autobiográfico, muitos ensaios, erros e mudanças foram necessários, sabendo que de todos eles resultam a obra que se apresenta finalizada. A dançarina se constitui não apenas do que é revelado nos palcos, mas nas muitas horas de treino, nas dores de seus pés, na escolha dos trajes que veste e em todas as outras sutilezas que nem sempre nos são reveladas, mas que estão compreendidas na sua inteireza ao colocar-se diante do outro.

Escrever sobre minhas memórias traz também certa particularidade que o recurso do registro gráfico possibilita: ao atribuir às palavras a materialidade do papel, a forma das letras grafadas na folha (ou na tela do computador), percebo que minhas histórias são mais do que um fluxo de ideias que se esvaem rapidamente. Há, nelas, lições a serem aprendidas e rememoradas. Por outro lado, a mesma permanência das palavras grafadas, que me permite voltar ao relatado e refletir sobre o que conto, também se configura como obstáculo. Embora eu tente partilhar minhas experiências através deste texto escrito, com o objetivo de justificar a escolha pelo tema que investigo, não encontro palavras que bastem para exprimir as coisas que me tocam

profundamente e que mobilizam meu ser por completo, já que “as palavras são um ‘resumo fragmentado’ do nosso sentir constante. Elas procuram sempre tomar este sentir e simbolizá-lo. Buscam significá-lo e exprimi-lo” (Duarte Jr. 1988, p. 40). Há percepções sensórias, emoções vividas e certa carga afetiva nas experiências narradas que jamais serão traduzíveis em palavras.

Tentarei então, com o auxílio das palavras e das imagens, enfatizar aquilo que me mobilizou, tendo ciência que meu texto, tal qual uma obra de arte, ganhará outros sentidos ao ser acolhido, e poderá despertar nos leitores outras memórias, outros sentimentos.

2.2. Passo, giro, passo: Uma história romântica

> Nunca, jamais despreze o romantismo, porque é o romantismo que provavelmente organiza, conjuntamente, suas emoções, seu intelecto e seus sentidos. Você se torna muito mais aberto quando você está apaixonado. Você vê as coisas mais sensivelmente e as experimenta mais intensamente (Victor LOWENFELD, 1958).

Pintar um cenário em que Estética, Educação e formação docente se relacionam remete à minha trajetória de vida, dos lugares onde aprendi a dar meus primeiros passos como artista de palavras e como dançarina de mim mesma. A história que me proponho a contar (uma dança de descobertas pessoais) retrata minhas experiências primeiras em Educação e conta do modo como me apaixonei pela vida, pelo caminho que escolhi trilhar e por cada paisagem que compôs este meu trajeto-processo-dança.

Uma história de amor que começa antes de minha própria existência física. Eu costumava dizer que herdei de minha mãe o desejo de ser professora, e a sensibilidade para perceber as sutilezas do mundo. Vigotski (1993) e os principais estudiosos da teoria Histórico-Cultural me ajudariam a compreender, com o tempo, que tal percepção constituía-se socialmente, não havia nascido comigo. Digo, então, que as marcas das experiências de meus pais também compuseram minhas escolhas e minha formação. Saber de tudo o que eles passaram, da maneira como apreciavam a vida e o cuidado

de garantir minha fruição dos mais simples gestos de beleza encontrados pelo caminho fizeram a diferença em minha constituição também como professora e pesquisadora.

Meu pai, Luciano, foi *chefe de família* muito cedo, pois meu avô faleceu antes de ele completar 20 anos, em 1974. Sendo o filho do meio de uma família de três irmãos de classe média em Campinas (SP), ele passou a assumir, desde então, uma responsabilidade maior do que a maior parte dos rapazes de sua idade. Meu pai conta, sempre com muita convicção, que se não tivesse estudado, não teria encontrado espaço e nem oportunidades de sustentar a família e de conhecer pessoas. Realizou boa parte de seus estudos, inclusive o curso superior de Economia, no período noturno, conciliando a jornada de trabalho com a escola. Seu empenho e consciência da relevância das experiências educativas para sua formação pessoal e profissional, sua trajetória me constitui como um exemplo positivo que me motivou a acreditar ser possível conciliar planos e projetos, por mais ambiciosos que pudessem parecer, à nossa realidade de vida.

Minha mãe, Maria Lúcia, a oitava filha de 13 irmãos, tem uma história de vida bastante diferente. Nascida em Caconde (SP), veio com a família para Campinas aos cinco anos de idade, em 1956. Meu avô, Mário Moreira, buscava oportunidade de trabalho e assim como muitos outros trabalhadores, sonhava com a prosperidade dos centros urbanos. Como todas as crianças da família Moreira, minha mãe já sabia desde cedo seu *rumo*: ao terminar a 4ª série do então ginásio (correspondente ao atual 5º ano do Ensino Fundamental), os meninos ajudariam o pai nas obras como assistentes de pedreiro e as meninas se ocupariam com as tarefas do lar. Assim que se instalaram na cidade, minha mãe já ajudava nos serviços domésticos e contribuía para a complementação da renda da família: entregava marmitas nas residências mais

Imagem 11 - Meus pais em 1980, ano em que nasci as fotografias inseridas neste Capítulo trazem imagens de minha trajetória de vida e formação. São fragmentos que revelam memórias e escolhas importantes para minha constituição como professora e pesquisadora.

próximas de sua casa, levando em um braço a refeição encomendada e no outro um caixote, para que, enquanto as pessoas se servissem e almoçassem, a pequena Lúcia pudesse lavar a louça e limpar a cozinha, equilibrando-se na caixa que lhe conferia a altura necessária para alcançar a torneira.

Na escola, minha mãe encontrava espaço para exprimir suas fantasias, imaginar mundos possíveis e impossíveis. Embora não tivesse muitos materiais escolares nem merenda da melhor qualidade, lembra-se da alegria ao se vestir para ir à escola, do orgulho que sentia de seu uniforme e do valor que atribuía à oportunidade de sentar-se nos bancos escolares. Sua paixão pelas letras fazia dela a melhor aluna da classe, e a mais empenhada também. Além de dar conta da sua parte dos afazeres domésticos, ela estudava todos os dias na casa de uma colega, menina de família financeiramente mais estável e que tinha um grande afeto por minha mãe. Quando souberam, ao final da 4a série, que Lúcia não mais estudaria, foram conversar com meus avós e oferecer uma ajuda para custear todas as despesas de estudos, até o final do então “colegial”.

Meu avô Mário não conseguiu responder ao pedido naquele momento e constrangido, recusou a ajuda. Nesse dia, e nos seguintes, minha mãe adoeceu e só chorava. Ela conta que sentia uma tristeza indescritível, misturada com raiva e desapontamento. Como conhecia o “gênio” de meu avô, não pensava em argumentar com uma única palavra, respeitava sua decisão. Mas chorava. E enquanto chorava, raspava os pés uns nos outros, até que ficaram feridos. Seus irmãos, todos eles, reuniram-se em uma conversa com meus avós, dizendo que não se importavam de não terem, naquele momento, oportunidade igual à de minha mãe. Concordavam que a deixassem estudar. Assim, na semana seguinte, minha mãe retorna à escola, com os pés enfaixados e o coração transbordando de alegria. As cicatrizes deste momento estampam seus pés até hoje e traduzem, para mim, um momento de superação e de constituição de sua identidade.

Ela terminou o segundo grau (como chamavam o Ensino Médio na década de 70) e concluiu licenciatura em Letras, pois tinha ainda em seu peito o desejo de continuar envolvida com Educação. Recebeu ajuda dos seus tutores, os pais da amiga querida, até o início da Faculdade, quando conseguia custear sozinha seus estudos.

Lúcia é a única, dos 13 filhos de dona Julieta e seu Mário, que ingressou e concluiu o ensino superior.

Desde quando ouvi, pela primeira vez, tudo o que havia acontecido com minha mãe e o seu desejo incansável de saber e conhecer, nunca mais fui a mesma. Compreendi naquele dia que estar na escola representava muito mais que cumprir uma obrigação legal ou um compromisso social. Era importante de verdade, para nós, nossa família. Estudar era um direito, estar na escola era uma oportunidade única de ser diferente, de traçar uma rota mais ousada, alçar um voo mais longo. Assim, saber da história de minha mãe tornou-me uma pessoa diferente, que compreende a importância de considerar as subjetividades e a história de vida de cada um para nossa própria constituição.

Meus pais, que inventavam histórias, liam livros, compunham, cantavam e tocavam violão para eu dormir, me proporcionavam a cada dia, sem saber, momentos ricos de experiência estética, desde a mais breve idade. Nunca fui boa contadora de histórias como meu pai, nem toquei violão como minha mãe. Só gostava de ouvi-la cantar, como gosto até hoje. Mas sempre fui menina “arteira”: mexia no barro, pintava as paredes, escrevia poemas rimados sobre o cotidiano. Coisas de criança que busca perceber-se no mundo. Cresci. Adolescente, inquieta e intensa, encontrei na melodia e no pincel jeito de me conhecer melhor. Passei e perceber que minhas criações eram mais que desenhos ou palavras ao vento: eram minhas imagens, minha leitura do mundo, marcas de um processo criativo-formativo que agora narro.

2.3. Escola, experiência fundamental: uma contradança.

Tendo sempre morado em Campinas, construí minha trajetória escolar toda nesta cidade. Ingressei no ensino formal aos quatro anos, em 1984, numa pequena escola de Educação Infantil. Em 1987, iniciei o Ensino Fundamental numa escola confessional que cumpria com aquilo que se propunha a fazer: promovia a aquisição dos saberes escolares tal qual sua proposta regia. Apesar disso, eu sentia, por vezes,

que algo me faltava naquele espaço. Percebia que meus pais faziam um esforço altíssimo para conseguir nos manter[15] onde estudávamos, pois colocar os filhos em uma escola particular era a prioridade número um da casa, isso sempre nos foi dito. O que não era dito, mas era sentido cotidianamente, referia-se à dificuldade de corresponder às outras demandas que apareciam ao estudar em uma escola desse porte: material escolar, saídas culturais, uniformes, festas de aniversário, acessórios e objetos de desejo que os colegas todos tinham e me faziam desejá-los também. As conversas, a rotina e os hábitos de meus colegas eram diferentes dos meus. Ressalto aqui a importância fundamental da escola como espaço de construção da identidade cultural dos alunos, onde círculos de legitimação ou questionamento das práticas dominantes podem se instaurar, dependendo da mediação estabelecida. A diferença cultural apresentada no meu grupo escolar deveria ser motivo de troca de conhecimentos e construção coletiva, fomentando a busca por práticas colaborativas e de consideração dos contextos de vida dos alunos para a promoção da aprendizagem escolar.

Nada disso tornava minha vida difícil, mas com o passar do tempo, eu percebia que estava na escola, mas não pertencia a ela. Era uma excelente aluna, gostava das professoras, tinha mais afinidade com certos colegas, frequentava a casa de outras crianças, mas a realidade delas sempre foi diferente da minha, e logo pude perceber isso com mais nitidez. Comecei a compreender que estar na escola era fundamental para adquirir certo tipo de saber - o que minha família valorizava muito - mas também era importante porque na escola eu estabelecia relações com o mundo e comigo mesma.

Tomada por toda essa reflexão pessoal sobre o papel formador da escola, mobilizada pela nítida problemática da desigualdade social, escolhi mudar de escola ao terminar o Ensino Fundamental, sob o pretexto de que queria fazer Magistério. Entrei, em 1996, na Escola Estadual “Carlos Gomes”, uma escola singular de grande representatividade na história de Campinas e também de minha família. Localizada na

[15] Manter a mim e também meus dois irmãos mais novos, Felipe e Tiago.

região central da cidade, o prédio inaugurado em 1924 (considerado patrimônio histórico da cidade) habita uma área emblemática, ao lado da prefeitura municipal e da praça que homenageia o ilustre compositor campineiro que dá nome à escola [16]. Tendo iniciado suas atividades em outro prédio no ano de 1903, a então Escola Complementar de Campinas, foi responsável pela educação de muitos jovens, dentre eles minha avó paterna e, posteriormente, minhas tias e minha mãe.

Estudar nesta escola foi uma decisão muito importante em minha trajetória formativa, pois representou uma tomada de posição e meu amadurecimento pessoal. Aos poucos, meus pais percebiam em minha fala uma convicção que os deixava tranquilos. Sabiam que eu sabia bem o que queria. Se minha mãe era mais temerosa, meu pai sempre se mostrou mais companheiro, que apoiou e dividiu comigo todas as angústias, dúvidas e incertezas inerentes a esta e outras tomadas de decisão.

É interessante perceber, do lugar onde me encontro hoje, que minha motivação para cursar o Magistério era muito mais política e cultural do que profissional. Embora eu quisesse direcionar meus estudos para um curso profissionalizante, que me daria mais oportunidades no mercado de trabalho, escolhi o curso por ter mais afinidade com as áreas de Humanas e não porque quisesse ser professora. Certamente é necessário considerar que não se tem experiência suficiente para decidir qual será seu ofício, com segurança, aos 15 anos de idade. Na adolescência, mobilizados pela certeza de já ter crescido e de ter o mundo inteiro nas mãos, pode-se querer ser inúmeras coisas e ter convicções que duram o tempo equivalente a um piscar de olhos. Esta escolha, uma das decisões mais importantes de minha vida profissional, se deu mesmo como um relâmpago, rápido e marcante. Seu brilho, suas faíscas e sua abrangência, entretanto, clarearam meu caminho.

[16] Para mais informações: Governo do Estado de São Paulo. *História das Escolas Estaduais Paulistas*. São Paulo: CR Mário Covas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/neh.php?t=003lo Acesso em 13 out. 2014.

2.4. Do papel da dançarina: encantar(se) e politizar(se)

No Carlos Gomes[17] me deparei com outra experiência *vértice* de minha vida. Logo no primeiro dia de aula fui tomada por um choque de realidade: a escola parecia abandonada física e moralmente. Portas e janelas quebradas, paredes pichadas, restos de comida embaixo da mesa. Foi um começo bastante impactante, em que eu me perguntava: "como é possível esse pessoal (os profissionais da escola) esperar envolvimento dos alunos? Ninguém se sente acolhido aqui, isso é um lixo". Não sabia com quem reclamar, não havia com quem conversar a respeito e, aos olhos da maioria, estava tudo certo. Sentei na primeira carteira e esperei. Enquanto minha aula não começava, via a escola acontecer, pela fresta da porta: o professor da sala 2, logo à frente da minha, fumava dentro da classe, enquanto alguns alunos entravam vagarosamente e outros jogavam cartas no fundo da sala. O corredor, bastante movimentado, comportava novos e velhos amigos, que sentados ao chão ou encostados pelos cantos, trocavam notícias, contatos e expectativas de um ano que estava apenas começando.

Fiquei realmente assustada quando vi a vibração dos colegas, logo às oito horas da manhã, ao saber que o professor não viria. Não sei descrever, até hoje, se meu susto se dava pelo fato de os alunos acharem bom que o professor estava ausente, revelando uma total desconexão entre o que era ensinado pelos professores e o que era de desejo dos alunos aprender, ou se me assustava a ideia de um professor não se importar em faltar na primeira aula do primeiro dia de atividade de seus alunos. Talvez por conta desta experiência eu faça tanta questão, todos os anos, de acolher meus alunos novos com muito cuidado e carinho. Ainda hoje, depois de 15 anos como professora, todos os primeiros dias de aula são marcados por mãos suadas, borboletas no estômago e calafrios na espinha. Eu sentia que isso não deveria ser assim, que precisava ter algo que se pudesse fazer. Sentia que a escola precisava ser espaço de acolhimento, que nunca seria possível construir uma relação saudável de ensino e aprendizado quando já começamos sendo / fazendo o oposto do que se discursa.

[17] Assim era chamada, em meu tempo de estudante nesta instituição, a Escola Estadual Carlos Gomes.

Fiquei muito, muito mobilizada por esta indiferença geral com o espaço da escola, que me era tão caro e precioso.

No final da primeira semana de aula, cheguei à escola no mesmo horário de sempre, mas o portão estava trancado. Alguém havia colocado palitos de dente com cola no interior do cadeado que fechava o portão. Resultado: todos os alunos da escola perderam a primeira aula. Sinais de indisciplina e resistência como este marcaram todo o meu processo formativo vivido nesta época / lugar. Acho relevante observar como fui construindo, por meio de minhas experiências pessoais e do diálogo estabelecido com certos autores, minha concepção de indisciplina: uma manifestação que precisa ser entendida, pelos profissionais da Educação, como resistência às violências simbólicas praticadas pelo engessamento da forma que a instituição educativa assume. É busca por expressão de opinião, uma tentativa extrema de diálogo e de atenção a causas que precisam ser discutidas coletivamente.

Nesta confusão, acabei conhecendo, ali na porta da escola, algumas pessoas de outras classes. Fiz amizade com duas meninas e um menino do último ano e por eles descobri que havia um jeito dos alunos se organizarem na escola. Chamavam de Grêmio. E ia acontecer uma reunião na hora do intervalo, naquele mesmo dia. Fui lá e não saí nunca mais. Conheci, em poucas semanas, o modo como alguns alunos se organizavam para reivindicar seus direitos e para contribuir na organização da escola. Fiquei encantada com a ideia de ter vez e voz para participar, pois era a primeira vez em minha vida escolar que me apresentavam a possibilidade de compreender os alunos como seres dotados de conhecimento prévio e de capacidades que iam além da habilidade de copiar conteúdos descritos na lousa. Os alunos podiam dizer, por meio daquela organização, o que pensavam ser melhor para a escola, e como pensavam.

No período de tempo em que estudei no Carlos Gomes (de 1996 a 1999), as professoras que tive me ensinaram muitas coisas importantes sobre a docência com suas lições, suas condutas e sua ética. Além de tudo o que aprendi nos bancos escolares, tive experiências formativas únicas, que me mostraram quase tudo o que sei sobre um novo modo de olhar para o mundo. Foi lá naquela escola e nos espaços que passei a frequentar por conta de meu envolvimento político, que descobri o quanto era

sério o caminho que eu tinha escolhido trilhar e que, ao decidir trabalhar com Educação, eu teria que assumir uma jornada permeada por formação contínua, tolerância para lidar com as relações humanas e principalmente sensibilidade. Sim, foi em meio ao caos, barulho e destruição dessa escola que aprendi a me sensibilizar perante as desigualdades da vida, a considerar o outro como humano e lutar por condições mais justas e igualitárias para todos. Percebi, no período em que estudei no Carlos Gomes, que era ingenuidade acreditar que certas práticas são naturais, ou que determinadas concepções são verdades imutáveis.

3.000 vão às ruas contra o MEC

Vestidos de negro, alunos de 2º grau enterram o sistema de ensino brasileiro, na maior passeata estudantil realizada neste ano

ELIAS ANDRÉS JUNIOR

Manifestantes fazem uma pausa na passeata, diante do Paço Municipal

Imagem 12 -- Reportagem sobre ato estudantil, em 1996. No canto inferior manifestação (eu, de preto, à frente).

Aprendi, com as lutas políticas do movimento estudantil em favor da escola pública de boa qualidade, que é possível encarar as relações que se estabelecem no espaço educativo como naturalizadas e, portanto, socialmente construídas. Romper com esta lógica e ousar propor outros modos de fazer e pensar a Educação era um ato político e ético, mas era sobretudo um gesto estético: uma busca pela Educação que acredita na formação humana, que ressalta as habilidades criativas e reflexivas do

sujeito, que recupera a capacidade de olhar com sensibilidade e ares de descoberta para as manifestações da natureza e da sociedade. Vejo nesta minha experiência grande convergência com o pensamento de Walter Benjamin (1994) acerca das experiências, quando este afirma que as experiências fundantes podem ser catástrofes, pois brotam do caos e do imprevisível, devastam as certezas que temos, colocam nossas convicções em cheque e no obrigam a olhar para a realidade de outro modo, considerando outras perspectivas.

Militei na Frente de Grêmios de Campinas [18] por quatro anos, tornei-me ativista social e empunhei a bandeira em prol da Educação pública de boa qualidade com toda a minha inteireza. Viver a militância me fez diferente. Levou-me a olhar para o cotidiano da escola sabendo que há concepções que extrapolam a sala de aula, que a consciência política me torna uma profissional mais inteira, mais compromissada com minha carreira e com a formação de meus alunos, onde quer que eu esteja. Torna-me mais sensível também, pois me faz indignação frente à injustiça e atuante diante da necessidade de mobilizar energias para propor mudanças.

Minha militância começou pelo meu desejo de fazer a minha escola mudar. Entretanto, rapidamente percebi que se tratava de uma luta muito maior, pois envolvia escolas, alunos e professoras em situações igualmente desfavoráveis, e muitas vezes menos dignas do que a realidade que eu conhecia. Fiz do movimento estudantil, neste intervalo de tempo, minha maior escola.

Em parceria com meus colegas da Frente de Grêmios, alunos de diversas escolas públicas e privadas de Campinas, iniciamos, por exemplo, o movimento de cadastramento das crianças sem vaga da ocupação do Parque Oziel [19] logo no primeiro ano do assentamento, em janeiro de 1997. Foi um início de ano escaldante, no qual ficamos por vinte dias consecutivos conversando com as famílias da ocupação,

[18] Era chamada de *Frente de grêmios estudantis de Campinas* a organização municipal que reunia representantes discentes de várias escolas da cidade. Este grupo, juntamente com a UCES, protagonizou as movimentações estudantis realizadas na cidade no período de 1996 até 2004.

[19] As lideranças do bairro afirmam que o parque Oziel é uma das maiores áreas de ocupação urbana da América Latina. A desapropriação das terras e o assentamento de famílias teve início em dezembro de 2006 e hoje conta com mais de 30.000 moradores. Fonte: Parque Oziel: a história de uma ocupação. Disponível em: http://parqueoziel.wordpress.com/historia Acesso em 13 out. 2014.

organizando a comunidade para que reivindicassem seus direitos como cidadãos. Em cada moradia, um sorriso, um gole de café em agradecimento, uma história contada.

Ao final de cada dia eu compartilhava com outros colegas da escola, sem esperanças de ser compreendida, a beleza que encontrava na vida e na luta dos moradores da ocupação. Foi lá, no meio do Parque Oziel, que encontrei verdadeiro sentido para as palavras de Dewey (2010), quando afirma que a beleza não diz da graciosidade que pode agradar aos olhos, mas sim do sentimento e da reflexão que são provocados em nós por meio da relação que estabelecemos com as coisas. Era bonito de ver: nossa garra em querer ajudar, a receptividade das pessoas, a preocupação em cuidar de quem está junto, o chão de terra batida. Não era justo, nem gracioso. Mas era bonito de sentir[20].

Estudantes arrecadam livros para o MST

Um grupo de 45 estudantes iniciou a arrecadação de livros que serão utilizados para alfabetizar integrantes do Movimento Sem-Terra. A coleta foi feita na Escola Técnica Estadual Dom Barreto, por alunos de seis escolas da cidade, que vão passar as férias de julho nos assentamentos de Itapetininga, Sumaré e Pontal do Paranapanema, em São Paulo.

A data da viagem será definida no próximo dia 14. "Vamos fazer uma espécie de variação do programa de Alfabetização Solidária, do governo federal. Queremos repassar para essas pessoas a oportunidade que tivemos, fazer um trabalho que retribua à sociedade os impostos que possibilitaram com que nós estudássemos", diz Otávio Augusto Silva, da Frente de Grêmios Estudantis de Campinas — idealizadora do projeto.

Fazem parte do grupo estudantes de 1º e 2º ano do colegial normal, técnico e magistério, das escolas Carlos Gomes, Dom Barreto, Sebastião Nogueira, Hildebrando Siqueira, Bento Quirino e Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Os estudantes irão para os acampamentos em ônibus fretados por eles mesmos, com dinheiro de "pedágios", rifas e doações.

Além dos 120 livros doados pelos alunos do "Bentão", o grupo já recebeu outros 400 e também está recolhendo cadernos, lápis, borrachas e canetas nas 145 escolas estaduais da cidade. Assim como ocorre no projeto federal, também irão para os assentamentos professores que orientarão o trabalho dos alunos com os sem-terra.

Silva, que também está no grupo que irá aos assentamentos, acrescenta que o projeto prevê também um acompanhamento progressivo da alfabetização. "Depois das férias, o grupo será dividido em quatro e cada um destes terá a obrigação de passar um final de semana supervisionando e dando continuidade ao trabalho", explica. (DCJ)

Grupo da Frente de Grêmios: alfabetização para sem-terra

Imagem 13 -- Reportagem sobre a ação de cadastramento de crianças sem esco atividades que desenvolvi junto à Frente de Grêmios de Campinas no perí

[20] Graças ao cadastramento realizado e à mobilização dos moradores, houve aprovação para a instalação emergencial de uma unidade escolar no Parque Oziel. Não havia estrutura para a construção de salas de aula, por isso foram providenciados *conteiners*, que serviram de escola às crianças da região por um longo período.

2.5. A hora do espetáculo: em palco com a docência

Escolhi fazer Pedagogia e com um ano de muito estudo e empenho (no qual encarei tripla jornada: trabalho, magistério e curso pré-vestibular), passei no vestibular da Unicamp, em 2000. Opto por contar a respeito de minha formação inicial mesclando as vivências deste espaço com minha formação no cotidiano da escola, pois tenho clareza que de estar dentro da sala de aula desde o primeiro ano da Faculdade contribuiu consideravelmente para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Desde o início do Ensino Médio, eu já trabalhava paralelamente aos estudos, sendo que em 1998 assumi minha primeira função dentro de uma escola, como monitora de Ensino Fundamental numa escola particular de Campinas. Via-me em uma nova etapa da minha própria formação. Deveria perceber, no cotidiano da escola, as teorias que fundamentam nossas práticas. Desde 1996, eu fazia estágios de docência em escolas públicas e privadas, inclusive no próprio Carlos Gomes, onde eu estudava, substituindo professoras quando estes faltavam. O encantamento com a docência aconteceu, então, ao longo dos anos em que estive ocupando outros lugares na escola, que não eram da professora: fui aluna, estagiária, substituta, monitora... Mas como almejava poder ter a minha turma! Pensava, em cada aula assistida (muitas vezes pela janelinha da porta, para ver como as professoras faziam) como seria quando eu tivesse um grupo *para chamar de meu*.

No ano em que ingressei na Faculdade também fui convidada a assumir a titularidade em uma escola de Educação Infantil e não hesitei em trocar a escola grande e renomada por uma bem pequenininha. Importava-me poder ser professora! Minha prática como docente buscava acolher as necessidades educativas dos alunos e frequentemente as vivências expressivas apareciam como importante atividade formativa. Eu me encontrava em momento de descoberta e encantamento pela sala de aula e percebia, a cada dia, a potencialidade das manifestações humanas que ali aconteciam. Com meu caderno de registros sempre por perto, eu narrava diariamente as minhas atividades como docente, num movimento de tentar entender a mim mesma, justificar minhas escolhas e visualizar possíveis desdobramentos de minhas ações, planejando e re-planejando as sequências didáticas que realizaria com o grupo.

Eu não conhecia, neste momento, a concepção de portfólios reflexivos, tal como é apresentado por Sá-Chaves (2005a). Entretanto, concebia a escrita do caderno como atividade crítica e reflexiva em potencial, pois carregava simbolicamente as pessoas com as quais estabelecia interlocução, meus alunos, os autores que lia, todos dentro do caderno. Por ter vivenciado a escrita sensível destes cadernos nos primeiros anos da docência, percebo a importância que estas narrativas reflexivas tinham em minha formação e escolho posteriormente utilizar-me deste recurso também como forma de promover a reflexão e as experiências estéticas nas professoras que participam de meus grupos de estudos e formação.

Neste movimento de análise do meu próprio trabalho também fui atingida por relâmpagos de memória: tomei conta do que a sensibilidade estética havia representado em minha formação pessoal, embora singelamente. Descobri, então, nas poéticas visuais, tradução para coisas que não se sabe como dizer: eu começava a perceber a importância de considerar outras maneiras de simbolizar que não são convencionais, pois a palavra não era suficiente para exprimir, em muitos casos, minhas experiências vividas. Deste modo, meu caderno de registros era suporte para escritas narrativas povoadas de imagens visuais, sonoridades trazidas da sala de aula, vibrações que ecoaram ainda do movimento e da dança dos corpos que ocupavam minha sala de aula e minha mente. Tive a certeza de que a escola era lugar de formação e que meus registros eram potentes instrumentos de reflexão ao conhecer o professor Guilherme Prado, que ao assumir a disciplina de Estágio Supervisionado, na Unicamp, encarava também o desafio de nos orientar nos primeiros passos como estrangeiras no dia-a-dia da escola básica.

O encontro com Guilherme foi marco muito importante na minha formação, pois reconhecia nele a figura de alguém que sabia da sala de aula, que valorizava a docência e demonstrava satisfação em compartilhar seus saberes com os alunos da graduação. Nossa parceria se estendeu por mais tempo do que a disciplina, já que decidi fazer minha monografia de final de curso [21] sob sua orientação, cujo tema era a

[21] FERREIRA, L. H. **Produção social da anormalidade: um estudo de caso** (Monografia de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

análise reflexiva da produção social da anormalidade[22], com base em um estudo de caso observado em minha docência. Este também foi meu primeiro trabalho orientado de cunho acadêmico, que marcaria uma trajetória de muitos outros que seguiriam. Por olhar para minha prática percebendo a relação indissociável ente o pensar, sentir e fazer, buscava também nos espaços de formação acadêmica, estabelecer diálogo que enriquecesse minhas reflexões. Embora não pudesse ter ampliado minha experiência com pesquisas de Iniciação Científica na graduação, uma vez que a jornada dupla de trabalho me consumia o dia todo e as noites eram reservadas para as disciplinas obrigatórias da Pedagogia, eu buscava conhecer o que era discutido e manter-me em contato com a academia também por meio da participação em congressos, seminários, encontros de pesquisadores e eventos promovidos na área de Educação, Arte e Psicologia[23].

Como aluna da Faculdade de Educação da Unicamp, deparei-me com momentos de experiência estética nas quais o propósito era a fruição e o desenvolvimento da sensibilidade. Comecei a desconfiar que estes encontros, compartilhados com meus professores e colegas, na condição de aluna, davam novo sentido às reflexões feitas por mim, na sala de aula que eu dividia com as crianças pequenas, na qual desempenhava o papel de professora. Eu-aluna me encantava com as descobertas que fazia na Universidade e me via apaixonada pelo conhecimento.

De todas as experiências vividas, o encontro com as danças circulares e a descoberta das infindáveis possibilidades de construção pessoal e coletiva através da roda marcou-me profundamente. Ainda sem entender com clareza tais propostas, algo singular foi provocado em mim, que me levou a buscar outros momentos de formação. Não posso afirmar que as reflexões foram fomentadas apenas por esta vivência

---

[22] Um trabalho no qual eram aliadas as análises de Michael Foucault sobre a produção social da identidade do anormal com minhas observações acerca dos deslocamentos percebidos em um aluno com diagnóstico médico de deficiência intelectual a partir de estratégias de ensino pautadas em formas expressivas não verbais.

[23] Descrevo neste Memorial os momentos em que algumas de minhas produções científicas, mais relevantes, foram produzidas. A relação completa de publicações, cursos ministrados, congressos e palestras, experiências profissionais e acadêmicas está disponível no Currículo Lattes pelo link: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4252601D6 Acesso em 13 out. 2014.

prazerosa. Do desconforto e do descompasso com o outro, também mudei meu jeito de olhar o mundo. Desta experiência *vértice* vivida na universidade, conheci jeitos de não-ser professora, mas também jeitos de ser e acolher a beleza da inteireza das pessoas.

Todo este movimento mostrou-se importantíssimo para minha formação pessoal e profissional. Via agora, com muita nitidez, aquilo que se delineava diante de mim no início do Magistério: a responsabilidade que tinha como professora, de tornar possível aos sujeitos momentos de vivência repletos de sentido, nos quais se construísse conhecimento e acolhesse as histórias e a realidade dos alunos. Via a necessidade, também, de mediar a apropriação do conhecimento histórico e cultural de modo a compreender e refletir criticamente sobre o mundo em que vivemos, percebendo-se como agente de mudança social. Em suma, eu via o lugar da professora, como espaço de desafio e beleza, pelo qual as aulas se mostrariam verdadeiras experiências estéticas, onde os alunos pudessem perceber-se como seres no mundo, inteiros. Entendi que era necessário vivenciar a sensibilidade, que a criação e fruição faziam de mim alguém melhor e me tornavam mais disponível a acolher as diferenças e subjetividades de meus alunos.

2.6. A dança em si, o artista que dança.

Muito antes de me tornar professora, antes de ingressar na Faculdade, ainda no início da adolescência, apropriei-me de modos de traduzir em imagens os sentimentos que permeavam minha inteireza. Sem poder fazer cursos de desenho ou pintura, por falta de recursos financeiros e de tempo, valia-me daquilo que estava ao meu alcance para exprimir meus pensamentos: lápis, papel, tesoura, cola, sucata, linhas, versos e melodias podiam ser úteis na composição de uma imagem que se formava em meus pensamentos. Meus cadernos de artista não eram para ser expostos, não tinham objetivo de serem compartilhados com mais ninguém. Eram produções pessoais que não passavam de *flashes* da memória, entrelaçados com percepções do presente. Embora fosse movimento despretensioso e menos refletido do que as produções realizadas em meus cadernos de professora, no sentido de caracterizar intencionalidade de reflexão acerca de minha formação, esta prática mostrou-se de

grande contribuição para minha constituição profissional. Ao ser capaz de me perceber pela lente da estética, eu percebia como tal possibilidade expressiva fazia de mim uma pessoa mais atenta, sensível e inteira. Eu tinha a percepção de que mais importantes do que os desenhos e pinturas que eu fazia era a abertura que eu dava à minha sensibilidade, para me permitir conhecer o mundo e as coisas por meio de outros sistemas simbólicos. Pela vivência estética, eu era capaz de admitir possibilidades mais espontâneas, criar soluções alternativas, enxergar o improvável e conciliar universos distintos.

Tive em meu favor, também neste movimento de aproximação com o universo artístico, a minha ignorância e minha curiosidade. Por desconhecer quase tudo o que existia sobre história da Arte (pois não fui apresentada a nenhum artista em minha vida escolar, o que poderia merecer um registro à parte), eu pouco sabia a respeito dos movimentos, dos artistas consagrados ou das obras mais importantes do ponto de vista da crítica da Arte. Entretanto, minha vontade de conhecer me fazia buscar referências e a apreciação das obras de arte sempre mobilizou em mim um sentimento de pertencimento, de humanidade inexprimível.

Um dos momentos mais marcantes desta minha experiência diante das obras de arte e seus artistas foi vivido com tamanha intensidade que me marcou sensivelmente. Era uma nova exposição que chegava ao Museu de Arte Contemporânea de Campinas (MACC). Eu costumava entrar neste espaço sempre que havia alguma atração, pois minha escola era vizinha do MACC, bem como da Biblioteca Municipal, onde eu gostava de ir estudar após as aulas. Neste dia, eu passava em direção à biblioteca, e resolvi entrar. Havia muitas obras diferentes, nem todas agradavam o meu paladar artístico. Ao final do salão, uma tela grande estampava uma família magra, esfomeada e com feições tristes, carregando um dos filhos morto nos braços. Era uma tela carregada de aridez e pesar[24].

[24] Refiro-me à reprodução da obra *Criança Morta*, de Cândido Portinari, parte da exposição "Portinari Interiores", instalada em Campinas em setembro de 1999. A mostra contava com 27 obras originais do artista e outras reproduções feitas sob encomenda para o projeto.

Imagem 14 -- CANDIDO PORTINARI, Criança Morta, 1944. Óleo s/ tela, Coleção Museu de Arte de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Havia um banco em frente à tela. Percebi que ele era mesmo necessário ali naquele espaço, pois precisei me sentar e olhar de novo para a obra e depois mais uma vez. Naquele momento achei péssima a ideia do artista de retratar uma vida tão miserável. Pensei que era muito mais importante utilizar nossos conhecimentos para promover o que há de bom, que a composição era de extremo mau gosto. Mas minha aversão não me deixava ir embora, e fiquei ali um tempo enorme, que não sei precisar em minutos ou horas. Fui embora ainda incomodada, e aquela imagem me acompanhou por alguns dias. Demorou um tempo até que eu pudesse pensar a respeito da potencialidade desta obra, não pelas figuras retratadas, mas pelo que ela provocou em mim. Só fui me dar conta disso ao olhar para minhas próprias produções e considerar que as formas e cores escolhidas eram a expressão de algo muito maior do que uma mensagem a ser codificada, era um sentimento materializado e externalizado através dos recursos dos quais me apropriava.

Aprendi, com a contemplação desta obra (e de muitas outras, depois desta), que as experiências que vivemos não carregam códigos de aprendizagem que incorporamos imediatamente. É preciso dar às vivências o tempo necessário para que elas sejam, por nós, elaboradas e transformem nosso modo de olhar para a natureza e para os objetos. Este tempo, numa compreensão mais alargada e menos linear, nos faz repensar a dinâmica da escola: quantas vezes esperamos que os alunos correspondam positivamente aos ensinamentos prestados pelas professoras no momento imediato em que foram colocados em contato com os saberes escolares? Como poderíamos propiciar a apropriação do conhecimento de modo a respeitar o tempo e modo de cada aluno refletir e significar suas experiências?

Professora formada, já atuante em sala de aula, fui buscar elementos que me permitissem compreender o impacto da experiência estética no processo educativo dos sujeitos (não apenas no ensino escolar, mas na formação humana). Já suspeitava, neste momento, que uma experiência estética não se referia apenas a qualquer contato com a arte. Referia-se à possibilidade de perceber-se através da obra apreciada ou do momento vivido, e de perceber o mundo de maneira mais sensível e particular, a partir da relação que se estabelece com ele, por meio desta experiência que chamamos de estética. No ano em que me formei, 2004, tendo outras condições em meu favor, os laboratórios criativos de pintura em tela, arte contemporânea, desenho, cerâmica, dança do ventre, fotografia e animação gráfica, entre outros, ampliaram minhas possibilidades expressivas.

Viajei. Conheci lugares do Brasil com minha mochila nas costas, de mãos dadas com meu marido, Felipe. Andamos de bugue em Natal, mergulhamos em Angra dos Reis, tomamos banho de mar em todas as praias do caminho, seguimos o caminho mineiro do ouro, descobrimos trilhas, montanhas, cachoeiras. Com a mesma mochila, conhecemos Paris e todos os seus museus, pisamos nas pedras milenares de Roma, andamos de barco em Veneza, deitamos no chão da Capela Sistina, no Vaticano. Ouvimos fado em Lisboa, depois de tomar vinho verde. Aprendi a pensar menos nos propósitos das coisas e a percebê-las por mim mesma, abrindo todos os meus poros para a apreensão sensível do mundo. Do outro lado do planeta ou dentro de minha

própria sala de aula, entendi a potência de uma Educação que prezasse pela experiência.

Resolvi especializar-me em Arteterapia, campo que busca dar forma às necessidades expressivas do sujeito. Neste momento de formação, encontrei-me com pessoas queridas e me reaproximei, através da filosofia da Arte, da teoria Histórico-Cultural. A continuação de meus estudos, agora em pós-graduação, levou-me a perceber ser necessário compartilhar minhas produções com a comunidade acadêmica e com outras professoras, por entender que minha atuação como profissional de Educação Básica permitia a produção de novos conhecimentos a respeito dos dilemas que enfrentava cotidianamente. Publiquei, neste período, resumos de trabalhos, apresentei pôsteres e artigos em congressos e participei pela primeira vez de um simpósio, compondo mesa de debate. Ainda em 2006, fui convidada a escrever um capítulo do livro Arteterapia com Grupos, que veio a ser publicado em 2010[25].

2.7. Outros passos, muitas danças.

Após mais de sete anos em sala de aula com crianças, tive a oportunidade de atuar, a partir de 2006, também como formadora de professoras em municípios da região de Campinas, especialmente na área de Artes. Esta experiência somou-se à possibilidade de trabalhar como docente em cursos de graduação em Pedagogia. Assumi desde então, o desafio de propor aos professores em formação situações de vivência estética, onde pudessem começar a questionar suas concepções de Experiência, Estética e Educação, percebendo em minha prática que tal questão pode contribuir de forma muito significativa para a formação dos sujeitos dentro de uma possibilidade integradora e libertadora. Estar no papel de quem forma o formador foi bastante desafiador e provocou em mim o desejo de refletir mais profundamente sobre a relação entre a experiência estética e a formação do professor.

[25] FERREIRA, Luciana H. e BONOMI, Millena C. *Grupos em Educação.* In GONÇALVES, Tatiana F. e SEI, Maira B. (org.) **Arteterapia com grupos.** Campinas: Casa do psicólogo, 2010.

Mais uma vez me vi em meio a grandes expectativas e numa situação de puro encantamento. Tal condição não significa que a minha percepção da realidade era ingênua, ilusória ou demasiadamente otimista. Ao contrário, por vezes meu encantamento se dava por perceber os percalços do caminho, o que me levava a sentir-me desafiada e contribuir para que estes fossem vencidos. Nos grupos de formação instituídos nas redes municipais, meu papel era de oferecer recursos para que as professoras pudessem apropriar-se de saberes específicos do campo da Arte para ampliar o repertório expressivo de seus alunos.

Nestes espaços de encontro, discutíamos muito mais do que técnicas artísticas interessantes (embora parte fosse sempre apreciada por todos). Enquanto testávamos tintas feitas a partir de alimentos, explorávamos as texturas compostas por materiais orgânicos e tirávamos sons de objetos cotidianos, conversávamos sobre as atitudes que nos cabiam como professores e o nosso compromisso na formação integral das crianças que são a nós confiadas. Um dos diferenciais apontados pelas professoras da proposta de formação por mim apresentada era o fato de ser eu, a formadora, também professora de Ensino Fundamental de escola pública[26]. Tal condição fazia, muitas vezes, com que as professoras recebessem minhas observações como algo construído em diálogo entre a reflexão e a experiência e portanto fundamentado / legitimado por quem conhece dos dilemas da Educação. Embora eu não tenha atuado toda a minha vida profissional em escolas públicas, dividindo-me entre as redes de ensino particular e da Prefeitura Municipal de Campinas, também era nítido que algumas vivências eram comuns a qualquer espaço educativo, por tratarem-se de questões tipicamente humanas e do modo como escolhemos lidar com os conflitos, com a apropriação dos saberes e com as regras que as instituições colocam.

Já nos momentos em que atuei como professora no curso de graduação em Pedagogia, na Faculdade Anhanguera de Campinas, unidades Indaiatuba e Campinas 3, percebia os alunos confiantes na própria capacidade de fazer com que as mudanças

[26] A partir do ano de 2006 passei a *dobrar período*, acumulando dupla jornada, sendo uma delas na Rede Municipal de Campinas.

ocorram. Era a minha segunda experiência no Ensino Superior [27]. Aprendi uma série de coisas importantes com meus alunos da Faculdade, especialmente sobre ser professora. Quando eu entrava na sala de aula da Pedagogia, sabia que estar lá com os alunos faria toda a diferença na formação profissional deles, assim como todos os professores pelos quais passei nos meus anos de graduação me marcaram de algum modo. Iniciei esta experiência de docência assumindo a responsabilidade de fazer a supervisão e a interlocução com os alunos em sua primeira experiência dentro das salas de aula do Ensino Básico, o estágio.

Neste momento, minhas memórias dos meus estágios vieram ao encontro das vivências atuais e foram ressignificadas. Eu entendia como era importante construir este primeiro olhar para a escola, como dele dependeriam as relações que os alunos estabeleceriam posteriormente e me esforçava para levá-los a perceber o cotidiano da escola como lugar de construção, de coletividade e de diversidade, onde a possibilidade de atuação se mostra mais fértil. Posteriormente, diante da proposta de desenvolver com o mesmo grupo de alunos uma disciplina intitulada *Arte e criatividade*, pudemos relacionar as experiências vividas na escola com diferentes modos de pensar a expressividade e os processos criativos.

Ao aceitar, no ano de 2009, o desafio de coordenar o curso de Pedagogia de uma das unidades desta instituição, vivi uma nova experiência muito interessante. Ser formadora de professores e gestora educacional era uma perspectiva da docência que eu ainda não tinha experimentado e que muito me agradou. Pude compreender um pouco melhor o universo burocrático que também existe nas instituições de ensino, e também me vi no papel de professora que forma professores em seu contexto de trabalho. Era meu papel coordenar, motivar e desenvolver práticas que tornassem o contexto formativo mais reflexivo e transformador.

No ano de 2012, tive a oportunidade de colaborar pela primeira vez com as atividades de docência na própria Unicamp, como parte do programa de formação docente da Universidade. Ingressei como aluna PED, tendo o privilégio de auxiliar a

[27] Tive uma breve passagem em 2008 pela mesma instituição onde realizei o curso de Arteterapia, como orientadora de monografia (TCC) e colaboradora na disciplina *Grupos em Arteterapia e na Educação*.

professora Maria Carolina Galzerani no desenvolvimento do trabalho pedagógico na disciplina *Escola e Conhecimento de História e Geografia*. No primeiro semestre de 2014, volto a assumir esta função, auxiliando a Professora Ana Maria Falcão de Aragão com a disciplina EL 511 - *Psicologia e Educação,* oferecida aos alunos de diversos cursos de licenciatura. Também atuei como convidada em outras disciplinas de Licenciatura e Pedagogia, ministrando aulas sobre a teoria Histórico-Cultural, sempre fazendo relações entre a formação de professores e a Educação Estética.

Foi indescritível a sensação de voltar às salas de aula em que estudei, dez anos antes, me vendo na feição dos alunos do curso que realizei. Um misto de orgulho, saudosismo, expectativa e nervosismo me tomavam nas primeiras semanas. Se a própria oportunidade de acompanhar meus mestres em momento de docência já se fazia chance formativa única, fui ainda mais privilegiada por ter sido incentivada por Carol e Ana, em suas disciplinas, a participar ativamente do planejamento e execução das aulas, vivenciando uma parceria dialógica muito ativa. Aprendi, sobretudo, com a generosidade e amorosidade destas duas professoras ao me acolher e conduzir meu estágio de docência com respeito e seriedade. Reafirmei a convicção de que os saberes devem ser partilhados, percebendo novamente que o trabalho compartilhado torna-se mais potente e abrangente para o docente e seus alunos.

2.8. Para a dança e para a vida

Do mesmo modo que nomeio minha experiência como filha, colocando-a como vértice em minha constituição profissional, julgo ser imprescindível narrar como minha capacidade de articulação no mundo se ampliou a partir da chegada dos meus meninos, Lucas e Pedro. Tornar-se mãe certamente é experiência formativa na vida de qualquer mulher, pois não há possibilidade de sermos os mesmos após a chegada de um filho.

Tenho também a percepção que tal vivência não tem o mesmo sentido e nem a mesma intensidade para todas as pessoas: são indivíduos diferentes, tempos e espaços distintos. Entretanto, acredito haver na maternidade um fenômeno cultural vivenciado por muitas pessoas na atualidade: a imagem de mãe e filho simbolicamente

coexistirem numa relação de interdependência criada neste momento de vidas envolvidas faz com que nos sintamos parte constitutiva uns dos outros, aflorando o melhor sentimento de humanidade que pode haver dentro de cada um de nós. É a crença na continuação da vida, na busca de um sentido para se viver.

Lucas nasceu em 15 de abril de 2008 e fez de mim uma pessoa muito mais tolerante, flexível, multitarefa. Descobri ter mais braços, mais lágrimas, mais pernas, muito mais músculos e um coração mil vezes maior. Um filho (ao menos o meu filho) exige olhos atentos, mente e corpo mobilizados para o que vem a seguir. Não foi um aprendizado tranquilo, afinal a busca pelo equilíbrio entre a conciliação das tarefas e o momento de dar-se por inteiro a uma só das atividades depende de exercício e bom senso elevados ao máximo da sensibilidade.

Pedro veio ao mundo no dia 17 de novembro de 2012, exatamente três meses depois de meu primeiro Exame de Qualificação (do Mestrado). Com ele, a vida convida novamente a olhar para minhas prioridades, meus tempos, faz com que eu me volte para as coisas grandiosamente simples que estão ao meu redor. Aprendo que pessoas são diferentes, filhos são diferentes. Descubro que sempre é possível amar mais, intensamente, com todo o coração, de diversas maneiras, sem repartir-me.

Tentando tornar racional algo passional e totalmente irracional, ouso dizer que poder acompanhar desenvolvimento de meus filhos, aprender a respeitar seus tempos e suas necessidades e perceber que não podemos *dar as cartas do jogo* o tempo todo, foi experiência *vértice*. Assim como foi necessário vencer obstáculos para afirmar a potência de ser pesquisadora e manter os pés dentro da escola básica, a decisão de tornar-me mãe exigiu superação e parceria. Minha capacidade de foco e objetividade também foram forçadamente redobradas para permitir que a escrita deste texto acontecesse, muitas vezes aos finais de semana, abrindo mão da companhia da família e administrando a ausência doída, marcada pelo silêncio da casa quando as crianças saíam, com meu marido, para que eu pudesse escrever.

Por ser mãe, aprendi a contar com o outro, delegar funções, dormir menos horas, tomar mais café, fazer planilhas, contar com prazos e metas. Por outro lado, minha sensibilidade como professora foi ampliada pela maternidade. Passei a valorizar mais o

exercício da convivência, do ócio criativo e a não aceitar - nem oferecer - relativa atenção. Ao ver meus meninos encantados com cada uma das mil maravilhas do mundo por eles recém-descobertas, percebo um mundo novo que sempre existiu bem debaixo do meu nariz, embora eu nunca o tenha visto verdadeiramente. Tem sido assim desde então, tal qual já sabido por Caeiro:

> E o que vejo a cada momento é aquilo que nunca antes eu tinha visto, eu sei dar por isso muito bem. Sei ter o pasmo essencial que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras. Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do Mundo (Fernando PESSOA, 1914).

Com meus filhos, mas não só com eles, descubro a cada dia a eterna maravilha do mundo: são gestos presentes em nossas vidas que, se não nos acostumamos a perceber, seguimos em frente, anestesiados e apressados. Esta Educação do olhar exige atenção e empenho, pois assim como todas as nossas práticas socialmente construídas, necessita de vivência para sua instituição em nosso cotidiano. Refiro-me ao exercício de falar sabendo que está sendo acolhido em sua fala, em escutar verdadeiramente o que o outro diz, de sentir o toque de quem chega, de manifestar carinho, tristeza, alegria, cansaço. Permitir que a vida se manifeste a cada momento, sem permitir que passemos por ela de modo superficial e despercebido.

2.9. Desdobramentos acadêmicos – novos passos, outros giros

Em 2010, retomei meus questionamentos pessoais, já esboçados desde o final da graduação, e dei continuidade ao propósito de investigar mais sobre Estética e formação docente. Meu projeto de pesquisa para o Mestrado era uma consequência do desencadeamento de ações e investigações que eu vinha realizando pessoalmente ao longo de toda a minha formação. Eu estava interessada em compreender melhor as teorias que fundamentavam os princípios da Educação Estética. Indo mais além, tinha em mente uma tese de que as experiências vividas pelo professor são potencialmente formadoras de sua prática profissional. Sentia necessidade de defender esta ideia e articular minhas vivências com as crenças que já possuía e as contribuições com que certamente a literatura técnica haveria de somar. Em suma, eu acreditava (acredito) ser

necessário pensar em uma proposta de Educação Estética para os professores de Educação Básica, de modo a permitir que estes se mostrem sensíveis à adversidade, aos destemperos, à inconstância e à heterogeneidade da sala de aula.

Resolvi organizar minhas inquietações e suspeitas em forma de projeto de pesquisa, confiante de que a vivência acadêmica poderia novamente me ampliar horizontes nesta busca que há tanto me acompanha. Algumas pessoas foram fundamentais neste momento de reelaboração não só de um projeto de pesquisa, mas de redefinição de minha identidade. Contei com o apoio, parceria e estímulo de colegas mais experientes, ex-professores queridos e novos professores de outros lugares e instituições, que me *adotaram* gratuitamente. Sem medo de receber recusas, fui pedir ajuda para tecer um texto em que minhas palavras levassem aos olhos e ouvidos dos leitores minhas suspeitas e teses, do modo mais claro e completo possível. Dentre estas vozes destaco a do professor João-Francisco Duarte Jr, que, sem me conhecer anteriormente, acolheu de peito aberto minhas ideias. Paralelamente ao projeto de pesquisa para o Mestrado, eu escrevia naquele ano (de 2010) um livro que reunia experiências bem sucedidas em Educação Estética[28], e pude contar com a leitura crítica e com a redação do prefácio desse querido professor.

Ingressei no Mestrado, aqui nesta Universidade, onde me graduei. Fui recebida por minha orientadora, a professora Ana Maria Falcão de Aragão, com os braços abertos e um sorriso generoso, os quais eu veria mais muitas e muitas vezes nos próximos tempos... Embora eu já esperasse contar com a interlocução de professores mais sensíveis e com uma percepção ampliada dos processos educativos, pois optei por estar em um grupo de pesquisa que valoriza a experiência profissional docente, o GEPEC, não poderia imaginar que seria privilegiada por uma parceria tão fértil e sincera como a que venho vivenciando. Junto comigo, outras alunas novas sob orientação da mesma professora. Um grupo bem animado, com as mesmas dúvidas e cheio de ideias. Dentre todos os novos aprendizados deste início de vida acadêmica, dos encontros do GEPEC, do exercício de convivência democrática, de administração

[28] FERREIRA. Luciana H. (org.) **Arte de Olhar:** percursos em Educação. Campinas: Ílion, 2011.

de tempo e do constante aprendizado advindo da parceria com pessoas que partem de lugares distintos, mas que se movem com base nas mesmas crenças, não posso deixar de registrar o compromisso do grupo que se constituiu sob a orientação da Ana com a formação coletiva, a atenção a cada passo dado, e principalmente a crença na nossa capacidade individual e na nossa força enquanto equipe de trabalho.

Nos momentos de troca entre o nosso *grupo seleto* (como apelidamos carinhosamente a equipe que se reúne quinzenalmente, desde o início de 2011, com o intuito de colaborar reciprocamente com as pesquisas em andamento) ficava nítida a importância dada à reflexão do professor como atividade constitutiva do sujeito e a crença de que o pensamento reflexivo permite a consciência das teorias que direcionam nossas ações e tornam possível problematizá-las. Essa experiência *vértice* de compartilhar generosamente o conhecimento produzido e de se perceber melhor na companhia do outro, não só mudou meu jeito de ser docente (e formadora de professores) como passou a transformar as pessoas com as quais convivo, no espaço da escola.

A crença no trabalho coletivo, no compartilhamento das boas práticas educativas e na possibilidade do registro reflexivo das vivências do cotidiano passou e ser motivo de conversas longas entre as professoras com as quais trabalho na escola. Desde o início das minhas atividades de pesquisa, meu modo de perceber a teoria que fundamenta nossas ações mudou e o modo como abordo tal questão junto aos grupos com os quais trabalho também se modificou. Fruto desta concepção, tenho mobilizado, em mim mesma e nos professores com os quais convivo, o desejo de compartilhar os saberes produzidos na escola, de tornar legítima a construção de conhecimento realizada pelas professoras e de reafirmar a importância das práticas sensíveis e humanizadoras na formação docente. No intervalo que se instaurou entre o início do Mestrado e este momento aqui presente, tentei marcar este lugar junto à comunidade acadêmica, mostrando a possibilidade de articular a docência a tais concepções. Muitas vezes em parceria com algumas das professoras pesquisadoras deste grupo e sempre sob a supervisão de nossa orientadora, foram publicados artigos em revistas científicas

indexadas pelo Qualis[29], capítulos de livros na área de Educação Estética, textos completos e resumos em Anais de Congressos e Seminários. Neste período, ainda pude compartilhar minhas reflexões em outros espaços ao conceder entrevistas a meios de comunicação em massa, oferecer minicursos ao público docente e participar de mesas redondas, entre outras atividades.

Do aprendizado constante que vivencio após meu ingresso no programa de pós-graduação nesta Faculdade, reúno memórias especiais das disciplinas cursadas, que muito me ajudaram a pensar a pesquisa e reorganizar minhas prioridades: *Reflexividade e formação de professores*, ministrada pela própria Ana Aragão em parceria com o Guilherme Prado, foi um marco importante na minha chegada ao grupo de orientandos do GEPEC. Pude me aprofundar nas leituras de Schön (2000) e conhecer melhor as próprias publicações do grupo de pesquisa, rico e diverso em estudos sobre a formação reflexiva e as narrativas como instrumento de promoção da formação continuada.

No semestre seguinte, optei por conhecer melhor os pressupostos de Walter Benjamin através das palavras da professora Maria Carolina Galzerani, quando um novo universo de sentidos me foi revelado. Esta experiência resultou na escrita de um capítulo para o livro "Eu retrato, tu retratas: conjugações entre Arte, Educação e fotografia", publicado em 2013 [30], sobre fotografias e imagens como recursos didáticos em Educação.

Este primeiro ano de estudos resultou na definição do arcabouço teórico que sustentaria minha pesquisa: Schön, Vigotski e Benjamin, aprofundados por discussões teóricas que ligam estes pressupostos ao campo da Educação Estética. Por ser estrangeira no campo das Artes e sentir necessidade de estreitar minhas reflexões neste panorama, fui buscar outros interlocutores também nos espaços formativos específicos desta área do conhecimento.

---

[29] Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Fonte: www.capes.gov.br

[30] FERREIRA, Luciana H. *Estética, Identidade e fotografia: narrativas de si mesmo.* In GONÇALVES, Tatiana F. (org.) **Eu retrato, tu retratas: conjugações entre Arte, Educação e Fotografia.** Curitiba: Wak, 2013.

Encontrei muitas convergências entre meu modo de fazer pesquisa e de pensar a formação docente, com aquilo defendido pela professora Sumaya Mattar, docente titular do departamento de Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP. Ao cursar uma disciplina como aluna especial, tive a chance de adentrar ao universo da Arte e compreender melhor a relevância da elaboração de poéticas pessoais para a docência. As contribuições desta professora se mostraram valiosas para a construção de um olhar mais integrador e sensível para minha pesquisa. Esta experiência somou-se à relação já estabelecida anteriormente com o professor João-Francisco Duarte Jr., do Instituto de Artes / Unicamp, compondo as minhas principais referências neste campo. Por meio desta experiência reafirmei minha escolha em não abordar, nesta pesquisa, o campo da Arte e sim da Estética. Ao compreender um pouco melhor as particularidades conceituais que diferenciavam tais termos, percebi que minha investigação buscava olhar para as experiências de modo mais amplo e sensório, menos pautados nos pilares da arte e mais preocupados com a habilidade criativa e contemplativa com os acontecimentos cotidianos.

No primeiro semestre de 2012, uma disciplina propunha desenvolvermos seminários de aprofundamento de temas referentes à formação de professores. A responsável pela proposta era a professora Corinta Geraldi, que havia convidado outros três professores para aprofundar temas de seu domínio e nos auxiliar com a estruturação das respectivas pesquisas. Uma proposta abrangente e diversa, que favoreceu o diálogo e a troca de experiências. Além do feliz encontro com professores pesquisadores que também defendem a ação investigativa e reflexiva dentro dos espaços escolares, minha formação acadêmica foi muito enriquecida pelo convívio com a Corinta. Não fui sua aluna na graduação, não a conhecia antecipadamente, mas suas contribuições eram tão afinadas com meu modo de conceber a pesquisa que sentia como se fôssemos, desde o primeiro dia de aula, velhas conhecidas.

Ainda no mesmo ano, tive a oportunidade de participar de uma disciplina concentrada, no início de julho, que nos oportunizava ter uma semana intensa de estudos com o professor Pablo Del Rio, professor titular da Universidade Carlos III, de Madri, responsável pela tradução das obras de Vigotski para o espanhol e um dos principais estudiosos da teoria Histórico-Cultural na atualidade. Com base nas muitas

contribuições deste momento de convívio e indagações, revi algumas escolhas bibliográficas que haviam sido utilizadas inicialmente para a escrita do referencial teórico. Assim, deixei de me apoiar nas concepções formuladas com base na literatura vigotskiana traduzida para o português e realizei a leitura de todos os seis tomos das *Obras Escolhidas* de Vigotski diretamente do espanhol. O aprimoramento de minhas leituras da abordagem Histórico-Cultural foi reforçado pelo contato com o professor Harry Daniels, da Universidade de Oxford (Inglaterra) em sua rápida passagem ao Brasil no 2º semestre de 2012, bem como quando cursei a disciplina especial oferecida em parceria com o GPPL pela professora Gabriela Naranjo, professora titular da UNAM (México), já em fevereiro de 2013.

O detalhamento e revisão metodológica de minha pesquisa aconteceriam no segundo semestre de 2012, quando cursei a disciplina FE 194 - Seminário Avançado I: *Metodologias de Pesquisa Qualitativas – Formação de Professores e o Cotidiano da Escola*, oferecida pela professora Ana Maria Falcão de Aragão. As leituras realizadas e especialmente as discussões vivenciadas junto ao grupo me permitiram reorganizar os dados e aprimorar concepções já apontados pela Banca de Exame de Qualificação, como passíveis de melhoria. Organizei meu capítulo metodológico, a partir de então, baseando-me em autores menos preocupados com a veracidade, validade ou confiabilidade dos dados e mais atentos à consolidação de um modo de fazer e compreender a pesquisa, característico das humanidades, principalmente da Educação, mas nem por isso, com menor seriedade.

Reafirmei as escolhas pelo caminho da reflexividade docente ao cursar, no segundo semestre de 2013, a disciplina FE 194 - Seminário Avançado I: *Reflexividade, Professor-Pesquisador e Lesson Study: contribuições de Schön, Steinhouse e Elliott*, oferecida pela professora Ana Maria Falcão de Aragão, após o seu retorno da Inglaterra, onde esteve por três meses como *Visting Scholar*, recebida especialmente pelo professor John Elliott, a respeito do mesmo tema. Esse momento da disciplina foi imprescindível para a socialização de experiências formativas que, quando compartilhadas, tomavam dimensões ainda mais significativas. Junto a um grupo fervoroso e animado, a professora compartilhou suas experiências de pesquisa e fomentou importantes discussões acerca do tema.

Além das atividades formativas regulares, fui me envolvendo com a própria organização do GEPEC. Nosso grupo se difere de outros por acreditar que a articulação entre pesquisa e docência não é apenas possível: ela é necessária. Num grupo onde quase todos os pesquisadores são também profissionais vinculados à escola básica, aprendemos uns com os outros a lidar com a diversidade de opinião, com as agendas conflitantes, com as urgências do cotidiano e com a alteridade. Descobríamos, a cada dia, como encarar os entraves da prática e assim fazermo-nos ainda mais convictos da necessidade de ocupar espaço na Universidade e no chão da escola. No GEPEC, aprendi a ser grupo, mesmo quando não estávamos todos juntos fisicamente. Aprendi a nunca desistir de nós mesmos, a cavar espaços de conversa, abrir brechas minúsculas e fazê-las virar fendas. Aprendi que as lições retiradas da pesquisa – e da vida acadêmica – não se limitam a leis generalizantes ou grandes descobertas, mas retratam mudanças profundas e substanciais nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizado.

Nos eventos organizados por meu grupo de pesquisa, conheci professores de outras universidades brasileiras e de outros países, que desenvolviam investigações de temas convergentes com as pesquisas realizadas por nós. Desse estreitamento de relações surgiu a oportunidade de realizar, juntamente com outra pesquisadora, uma parte das investigações do mestrado e um estágio de docência na Universidade do Minho, em Braga / Portugal, a convite do professor Pedro Rosário, do Departamento de Psicologia Educacional. Assim, passei o mês de janeiro de 2012 conhecendo a organização daquela Faculdade, produzindo parte de meu referencial teórico de pesquisa e também visitando escolas cujas práticas educativas indicavam maior estreitamento com o campo da arte e das formas expressivas.

Imagem 6 – Perspectiva de uma das ruas da cidade de Braga, que acolheu a mim e à professora Marissol Prezotto.

A ida a Portugal também foi motivo para participar de um Seminário de Formação Contínua que lá acontecia, bem como estar pessoalmente com a professora Idália Sá-Chaves, que com muito carinho auxiliou na organização de algumas ideias importantes de minha pesquisa ao me receber em sua sala, na Universidade de Aveiro. A oportunidade também me permitiu rever a professora Luzia Lima-Rodrigues, do *Instituto Jean Piaget*, de Almada, com quem já havia estado em 2009 em minha primeira visita técnica a Portugal, participando um seminário de pesquisa realizado na época. Esta incursão internacional mostrou-se muito significativa para minha formação acadêmica pelas contribuições valiosas dos professores com quem estive, pelas visitas técnicas e pelo estágio realizado. Foi importante também para ampliar minha percepção da dimensão de uma pesquisa acadêmica, bem como o modo como se pensa e faz investigação em outros lugares.

No dia 17 de agosto de 2012, grávida de cinco meses do Pedro e também de muitas ideias, realizei o Exame de Qualificação do Mestrado. Na Banca, professores que poderiam melhorar meu olhar para a investigação e ajudar-me a tornar o então projeto numa pesquisa devidamente qualificada. Apresentei aos professores avaliadores a tessitura de um texto que já delineava meus anseios como pesquisadora. Em 225 páginas, eu contava do grupo que se estabeleceu, dos interlocutores teóricos com quem contei, da metodologia utilizada e esboçava uma possibilidade de análise para os dados produzidos. Diante do material ali apresentado, a banca avaliou que minha pesquisa deveria prosseguir em nível de Doutoramento.

A partir da aprovação automática para o Doutorado, concretizada em outubro pela aprovação pela Congregação da Faculdade de Educação, passei por um período de recolhimento e preparação para a maternidade, seguido da licença à qual tinha direito, para melhor receber o meu filho. Sem me distanciar totalmente do universo acadêmico, especialmente das atividades do GEPEC, assumi efetivamente o desafio de retomar o texto e finalizar as análises no 2 º semestre de 2013, de modo que no dia 17 de maio de 2014 pude apresentar à banca a nova versão da pesquisa, para o Exame de Qualificação do Doutorado.

Contando com o olhar de professores que já haviam apreciado o texto original, somando a interlocução de novas percepções trazidas pelos novos membros da Banca, vivi uma tarde muito produtiva de discussão e encontro com o texto e sobretudo comigo mesma. Dentre tudo o que ficou dito, algumas observações marcariam este dia na minha memória: de fadas costureiras a filósofos do século XVII, o que eu precisava era me colocar com mais inteireza no texto, abandonar o medo de parecer a-científica e assumir minhas elaborações. "Nanificar[31]" o texto, como definiu meu marido, em diálogo com a Banca.

Considerando o tempo necessário para rememorar o percurso vivido e recuperar o ritmo produtivo de escrita após cada "parada", avaliando o volume de dados analisados e a revisão que o texto merecia, percebo hoje o quão árduo foi o trabalho dos últimos tempos. No momento em que estamos imersos nas atividades cotidianas, toda a escrita realizada parece pouca, todo movimento de pesquisa parece insuficiente e / ou ineficiente. Agora, revisitando minha trajetória, percebo a intensidade de minha produção, especialmente nos últimos três anos.

A pesquisa elaborada por mim, reescrita a muitas mãos e vozes ao longo desse período em que me descubro pesquisadora, diz de minhas concepções de Estética, de Educação, de formação, de ser professora. Diz de tudo o que vivi e da pessoa que me tornei a partir destas experiências, enuncia-se em meu nome, representando todas as vozes daqueles com quem pude estabelecer diálogo e que de algum modo contribuíram

[31] As pessoas mais próximas me chamam por *Nana*, apelido conferido a mim por meu irmão Felipe, ainda na infância.

para meus deslocamentos. Nem todos puderam ser mencionados neste texto e alguns deles certamente estão guardados nas minhas memórias mais profundas, outros se fazem presentes a todo instante. São pessoas de carne e osso, que marcaram a minha vida e minha formação com suas atitudes, suas pesquisas ou da contribuição que fizeram para o entendimento da Educação e da humanidade. Toda essa *gente* que carrego dentro de meu projeto e que convido a fazer parte do grupo de meus interlocutores no decorrer da pesquisa, são indivíduos preciosos que me ajudaram a ser quem sou e chegar onde estou. Sabendo que todas as minhas referências estão contidas no meu modo de escrever, de representar graficamente e de compreender a investigação, tenho convicção que esta narrativa abarca todos os agentes citados, os apenas lembrados e os que não percebo intencionalmente sua participação, embora ela, nitidamente, ocorra.

Se em alguns momentos me mostrei angustiada com a escrita deste texto, não o fiz por ser parte (ou vítima) dos conhecidos sistemas de pressão desumanos a que muitos pesquisadores são submetidos. Ao contrário, contei com condições justas, humanas e sensíveis de produção desde o início de minha vida acadêmica, tendo ao meu lado interlocutores dos quais eu me sinto privilegiada por estar em sua companhia. Minha dificuldade se deu, em alguns momentos, na árdua tarefa de reafirmar minhas convicções e ser pesquisadora que é professora, que está todos os dias dentro da escola básica e que concilia o trabalho com a vida acadêmica, a produção dos dados, as disciplinas, os congressos, a família, os amigos e todo o colorido que a vida tem a oferecer. Com a elegância de quem dança, busquei acertar os passos e fazer justiça à confiança em mim depositada, pois minha formação como pesquisadora mistura-se com minha história de vida, com minhas experiências como professora em exercício e como formadora de professores. É nessa roda viva que me faço e refaço, afirmando cada vez com maior propriedade que o cotidiano é formador, e que nossas reflexões são parte fundamental de nossa existência.

Imagem 17 -- Ramificações. Criação com giz pastel seco e caneta hidrocor, n grupo de formação, estampada na capa de meu caderno de rascunhos, c

Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão
(Chico Buarque de HOLANDA, 1976)

O Homem distingue-se dos homens. Nada se diz de essencial acerca da catedral se apenas falarmos das pedras. Nada se diz de essencial a respeito do Homem se procurarmos defini-lo pelas qualidades humanas. (Antoine de SAINT-EXUPÉRY, 1939)

3. PEDRAS E SEMENTES: COMO CULTIVAR UMA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa

O referencial teórico apresentado, bem como minhas memórias c/narradas, conferem humanidade aos dados produzidos, tornam possível enxergar, na realidade vivida, mais do que pedras, terra e sementes. Ao voltar-me aos dados desta pesquisa, vejo catedrais, jardins e fertilidade. Concordando com a alegoria posta por Vigotski (1995 p.284), ao afirmar que o método de pesquisa é o foco que possibilita ao sujeito fazer ciência, uma vez que “um olho que tudo visse, precisamente por isto nada veria”, compreendo ser necessário esclarecer quais são as estratégias de cultivo, bem como a lente utilizada para enxergar o que da terra nasce.

Tal qual um agricultor, que precisa munir-se dos instrumentos corretos para preparar a terra e cultivar suas sementes de modo a torná-las fecundas, a metodologia de trabalho deve ser encarada pelo pesquisador como parte vital da investigação, pois nela estão compreendidos os instrumentais que serão utilizados para melhor compreender os fenômenos vividos. Por isso, os procedimentos metodológicos escolhidos serão aqui abordados detalhadamente, para que se tenha uma aproximação das escolhas que direcionam esta pesquisa. Se é da terra que brotam os frutos e a vida que prospera, do ambiente formativo, neste capítulo descrito, floresceram as reflexões registradas nesta pesquisa.

Imagem 18 -- Massa corrida e anilina em pó sobre papel recortado. as imagen longo do semestre de produção dos dados e remetem ao cultivo da pesqui saberes que são revelados pela investigação.

Buscarei, nas próximas páginas, aproximar o leitor das escolhas e procedimentos adotados para a produção de dados a partir do trabalho realizado com grupos de professores em exercício, cujo objetivo principal era o também contemplado nesta pesquisa: **relacionar as experiências estéticas vividas por professores com sua formação profissional**. Com base nas produções teóricas de Flick (2004, 2009) e Freitas (2002) fica registrada a opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, reafirmando a intencionalidade do trabalho feito e a sua coerência com os pressupostos teóricos que o subsidiam.

3.1. Pesquisar: modo de revelar o humano

Delimitações da abordagem qualitativa

> A vida é para nós o que concebemos dela. Para o rústico, cujo campo lhe é tudo, esse campo é um império. Para o César, cujo império lhe ainda é pouco, esse império é um campo. O pobre possui um império; o grande possui um campo. Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações; nelas, pois, que não no que elas veem, temos que fundamentar a realidade da nossa vida (Fernando PESSOA, 1914).

Ao referir-me ao termo pesquisa qualitativa, fica claro não poder dizer de apenas um ou dois métodos de investigação específicos, com passos demarcados e critérios previamente definidos. Tal termo remete a um modo particular de fazer e entender a pesquisa, que valoriza as possibilidades interpretativas da temática em questão, partindo dos pressupostos teóricos considerados. É concepção que tem cunho social e visa compreender as transformações ocorridas no decorrer do processo, captando as tensões e os dados subjetivos, muitas vezes não previstos no início da pesquisa. Como afirma Flick (2009), a pesquisa qualitativa não pretende ser replicável ou aplicada como modelo. Pretende olhar para as questões da humanidade contemplando sua dimensão coletiva e particular, trazendo à investigação a possibilidade de gerar outras reflexões acerca do tema estudado em outros tempos e espaços. Ainda, a pesquisa qualitativa problematiza questões historicamente postas como absolutas e traz possibilidades de mudança no campo da pesquisa e das práticas em questão. Como afirma Freitas:

> Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (2002, p.22).

Por ser um modo de compreender os dados e a investigação que firma coerência própria, reafirmo a particularidade deste modo de fazer e pensar a pesquisa. Sendo assim, minha atitude diante dos dados obtidos, revela a necessidade de análise compreensiva e interpretativa, que coloca cada item em relação com o contexto vivido e com suas percepções. Sobre isto, Freitas afirma que a abordagem qualitativa objetiva estudar "o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação" (FREITAS, 2002 p.24). Assim, considerar o sujeito e estudá-lo independentemente do que ele cria significaria situá-lo fora de sua própria humanidade.

Nas pesquisas que trabalham com grupos de sujeitos participantes, como é o caso aqui abordado, as características qualitativas mostram-se ainda mais ressaltadas e nítidas, por tornar potente os traços individuais e ao mesmo tempo revelar a natureza da constituição das relações a partir da convivência social e do entrecruzamento de culturas.

Tendo partido de um referencial teórico histórico-cultural, que entende a produção de conhecimento como decorrente das relações sociais e históricas, que vê os sujeitos como seres constituídos e constituintes da cultura, compreendo que a pesquisa qualitativa se revela a mais ajustada ao tema e objeto em questão. É modo de conceber a complexidade das relações humanas que admite os saberes como construções sociais que estão sujeitas a interpretações diversificadas, compreendidas no contexto em que se dão. Ainda, toma como pressuposto que não há uma única verdade a ser testada ou comprovada (a do pesquisador). De acordo com Flick (2004), uma investigação qualitativa também se diferencia de outras propostas e se mostra mais próxima de minhas concepções por acreditar que não é necessário e nem conveniente ter hipóteses e categorias pré-estabelecidas antes do início do trabalho, pois estas não devem ser apenas colocadas à prova. Tal movimento acarretaria num olhar restrito ao material de trabalho, levando-me a buscar apenas o que procuro,

negligenciando toda a diversidade de relações e contextos que podem se mostrar enriquecedores para o desenvolvimento de meu trabalho.

A pesquisa qualitativa é, neste sentido, um modo de investigação não padronizado *a priori*, na qual os critérios e métodos são desenvolvidos com base na reconstrução e análise das práticas pesquisadas. Concordando com Flick (2004) e Freitas (2002), em contato com as participantes ou com o material por elas produzido, busquei enxergar as permanências e mudanças, a dimensão coletiva e as questões singulares, que puderam ser investigadas de modo aprofundado a partir de então. Assim, tentei me valer de refinada percepção e também manter meus sentidos aguçados para ser capaz de perceber as nuances que me levaram à atividade de pesquisa. Este modo de fazer e pensar a investigação revela a necessidade de conhecer, além das concepções teóricas que direcionam minhas ações investigativas, o grupo de trabalho, os dados produzidos e os instrumentos metodológicos possíveis de serem utilizados, pois diferentemente de outras abordagens, a produção dos dados da pesquisa está intimamente ligada ao modo como esta é concebida e vivenciada. Flick (2009) sugere que a pesquisa se estruture com base em critérios que também lhe são próprios. Assim, posso dizer que a pesquisa realizada é como uma obra aberta, que se modifica no fazer e desfazer do grupo que com ela interage, trazendo sempre novas possibilidades e outros olhares.

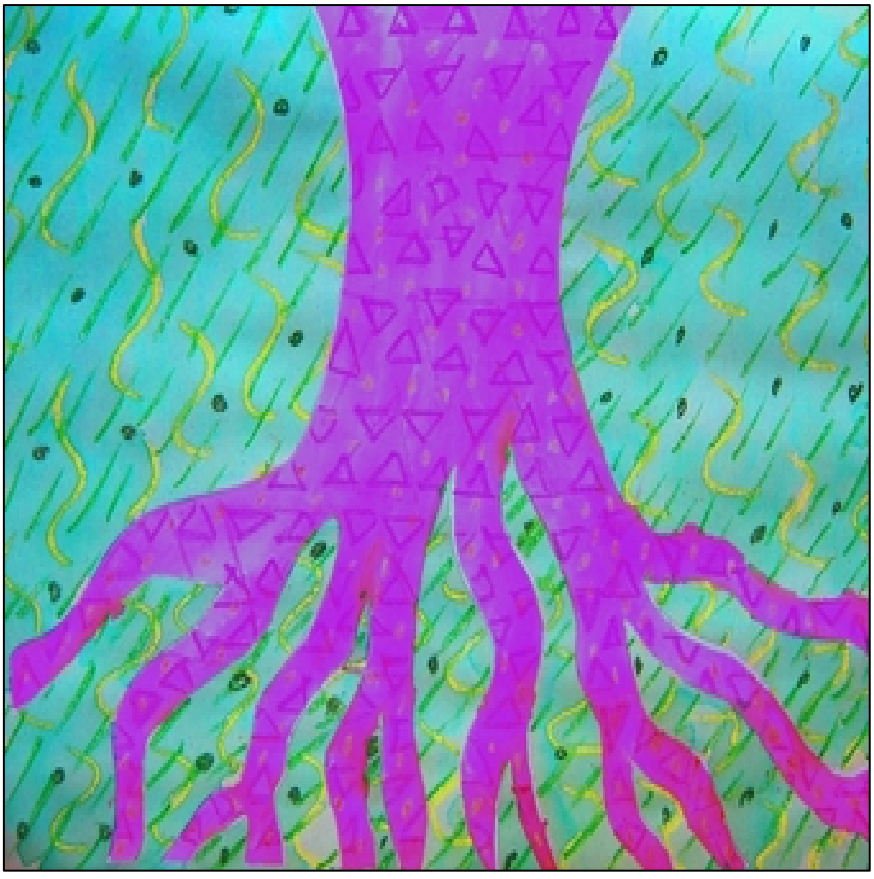
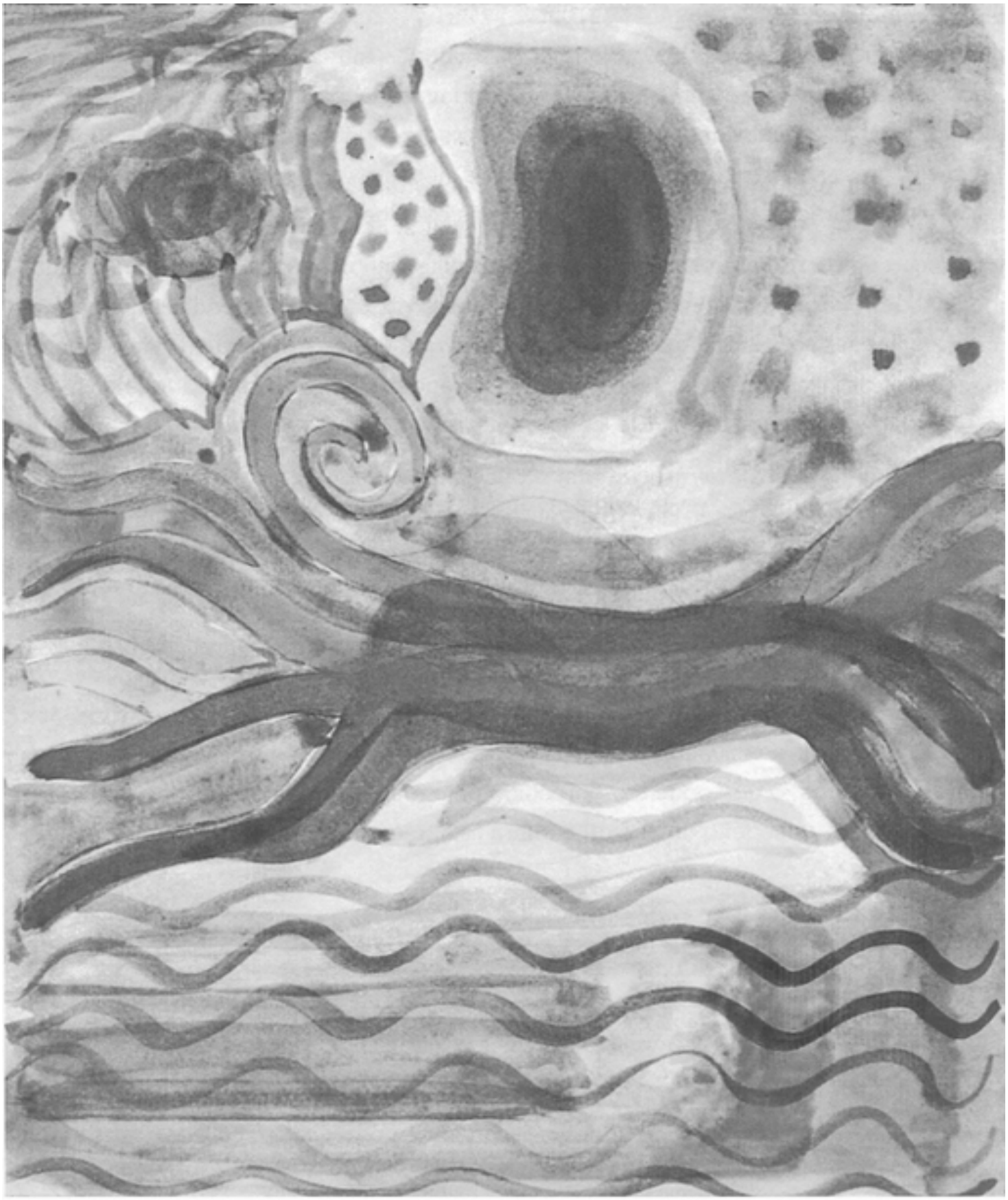


Imagem 19 -- Raízes. Aguada de anilina e giz pastel sobre Canson.



A obra-pesquisa aqui apresentada carrega minha intencionalidade como professora-pesquisadora e contemplou certos cuidados que se mostraram necessários e acertados para fazer do processo de investigação solo propício para o desenvolvimento das atividades propostas e a produção dos dados. Busquei explicitar às participantes, na medida em que me parecia necessário, os preceitos da pesquisa qualitativa que direcionavam algumas das minhas escolhas:

a) **Partir de dentro:** a concepção qualitativa pressupõe que a análise dos dados leva às condensações teóricas possíveis. Assim, é fundamental que o pesquisador mostre-se aberto a conhecer o que é revelado pelo próprio grupo de sujeitos / material analisado, em consonância com os campos teóricos que fundamentam sua ação. Ele certamente terá hipóteses formuladas a partir de seus questionamentos pessoais e dos apontamentos teóricos que direcionam sua prática, mas deve considerar que tais hipóteses são balizadoras para o modo de olhar as relações entre os sujeitos, sem determiná-las. Assim, serão buscadas categorias de análise que melhor expliquem os fenômenos observados, recusando a lógica inversa de que os dados devem ser encaixados nas categorias pré-concebidas.

Saber que não haviam teorias previamente elaboradas que seriam “testadas” nos encontros modificou sensivelmente a relação das participantes com as propostas ao longo dos encontros, o que pode ser percebido pelo meu diálogo com Marina em nosso primeiro encontro, a respeito do uso da câmera fotográfica como registro documental do vivido:

Marina:	------	Gente,	vocês	estão	fazendo		pose,	acho	que	não	é	leg
é	isso	que	você	espera	que	a	gente	faça,	Nana...	A	gente	po
ou	você	precisa	que	os	retratos		sejam	espontâneos?		Eu	estou	tir
sei	o	que	você	precisa.								
Nana:	------	Também		não	sei	ainda,	Marina!		Eu	espero	que	vo
que	eu	trouxe,		tenho	certeza		que	elas	vão	contar	coisas	do
percebemos		pelo	meu	diário	ou	pelas	gravações...		Mas	como	usar?	Vo
fotos	para	decidir.		(registro		audiogravado)						

Por perceberem que não haviam prescrições fechadas nem modelos ensaiados, as professoras mostravam-se à vontade para participar com opiniões, sugestões e colaborar para a formulação da proposta formativa, refletindo junto comigo sobre o que deveríamos fazer, ou como fazer.

b) **Considerar os contextos:** a abordagem Histórico-Cultural tem como premissa que os indivíduos só podem ser compreendidos em seu espaço e no tempo em que se encontram. Deste modo, a pesquisa como aqui é considerada também contempla a diversidade das situações vividas como parte das informações investigadas. O esclarecimento dos contextos em que os dados foram produzidos é relevante para a ampla percepção dos elementos pesquisados.

É importante notar, por exemplo, que o fato de ter oferecido o curso no segundo semestre letivo precisa ser considerado no momento de análise do material produzido pelas participantes. É sabido que o volume intenso de finalizações das atividades escolares exigido nesta época do ano consome tempo e disposição das professoras, que por vezes já se encontram exaustas com a jornada habitual e o típico calor excessivo desta época do ano (setembro, outubro e novembro). Deste modo, as ausências por vezes percebidas ou a eventual diminuição dos registros no portfólio podem ser compreendidas dentro deste contexto.

Gente,
Saí no finalzinho do encontro ontem pois estava muito cans parar em pé de tão cansada, que ruim é ir emb vocês! Queria ver as fotos que vocês estavam moldando próximo encontro! Tem sido uma verdadeira delicia nosso curso!
Beijos e boa semana pra vocês, Amelie. (e---mail envi

O e-mail de Amelie deixa transparecer como sua ausência no final do encontro não poderia ser tomada como simples “abandono” do coletivo. Ao preocupar-se em compartilhar seus motivos e manifestar o desejo em saber o que aconteceu após sua saída, ela mostra que sua presença acontecia, mesmo que distante fisicamente.

c) **Estabelecer condições favoráveis:** por saber da relevância dos contextos na produção de dados, é importante estabelecer condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades de pesquisa. Por considerar as participantes como membros atuantes na pesquisa, é necessário que as decisões referentes às condições de realização sejam discutidas coletivamente. A escolha do local onde as atividades seriam realizadas, por exemplo, considerou o oferecimento de melhores oportunidades de acomodação e de atenção nas propostas apresentadas.

O cuidado em oferecer espaço e tempo para alimentação às participantes, por exemplo, assegurava o desenvolvimento de um encontro ininterrupto (não fazíamos pausas para intervalo), favorecendo propostas mais integradas e a permanência de todas as professoras no encontro. A iniciativa do lanche, especialmente, será abordada com mais detalhes no item 3.3.4 deste capítulo e revela o cuidado com a criação de contextos férteis para a formação docente:

> Essas trocas que fazíamos nos momentos que desfrutamos do lar que criássemos laços de amizade. Não tinha um momento de alimentando o corpo e a alma quando sentisse necessidad sobre tudo, trocar receita, falar da vida. A gente vivia e sal que é beleza! (trecho da carta de Pâmela)

Pâmela relata, em sua carta, a percepção de nossos encontros por meio do ritual do lanche. Em suas palavras, percebo o desejo de manifestar como seu corpo e sua alma (como ela diz) colocavam-se presentes e atentos ao que era vivenciado coletivamente. Isto se tornou possível porque exercitávamos, nos encontros, a escuta sensível das palavras ditas e principalmente das ações uns dos outros. Quando percebíamos que era necessário ajustar o horário, mudar de espaço físico, realizar uma parada ou coisa assim, o fazíamos por prezar pelas melhores condições possíveis para que os encontros se realizassem.

d) **Cuidar do percurso da pesquisa:** o investigador precisa compromissar-se com o registro procedimental que se vale ao longo da pesquisa. Isso significa

revelar em quais condições os dados foram produzidos e também sob que prismas se submeteram para serem analisados. Tal atitude aproxima os dados do conhecimento produzido pelo pesquisador, tornando os saberes mais facilmente compreendidos por aqueles que desejarem conhecer melhor a pesquisa desenvolvida. É preciso considerar, por exemplo, a diferença entre a interpretação de um dado literal, ou sintetizado / reescrito pelo pesquisador. O mesmo acontece com a percepção que se obtém de um depoimento audiogravado e / ou transcrito.

A necessidade deste cuidado transparece quando a pesquisa conta com diversos procedimentos de produção de dados que frequentemente mostrarão perspectivas diferentes da mesma situação / participante. Sabendo que a análise dos dados traduz a leitura do pesquisador sobre o vivido, é indispensável localizar quais fontes foram consideradas, evitando a desumanização dos dados e o esvaziamento de sentidos do material produzido. Uma palavra, um gesto ou expressão, tomados isoladamente, possibilitariam a atribuição de falsos sentidos. Desta forma, também é indispensável utilizar os registros em relação com o tempo e espaço em que estes foram produzidos, para que gerem compreensões localizadas do dito e vivido:

> Não gosto de ler, tenho me cobrado para cumprir com encontros com tudo em dia. O que ajuda é que o de ler (você escreve bem, Nana!). To me sentindo minha última prioridade (depoimento audiogravado de Julieta, em participantes)
>
> As leituras enriqueceram muito minha prática, como foram importantes para caminharmos nas discussões coletivas! (trecho da carta de

Os relatos da participante acima reafirmam, por exemplo, a premissa de que os contextos devem ser considerados no momento da análise dos dados. A apropriação conceitual feita por Julieta, que não estava habituada à leitura de artigos acadêmicos, mas vinha se descobrindo como possível leitora deste tipo de texto, não pode ser tomada em mesmo nível de comparação sobre as elaborações por ela tecidas no início ou final do curso, uma vez que sua relação com os textos mudou.

e) **Manter atitude reflexiva:** tornar claro o sentido e as intenções do pesquisador com as investidas, estratégias e materiais produzidos. Diferente de outras concepções, esta abordagem rejeita a ideia de que os dados possam *falar por si*. Deste modo, em relação convergente à lógica histórica apresentada por Thompson (1981), a pesquisa documental e empírica deve se pautar em uma atitude reflexiva do investigador, que tem por objetivo fazer as perguntas aos dados, buscando respostas. O procedimento de análise da pesquisa qualitativa está pautado fortemente em seu potencial reflexivo, deixando transparecer a importância da fundamentação de todas as ações tomadas durante o processo de realização da investigação, já que nele reside o próprio trabalho.

Por tratar-se de um trabalho que discorre sobre o percurso formativo de professoras, considerando as suas experiências estéticas e a formação contínua, pautada em uma proposta que mostra os saberes docentes e a prática cotidiana como constitutivos e interdependentes, fez-se necessário considerar a constante indagação do que é proposto, tratando das experiências estéticas decorrentes da docência, que por serem vivências de inteireza, consciência e ampliação de sentidos e concepções, podem ser compreendidas como potencialmente transformadoras da prática educativa e, por conseguinte, altamente formadoras.

> Percebi que eu estava fazendo a pergunta errada: queria sa
> sensibilidade no espaço da escola, que é sempre tã
> ideias e conteúdos. Só que esta pergunta vinha da ideia qu
> ensinamos na escola era só o intelectual, separado da Ed
> movimento. Mas eu acabo de me dar conta que a situação
> ignorando a parte sensível da Educação, fazemos algo ma
> ver, tocar, sentir... Fazemos o favor de ensinar a nã
> seu próprio corpo, seus próprios sentidos. Ensinamos os alu
> seus sentidos, pois não há separação entre pensar, sentir e
> dentro de cada aluno e de cada professor (Registro no po

Luzia, ao brindar-me com tal reflexão, aponta para a percepção mais alargada de sua realidade como professora, estabelecendo relação entre nossas problematizações no grupo de formação e sua atuação docente. Tal movimento permitiu que ela olhasse

para seu não-lugar, num exercício de reflexividade que a levou a perceber que não agir também é um modo de ação e formação. Importa dizer, neste sentido, que tal compreensão não valerá, para Luiza, apenas para a situação por ela colocada. Ao refletir sobre as escolhas e renúncias de sua ação docente, ela demonstra ser capaz de transpor este novo saber para outras situações incertas de sua prática (Schön, 2000).

f) **Estabelecer critérios de relevância:** dada a flexibilidade característica desta maneira de fazer pesquisa, os materiais extraídos do processo de investigação podem se revelar, na maior parte das vezes, diversos em temas e sentidos. Com o intuito de manter a construção do trabalho no caminho desejado e também com o objetivo de preservar as participantes da exposição de informações irrelevantes para o desencadeamento da investigação, cabe ao investigador selecionar criticamente as informações das quais irá se munir para manter o desenvolvimento de seu trabalho. O excesso de dados ou a contemplação de informações que não se encaixam nos padrões observados acarreta na menor consistência das análises desenvolvidas e no conflito de dados apresentados.

Foi perceptível a necessidade de seleção dos dados para a realização da pesquisa quando o volume total dos dados produzidos foi devidamente organizado e inventariado, tal como será explicado no item 4.0 - O chão e a corda: análises de uma vida equilibrista (a análise dos dados). A decisão dos recursos contemplados, bem como dos fragmentos incorporados ao texto da pesquisa respeitaram os critérios de relevância da pesquisa, trazendo contribuições valiosas para a compreensão dos conhecimentos produzidos ao longo dos encontros.

g) **Refinar o olhar:** cabe ao pesquisador manter sua sensibilidade e percepção apurados ao contemplar os dados, preocupando-se também em manter atitude reflexiva, que é marca do trabalho qualitativo. Mais relevante do que o dito / ouvido / vivenciado / visto, no sentido literal, é a riqueza expressiva que tais dados podem carregar. Assim, faz-se de suma importância que o pesquisador conheça seu material de pesquisa e seus participantes, de modo a

compreender se as informações prestadas correspondem aos processos vivenciados ou se se revelam esvaziados de sentido.

Esta percepção também modificou minha relação com as participantes da pesquisa, pois ressaltava minha preocupação com o processo desencadeado coletivamente, tomando as constatações como resultantes da minha relação com as experiências do grupo. Importava, sobretudo, promover práticas formativas imbuídas de estesia, que alterassem o modo que as professoras percebessem seu cotidiano. Para que isto acontecesse, não havia fórmula mágica a ser proposta. Era necessário conhece-las e mergulhar verdadeiramente numa relação dialógica e compromissada.

> Tem uma parcela de tudo o que conversamos aqui que po aprendidas, em conhecimento e práticas que certamente modificam professora. Mas tem neste espaço uma dimensão de vivência aquilo que me mostra o prazer de viver, de estar na escola, a outro, o olhar encantado para o mundo. Perdemos isso, se da rua, os sons das árvores, o movimento das roupas ao sabor do café... Tudo fica um pouco cinza se não aprendemos a inteireza. A realidade pode ser dura, mas ainda assim é fei essencialmente fascinantes e belas. Estar entre elas já é uma dá Hellen).

Se Hellen manifesta saber da dimensão sensível dos encontros vividos, elabora tal conhecimento por ter feito parte do grupo e experienciado práticas que a ajudaram a perceber-se deste modo. Sem negar que há dificuldades a serem enfrentadas na escola, nem se esquecendo dos entraves de seu ofício, a professora expressa desejo em enfrentar os dilemas que lhe serão postos e escolhe vive-los com inteireza. O sentimento de beleza e encantamento pela profissão (e pela vida, nas palavras da participante) surge do exercício consciente de sua prática, da descoberta de si.

h) Considerar-se como parte: diferente de outras abordagens, que podem ser praticadas por qualquer indivíduo sem relação com o grupo ou as análises posteriores, a presença do pesquisador é elemento relevante no contexto, na pessoalidade dos sujeitos envolvidos, na constituição do grupo e na

compreensão dos dados analisados. O investigador está implicado na produção das informações da pesquisa e precisa considerar esta dimensão como relevante, por ter ciência de que os mesmos resultados não seriam obtidos se outras pessoas estivessem conduzindo o trabalho. Sua atitude, neste sentido, é movimento constante de ir e vir: aproximar-se para se permitir envolver com a pesquisa, distanciando-se sempre que necessário, para ser capaz de olhar para seu problema de modo a ter uma perspectiva ampla. A constatação de que faz parte da pesquisa não coloca o pesquisador, entretanto, na igual condição de participante. Seu papel no grupo é distinto dos convidados, bem como sua intenção e seu modo de pertencer ao espaço.

Por fazer parte do grupo que se formou e por ter vivido todas as propostas, experienciado as texturas, cores e sabores, meu processo formativo também foi alterado e ressignificado. O aprendizado decorrente da vivência com as participantes deste grupo e com a pesquisa também pode ser considerado como indício da articulação entre Educação Estética e formação docente e como tal, está registrado no Capítulo 5, destinado às lições.

Ao considerar as dimensões explicitadas como características de uma abordagem metodológica qualitativa percebe-se sua legitimidade conceitual e teórica frente aos pressupostos da abordagem Histórico-Cultural e aos referenciais nesta pesquisa defendidos, que carregam a marca da dialética, da renúncia às práticas reducionistas que vigoram em tendências idealistas e subdividem a realidade vivida. De acordo com Freitas (2002), a abordagem qualitativa mostra-se em consonância com as teorias de Vigotski e outros pesquisadores embasados no materialismo dialético por preservar a experiência entre os indivíduos e sua cultura, favorecendo a integralidade das relações e as vivências concretas.

Este modo de fazer e compreender a pesquisa contempla ainda uma dimensão importante do pensamento Histórico-Cultural: a finalidade da investigação narrativa não consiste em emitir explicações prontas e acabadas dos fenômenos estudados. Seu compromisso é com a atitude predominantemente interpretativa, que se preocupa em marcar posição e apontar para uma possibilidade de explicação encontrada,

convidando os demais a também ampliarem seus campos de compreensão e refletirem acerca do tema. Retomando a imagem de obra aberta, é atitude propositiva que não reconhece na pesquisa o limite da constatação aceitável, que em nada modifica a realidade observada. Busca apontar novos encaminhamentos, fazer perguntas ainda maiores e abrir caminhos para outras práticas, ressaltando seu compromisso com a transformação social e com a formação humana.

3.2. O grupo, as professoras: Cada caso é um caso

Apresentação do grupo de trabalho

> Não conhecia poemas
> Nem muitas palavras belas
> Mas ela(s) fo(ram)i me levando pela mão
> Porque era(m) ela(s)
> Porque era eu
> (adaptado de Chico Buarque de HOLANDA, 2006)

A organização desta pesquisa se deu de modo bastante articulado com os pressupostos anunciados no início deste capítulo. Tracei algumas possibilidades de desenvolvimento de trabalho que pudessem mobilizar professores e tornar possível o diálogo e a reflexão acerca do tema estudado. Dentre as opções levantadas, optei pela formação de grupos de professores, que em seus encontros, propostos e mediados por mim, tivessem oportunidade de passar por experiências e reflexões acerca da docência e da Educação Estética. Configurou-se, então, uma pesquisa pautada no estudo de caso. Diferente de algumas generalizações possíveis já feitas a este método, como o posto por Yin (2005), que considera o estudo de caso como uma pesquisa que investiga casos empíricos de fenômenos atuais e o contexto da vida real, e conforme Gil (2009), que aponta a pesquisa de estudo de caso como abordagem transdisciplinar e transparadigmático, caracterizo aqui o estudo de caso como estudo – compartilhado com as participantes, os interlocutores teóricos e meu próprio grupo de pesquisa – que tem como referência o que se chama de caso, mas que prefiro caracterizar como grupo. Não há, na formação que se instituiu, um único caso a ser estudado, pois o coletivo de

professores se revelou portador de inúmeras histórias, seus *causos* particulares, que contribuíram para a construção de uma identidade deste grupo que seguiu junto por um semestre. Yin (2005) caracteriza o estudo de caso por seu contexto da descoberta, no qual pesquisador e participantes vivem situações e aprendem com ela. Neste mesmo sentido, Gil (2009) lembra que a pesquisa do estudo de caso parte de uma dada unidade social e contempla certa diversidade de intenções. Abrange um universo de possibilidades que faz com que o investigador tenha condições de produzir novos saberes a partir das atividades exploratórias, narrativas e expressivas desenvolvidas.

Imagem 21 -- Grupo de professoras em atividade coletiva. As fotografias vividos ao longo dos encontros e trazem elementos para a compreensão da

Desta maneira, ao referir-me ao estudo de caso, faço menção à análise decorrente das manifestações de um grupo em especial, cuja expressão deriva das interações estabelecidas e das investidas realizadas dentro deste espaço, tempo e contexto. Apesar de falar do que aconteceu com determinados professores dentro de

certo contexto, sinalizo nas análises as possibilidades de ampla compreensão da Educação Estética e da formação de professores a partir do vivido. Assim, esta pesquisa não se limita a uma atividade de estudo no sentido mais comum da palavra, pois compreende de maneira aprofundada o modo como professores de Educação Básica se aproximam dos saberes e vivenciam suas experiências sob o olhar estético para a Educação.

É uma análise reflexiva e propositiva, que visa trazer contribuições para o campo da docência e da Educação Estética. Temos, então, um estudo de caso que não é caso: é grupo. E não é estudo: é reflexão-proposição. Uma reflexão propositiva de grupos que se formaram e que modificaram meu modo de ver, sentir e pensar a relação entre formação de professores e Educação Estética.

3.2.1. A formação do professor: na escola, na Universidade.

A realização do grupo de formação se mostrou muito importante não apenas por ser o espaço onde os dados da pesquisa foram produzidos, mas por representar a legitimação de uma prática, institucional e pública, defendida pelo grupo de pesquisa do qual faço parte, o GEPEC: uma formação preocupada em discutir a constituição docente a partir das suas experiências sensíveis, buscando enfatizar a totalidade na constituição do professor. Divididas em oito encontros quinzenais com quatro horas de duração (totalizando 32 horas de formação), as atividades foram propostas no modelo de Curso de Difusão Científica da Faculdade de Educação da Unicamp, no período de agosto a dezembro de 2011.

O fato de os encontros serem oferecidos pela universidade revela um aspecto fundamental para a compreensão das relações estabelecidas e da proposta realizada, pois este modelo formativo difere significativamente da formação que poderia ocorrer no interior da escola. Assumindo o dever da academia de promover encontros e espaços para a Educação continuada dos docentes, sabe-se que a parceria entre a Educação Básica e as instituições de Ensino Superior favorece a formação crítica e a produção de conhecimentos por parte do professor. Como afirma Foerste:

> Os profissionais do ensino da universidade e da escola básica construíram novas possibilidades de trabalho integrado, favorecido por práticas de cooperação. Trata-se da parceria colaborativa. Ela representa um esforço que emerge de ações reflexivas, em que professoras da universidade e docentes do ensino básico se articulam a partir de objetivos comuns. Esse movimento busca garantir a indissociabilidade teórico-prática dos currículos dos cursos de formação de profissionais do ensino, tendo como base dispositivos interinstitucionais concretos, negociados coletivamente entre universidade, órgãos da gestão pública (secretarias de educação), sindicatos de professores etc. Isso implica uma postura epistemológica diferenciada, pautada na flexibilização curricular e ação dialógica, que impulsiona a introdução de outros sujeitos, saberes e espaços institucionais alijados ou pouco considerados até então no complexo processo de socialização profissional docente (FOERSTE, 2004 p.08).

Tal consideração se baseia no pressuposto de que a vivência acadêmica, a interlocução com profissionais de outras áreas de formação ou com experiências de docência distintas podem ampliar o modo como o professor concebe sua prática. Ainda, da mesma maneira que se defende a relevância da percepção, por parte dos docentes, da teoria que constitui suas práticas educativas, espera-se que as situações vividas no cotidiano da escola os auxiliem a construir novas possibilidades, ampliando a compreensão que se tem das práticas constitutivas dos sistemas teóricos em questão.

Deste modo, no espaço da universidade, o profissional tem oportunidade de familiarizar-se com o conhecimento produzido por seus pares, revendo as próprias crenças e práticas a partir da relação que estabelece com este conhecimento e também compartilhar os saberes por ele produzidos, contribuindo para a formação de outros profissionais (STEINHOUSE, 1996). O papel da academia, neste sentido, é o de oferecer espaço para que as professoras dialoguem a respeito de suas suspeitas, fomentar a discussão por eles trazida e tornar potentes reflexões, oferecendo subsídios para que desenvolvam suas próprias práticas investigativas e reflexivas. É necessário haver consciência de que os espaços da universidade e da escola básica são complementares e formativos, sendo necessário este trânsito para que todos os profissionais se percebam mais próximos uns dos outros, favorecendo o estabelecimento de práticas de produção de conhecimento e cooperação entre os níveis de ensino. Para tanto, vale ressaltar que, tal como posto por Zeichnner (1993), não são apenas os professores da Educação Básica os beneficiados com tal prática de formação. Aos docentes universitários, o convívio com as questões do cotidiano da

escola e a possibilidade de aproximação e convergência entre os saberes por eles detidos com aqueles elaborados na prática da docência é movimento necessário para sua constituição como formador de professores.

Neste movimento de apropriação dos saberes e de de-formação dos conhecimentos já instituídos, os programas de Educação Continuada podem surgir como espaços para interlocução e estabelecimento de novos diálogos. Percebe-se, desta maneira, a legitimidade dos espaços acadêmicos, dos grupos informais de aperfeiçoamento e dos fóruns institucionais das escolas, desde que todos estes estejam a acontecer e interagir em favor da prática educativa humanizada, inteira e consciente. São espaços diferenciados entre si pela alternância de ritmos em que ocorrem as vivências práticas, sensíveis e inteligíveis, mas que devem ser compreendidos como interdependentes e complementares.

Há inúmeros registros de pesquisas realizadas a partir de propostas de intervenção, como as relatadas por Sadalla *et al* (2005) e Aragão (2010), que perfilam professores pesquisadores atuantes na universidade e os professores pesquisadores da Educação Básica, apontando para a legitimidade deste tipo de proposta para a instauração de práticas formativas e reflexivas no interior das escolas. Propostas de parceria entre escola e universidade podem surgir por necessidade do corpo docente, que se depara com alguma problemática para a qual deseja apoio para enfrentar, ou por proposta da instituição de pesquisa, quando esta identifica novas possibilidades de compreensão sobre uma questão emergente com a qual poderia colaborar.

É importante ressaltar, entretanto, que modelos de formação como este proposto na pesquisa aqui relatada são pontuais (por terem certa limitação de espaço e de tempo), acontecem a partir de oferecimento externo (que não surgiu de uma organização dos docentes, no interior da escola) e não são o único modo do professor revisitar as teorias e questionar a própria docência.

Tal movimento não exclui a necessidade de as escolas também instituírem espaço e tempo adequados para a formação de seus professores. São contextos distintos, interdependentes e absolutamente necessários, nos quais o professor tem a possibilidade de refletir amplamente a respeito de sua prática, rever atitudes e

aperfeiçoar estratégias, conhecer outras teorias que possam guiar suas ações e produzir / compartilhar os saberes adquiridos com a própria docência por meio da investigação e reflexão. Deste modo, a intervenção realizada por meio de grupos de formação institucionais, promovida pela universidade, também tem como objetivo o fomento à formação continuada no interior da escola, a institucionalização de espaço e práticas de discussão coletiva, reflexão acerca do próprio exercício de docência. Seu valor reside no potencial formador das estratégias lançadas, que tornam possível ao participante fortalecer suas concepções, questionar sua prática e mudar seu jeito de olhar para o cotidiano da escola.

Falando especificamente da proposta aqui relatada, havia a preocupação de oferecer, acima de tudo, espaço para a criação e fruição estéticas. Ainda assim, considerei a premissa de que tais vivências poderiam desencadear processos reflexivos mais abrangentes, que levassem as professoras envolvidas a buscar interlocução a respeito desta temática dentro de seus espaços de trabalho.

3.2.2. A formação do grupo: diversidade

Imagem 22 -- Professoras planejam síntese poética coletiva em um dos encontros de formação.

A formação do grupo, embora planejada, deu-se de maneira inesperada e repentina. Ao lançar mão de uma proposta de Educação Continuada vinculada à universidade, havia alguns encaminhamentos pensados, estratégias que promoveriam minha aproximação com o grupo para que pudéssemos, a partir do convívio e dos encontros, ajustar as propostas. No início do mês de agosto de 2011 foram abertas inscrições para um grupo de formação gratuito às terças-feiras,

das 18h30 às 22h30. A divulgação aconteceu por mensagem eletrônica enviada às redes de contato do GEPEC[32]. Também foram feitos encaminhamentos particulares dos pesquisadores do grupo de pesquisa para suas listas pessoais[33]. O convite rapidamente passou a ser reenviado / compartilhado por seus receptores a outros possíveis interessados, tomando uma grande abrangência. A proposta foi acolhida de modo favorável pelos professores que a receberam, pois em menos de três dias, 109 interessados haviam se inscrito.

> Quando a ideia do curso foi proposta, logo fiquei curiosa po oferecido e a forma como o curso seria realizado, e res queria participar. Quando me dei conta da divulgação do cu vi meu nome numa lista que parecia a do vestibular... A alunos selecionados também foi parecida (Trecho da carta de

Diante da impossibilidade de trabalhar uma proposta reflexiva e integradora de formação com este número de professores, os primeiros 43 inscritos (por ordem de envio das fichas de inscrição[34]) foram incluídos no grupo, sendo que ofereci aos demais a possibilidade da formação de novas turmas, que aconteceram no mesmo formato e intervalo de tempo. Como não é objetivo desta pesquisa comparar ou contrastar as manifestações entre os grupos instituídos, tomarei para análise apenas o grupo formado inicialmente, respeitando as particularidades de contexto e a interação estabelecida entre as participantes desta equipe de professoras.

A receptividade das professoras à proposta revela movimento de busca a espaços onde pudessem discutir mais sobre sua própria formação, a respeito da profissionalidade docente e principalmente sobre a concepção de Educação Estética. Revela também o desejo de buscar interlocução com a universidade, reforçando a crença de que as professoras têm sua atividade profissional essencialmente vinculada

[32] Existem dois canais de ampla divulgação do grupo de pesquisa, que foram utilizados: um *mailing* de quase quatro mil contatos e um *e-mail* coletivo, remetido a todos os professores cadastrados, que desejam receber informações do grupo e comunicar-se com os demais membros.

[33] Apêndice D: Convite eletrônico enviado aos professores.

[34] Apêndice E: Ficha de inscrição.

a atividades práticas, mas buscam compreender os pressupostos teóricos e as crenças que guiam suas atitudes, rejeitando a visão reducionista de que docentes em exercício não enxergam necessidade de vivenciar situações de formação continuada. Mais importante ainda do que entender tais campos teóricos, admite-se com esta observação que as professoras, em diálogo com os parceiros de trabalho e com os profissionais da universidade, constroem novos saberes a respeito de sua prática e sobre as concepções coletivamente discutidas.

Outro fator que se mostrou muito significativo no trabalho desenvolvido refere-se à mescla de origens e vínculos entre as participantes. Por revelar-se grupo heterogêneo em muitos sentidos, a busca por aspectos comuns e a sintonia de ideias parecia ainda mais relevante nos encontros. Para que se possa conhecer um pouco mais as participantes envolvidas na pesquisa, realizei uma breve caracterização do grupo, que mescla dados objetivos com o registro narrativo das percepções por mim capturadas ao longo dos encontros. Ao apresentar o grupo de trabalho, deixo transparecer o modo como as singularidades contribuíram para a constituição de um coletivo fortalecido. Os dados objetivos apresentados, organizados com base nas informações prestadas na ficha de inscrição (Apêndice B), se tomados isoladamente, pouco significam, do ponto de vista da experiência vivida. Quando compreendidos em relação aos aspectos também aqui narrados, entretanto, tomam dimensão mais ampla.

> O grupo, ai o grupo... Bem heterogêneo, mas com algo
> Meninas professoras que trabalham na rede particular, na rede
> infantil ao médio, menina pedagoga que atua no terceiro
> atua em empresa como professora ambiental, enfim, todas arti
> unidas para aprimorar a técnica do viver (registro no

Assim como descrito por Amelie em seu portfólio, dentre todas as participantes havia só mulheres. Espaço e tempo estavam, então, permeados pela feminilidade. Eram mulheres interessadas em discutir aspectos ligados à sua profissão, mas também com o desejo de falar de si, de suas conquistas, seus desejos. Ao compor este grupo, as mulheres-professoras também se mostravam mães, filhas, esposas e amigas,

trazendo aos encontros uma discussão não planejada e muito oportuna: é possível dissociarmos desenvolvimento pessoal e profissional?

> Ainda estou sob efeito do momento mais lindo de toda minha vid
> um filho. Olhar para minha pequena Letícia com apenas cinco meses e
> que passa ela faz um gesto diferente, uma risada mais engraçada,
> marcará toda a sua existência e que parte deste desenvolvimento
> minha contribuição como mãe e professora, faz---mesentir uma pessoa especial
> (Registro no portfólio de Letícia).

O convívio nos encontros revelou a possibilidade anunciada por Letícia em seu portfólio, de lidar com a docência ao mesmo tempo em que outros aspectos pessoais também são desenvolvidos. Assim como já sinalizado por mim em publicações anteriores, em parceria com Aragão (ARAGÃO e FERREIRA, no prelo p. 07), afirmo que "não há separação entre as dimensões pessoal e profissional da professora. Acreditamos que ensinamos a partir do que somos, e isto também é encontrado no que ensinamos". Tal premissa deixava-se transparecer nos encontros, pois o vínculo estabelecido entre as participantes, o modo como se colocavam neste grupo e as relações mediadas no tempo e espaço vivido ocasionaram aprendizado que mobilizou os sujeitos em sua completude. Deste modo, embora o objetivo principal do curso de formação fosse promover experiências, discussões e reflexões acerca da Educação Estética na docência, era sabido que tal desenvolvimento não poderia acontecer dissociado da pessoalidade, uma vez que os aspectos profissionais são constitutivos do sujeito. Tal percepção fez-se vital para a constituição do grupo de trabalho. As participantes sabiam que, para ampliar sua compreensão da docência e vivenciar momentos com estesia, experiências anteriores seriam ressignificadas.

Neste sentido, a formação pessoal, dada por meio da elaboração de saberes sensíveis que alteram o modo de pensar, agir e sentir, não era prevista de forma objetiva no planejamento dos encontros, mas era esperada por saber que a própria formação do grupo, suas práticas coletivas e as singulares experiências que cada participante se disporia a partilhar promoveriam a apropriação de saberes mais amplos do que aqueles que era possível esperar. Vigotski (2001b) afirma que a interação com o

meio ocasiona aprendizados que vão além do que é possível prever, pois as relações sociais são amplas e mobilizam apropriações diversas nos sujeitos, dependendo de suas experiências individuais e da relação que estabelecem com o momento vivido.

> [O meio] não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia. (VIGOTSKI, 2001b p.702)

Assim, cada uma das participantes modificava o grupo e contribuía para a formação das demais, ao mesmo tempo em que se nutria desta relação e por ela era também modificada. Seus anseios, fruto do que já haviam vivido e das expectativas para os encontros alteravam as prioridades do coletivo que se instituiu. Desenvolvimento pessoal e profissional se constituíam, de modo sincrônico e complementar.

As participantes do grupo tinham idade entre 19 e 50 anos[35], encontravam-se em diferentes momentos de sua trajetória pessoal e também de seu percurso profissional. Enquanto algumas já aguardavam o tempo de jornada para efetivar sua aposentadoria, outras pleiteavam sua primeira titularidade em sala de aula. Se para determinadas participantes os estudos acadêmicos eram atividade frequente, continuidade da formação em graduação recém-concluída, para outras a iniciativa de voltar às salas da universidade era retorno saudoso após longo intervalo na própria formação. Em comum, o desejo de aprender mais, de saber sobre a Educação Estética na docência e o espaço aberto para conversar, trocar, sentir e viver, desfrutando da companhia do outro. Estava claro que a heterogeneidade do grupo era marca importante e também era nítido que o diálogo propiciava uma percepção de si mesma e do coletivo:

[35] Apêndice F: gráficos e dados completos sobre a caracterização do grupo.

Desta convivência surgiram outros desdobramentos não previstos. As professoras compartilhavam contatos entre si, estabeleceram redes de informação que movimentavam outras pessoas e possibilidades além do limite físico da sala de aula: trocavam modelos de planejamento pedagógico, ideias para atividades didáticas, textos literários, indicações de filmes e animações, contatos profissionais, indicações de vagas em aberto para trabalho e convites para redes sociais.

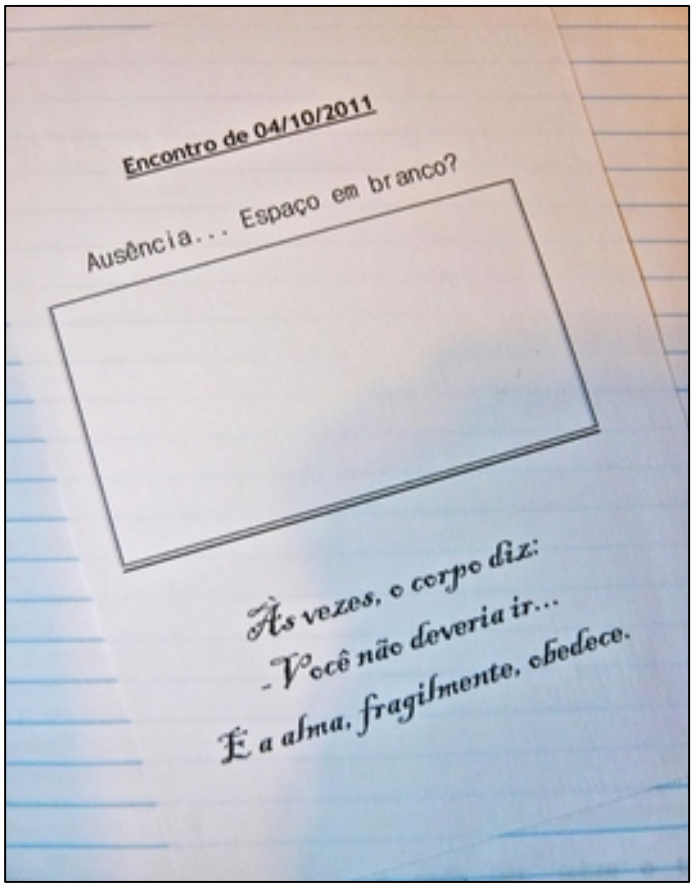
O olhar diverso favorecia estes contatos e convocava as professoras a realizarem deslocamentos, saindo de sua área mais restrita de atuação para uma compreensão mais alargada da docência, pois embora a atividade profissional das participantes estivesse em todos os casos ligada à docência, havia professoras pesquisadoras vinculadas à universidade, professoras que coordenavam o trabalho pedagógico em escolas de Educação Básica, professoras de crianças pequenas (berçário e creche), Educação Infantil, Ensino Fundamental, especialistas em Artes Visuais, Música, professoras de projetos sociais, estudantes do curso de Pedagogia e recém-formadas ainda fora do mercado de trabalho.

Tal diversidade se estendia ao setor da Educação em que atuavam – municipal, estadual, particular, entidades filantrópicas – passando pela formação inicial: embora todos os membros do grupo tivessem formação compatível com as funções de professora, havia pedagogas, licenciadas, especialistas, mestres e doutoras. Ainda, o grupo contava com profissionais oriundos de várias cidades do estado de São Paulo, como Campinas, Hortolândia, Valinhos, Vinhedo, Sumaré, Piracicaba, Cajamar, Jaguariúna, Mogi-Guaçu, Paulínia e Americana.

Também foi possível perceber, ao analisar os dados produzidos (especialmente a audiogravação dos encontros e os cadernos de registro da pesquisadora), que a maioria das professoras envolvidas na pesquisa já atuavam em escolas há vários anos e não se consideravam iniciantes na profissão. De acordo com Reis (2013), não há um parâmetro único para a delimitação do tempo de experiência necessário para que o professor deixe de ser iniciante na docência. O principal fator que revela sua condição é o modo como vivencia a realidade da sala de aula e a forma como se coloca diante dos

embates cotidianos e das problemáticas enfrentadas. Mais relevante que os anos de docência era a percepção da experiência vivida ao longo do tempo que passa.

Assim se caracteriza o grupo de trabalho que seguiu junto, ao longo do 2º semestre de 2011. Uma turma falante, participativa, bem humorada e com muitas histórias para contar, que se ajudava mutuamente e desejava, acima de tudo, fazer parte deste coletivo. As professoras, logo no primeiro encontro, perceberam tratar-se de uma concepção de formação na qual os saberes eram instituídos na relação com o grupo de trabalho, com vivências fundamentalmente atreladas às reflexões e construções teóricas. Algumas dificuldades foram enfrentadas ao longo dos encontros, como já mencionado no item 3.1. deste trabalho. O cansaço excessivo das professoras que assumem dupla jornada e acumulam relatórios e avaliações de seus alunos ao final dos bimestres, as chuvas fortes e devastadoras que assolaram a cidade de Campinas no final da tarde, especialmente no distrito de Barão Geraldo (onde foram realizados os encontros) em outubro e novembro, o escasso tempo para a realização das leituras prévias e dos registros semanais no portfólio foram alguns dos problemas vividos pelo grupo.



Em decorrência destas questões (e de outras menos frequentes, como familiares doentes) foram registradas algumas ausências nos encontros e certas falhas na regularidade das entregas solicitadas. Não aconteceram, entretanto, dificuldades com a atenção e envolvimento no decorrer dos encontros, o que sugere muita disposição e engajamento com as propostas por parte das participantes presentes: apesar das dificuldades, não faziam outras coisas enquanto estávamos juntas, nem tentavam realizar as tarefas

Imagem 23 -- Página do Portfólio de um dos encontros. em ausência

"pendentes" nestes momentos, pois escolhiam vivenciar plenamente o que era proposto.

Três participantes, tendo para si a imagem de que grupos de formação continuada são constituídos por momentos de exposição teórica por parte do formador, nos quais os alunos passivamente recebem os conteúdos e assimilam as lições do dia, ponderaram por não mais frequentar os encontros, manifestando com clareza que tal proposta não atendia aos seus anseios:

> Agradeço a oportunidade de participar e lamento ter oc
> professor que talvez pudesse aproveitar melhor este espaço qu
> uma fase da vida que preciso de mais conteúdo, pois ac
> muitas dúvidas sobre como ser professora. Seu curso parece ótimo, ma
> alguém que me responda a perguntas (trecho da carta de
> mail no dia seguinte ao primeiro encontro).

Tal movimento revela as reproduções de modelos educativos conservadores e tecnicistas, tão vigorosamente criticados nos bancos escolares da Educação Básica, mas ainda amplamente difundidos nos espaços de formação profissional. Este disparate denuncia outras concepções de ensino, de professor e de aluno, que diferem daquelas anunciadas no âmbito do discurso formal: como defender que as crianças aprendem mais e melhor por meio da experiência, quando o profissional se priva de vivenciar plenamente o que faz, optando por desacostumar os sentidos e privilegiar uma formação pautada exclusivamente nos padrões da racionalidade técnica? De que modo pode acreditar em produção de conhecimento no interior da escola, se há desqualificação do próprio pensamento docente em relação aos saberes produzidos na universidade / por outros e descrença na própria capacidade de aprendizado?

Estas inquietações não surtiram efeito negativo em minhas reflexões pessoais, pois tomei como aprendizado importante a percepção dos diferentes modos de encarar o processo educativo e a necessidade constante de aliar as formações realizadas no cotidiano da escola com as investidas institucionais das universidades, desmascarando esta falsa ideia, que povoa o imaginário de muitos profissionais, de cisão entre a dita subjetividade vivencial e a inalcançável (porque inexistente) verdade acadêmica.

3.3. Arte do encontro, encontros pela Arte

O desenvolvimento dos encontros

> A vida é arte do encontro
> Embora haja tanto desencontro pela vida
> (...)
> Ponha um pouco de amor na sua vida
> Como no seu samba
> (Vinícius de MORAES, 2001)

A organização do grupo de trabalho foi pensada de modo a tentar favorecer as formas expressivas menos convencionais, os caminhos intuitivos e os saberes sensíveis, criando um ambiente formativo potencial para a vivência coletiva da Educação Estética, por meio da qual experiências poderiam ocorrer. Havia o intuito de colocar as professoras em situações nas quais pudessem passar por experiências sensíveis e precisassem confrontar suas ações e escolhas cotidianas com os saberes pessoais e sistemas teóricos, de modo a tornar perceptível o exercício reflexivo realizado ao fazer tal articulação intencionalmente. Ressalto que havia o objetivo de favorecer, pelo encontro entre as professoras e de estratégias formativas que serão descritas a seguir, as experiências estéticas, embora não houvesse nenhuma garantia de que estas iriam ocorrer para alguma ou para todas as participantes, uma vez que não há a falsa ideia de que experiências estéticas podem ser intencionalmente provocadas de maneira homogênea.

Imagem 24 -- Professoras criam representações simbólicas com diferentes materiais.

Ao pensar na organização dos encontros, priorizei oferecer às participantes o espaço para diálogo, de modo que o plano de trabalho traçado contemplava propostas abertas com a intenção de desenvolver uma sequência flexível de atividades, que seria acolhida e discutida com as participantes, ainda que revisada a cada semana [36]. Assim, tudo o que seria parte do encontro era primeiro apresentado e discutido coletivamente. Esta atitude gerou, de início, certo estranhamento por parte de algumas professoras:

> [...] sentimento esse que tomou conta de mim por um instante às pessoas parte do meu interior, parte da pessoa na vida, em pares, com o outro e interagindo com o outro... que se considera tímida, é inicialmente aterrorizante (registro do

Mesmo receosas por defrontar-se com o novo, as professoras experimentavam formar um grupo participativo e colocavam suas marcas na constituição do coletivo de trabalho. Algumas o faziam com maior intensidade, falando, palpitando e dando ideias, ao passo que outras preferiam mostrar-se com gestos ou atitudes, formando um círculo com as carteiras antes de o encontro começar, por exemplo, sem que alguém tivesse solicitado que isto fosse feito. Com o exercício do diálogo, instaurou-se o sentimento de pertencimento ao grupo e de corresponsabilidade com o desenvolvimento das propostas de trabalho. Por terem a palavra contemplada e participarem dos encaminhamentos, compreendiam também os objetivos de tudo o que era proposto e mostravam-se muito receptivas às minhas investidas:

> Todas essas experiências e reflexões vividas foram discutidas no gru por professoras e professores diversificados, mas que possuem ob que aumentou nosso aprendizado. O prazer do encontro era too carta de Antonia)!
>
> Como participante deste seleto grupo, sinto-me responsável em pontuar os acontecimentos, socializar as vivências sensíveis e apontar o já que é no diálogo com o grupo que nos formamos

[36] Apêndice G: Plano inicial de trabalho.

A formação democrática e dialógica do grupo não possibilitava, entretanto, que todas as decisões e encaminhamentos do curso de formação ocorressem por livre encaminhamento das participantes. Era de conhecimento geral a natureza da pesquisa desenvolvida, meus objetivos como professora-pesquisadora e também as linhas gerais traçadas para a proposta formativa em questão, que respeitaria a concepção de formação docente continuada e de Educação Estética abordadas na pesquisa. Todas foram informadas por e-mail, no ato da inscrição, a respeito do objetivo investigativo da formação deste grupo. No primeiro encontro esta questão foi abordada amplamente, esclarecendo que as decisões coletivas precisavam considerar este fator e deveriam manter a essência da proposta de trabalho que foi por eles acolhida. Isto significava, por exemplo, que não seria possível o grupo decidir cumprir com os encontros exclusivamente em modalidade virtual, ou que abolissem as experimentações com materiais plásticos, pois tais práticas inviabilizariam a sustentação de uma proposta formativa sensível e reflexiva condizente com os pressupostos da pesquisa desenvolvida e de minha mediação como formadora.

Neste mesmo sentido, a formação coletiva não me colocava em posição semelhante à das participantes: havia clareza para todos de que as situações vivenciadas atendiam a um propósito e tinham razão de ser. Quando as modificações se faziam necessárias, estas eram analisadas e refletidas – coletivamente – buscando ampliar a potencialidade formativa dos encontros. O ambiente cooperativo revelava que havia igualdade de vez e voz a todos, mesmo que em posições diferentes dentro do grupo. É certo que a tarefa do formador é identificar as condições reais de desenvolvimento das participantes e oferecer recursos para que se apropriem de outros saberes, partindo daquilo que já conhecem. Assim, a responsabilidade pelo bom desenvolvimento das atividades era compartilhada, mas a preocupação em fomentar as discussões e de manter vivo em todos o desejo em aprender, era minha.

Deste modo, meu papel no grupo era de professora propositora de experiências (MATTAR, 2010). O termo *propositor*, tal como é empregado nesta pesquisa, faz referência ao conceito utilizado por Lígia Clark e Hélio Oiticica em relação à atitude do

artista como propositor de novas experiências, como posto em carta publicada em 1980:

> Nós somos os propositores: [...] cabe a você o sopro, o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através da ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. Experimentar um espaço sem avesso ou direito, frente ou verso, apenas pelo prazer de percorrê-lo, e dessa forma ele mesmo realiza a obra de arte. (CLARK e OITICICA, 1980, p.23-24).

Tal referência elucida a concepção de professor e de formação que envolveu o trabalho desenvolvido junto a este grupo no período aqui narrado: professor que intencionalmente fomenta, media e compartilha experiências sensíveis, chamando o outro ao diálogo e à reflexão acerca do vivido. Formação que prioriza a criação, a aproximação sensível dos saberes em busca de caminhos possíveis e outras elaborações que se originem da escuta e do acolhimento das vivências cotidianas.

O professor propositor assume posição provocativa, ao chamar o grupo para deslocamentos que implicam em mudança no jeito de olhar para a escola e para o cotidiano. Suas ações são planejadas para colocar o grupo de trabalho em movimento de forma ativa e reflexiva, suas ações propõem o debate, a autoria e a criação. É profissional que aponta a possibilidade de encantamento com a profissão, de modo responsável e consciente, uma vez que busca direcionar o olhar do grupo para a estética da docência, que se revela bela por estar sedimentada na interação entre os sujeitos, deixando transparecer relação ativa e participante com o conhecimento. É sujeito que, assim como dito por Nóvoa (2010), se constitui com e a partir dos outros professores, percebendo-se como parte do grupo que integra e que chama para o diálogo e a troca. Deste modo, a formação vivenciada só pode ser compreendida ao se despir de concepções engessadas para acolher as novas possibilidades criadas pelo grupo que com ele se forma.

Havia uma estrutura pensada por mim para os encontros [37], além da organização dos temas, proposta de modo a permitir que sempre tivéssemos oportunidade de realizar ao menos uma atividade sensorial envolvendo recursos expressivos e um momento de diálogo em cada dia. Assim, algumas estratégias formativas foram desenvolvidas em todos os encontros, o que permitia manter certo ritual cotidiano com o grupo. Havia sempre: solicitação de leituras prévias / ritual de acolhimento / atividade de exploração sensória a partir de materiais não estruturados / roda de conversa / lanche coletivo[38], sem a necessidade de organizar estes elementos em uma única ordem linear. A cada encontro, dependendo do tema discutido e do envolvimento coletivo, as próprias investidas do grupo direcionavam de uma proposta para o encaminhamento seguinte.

Os temas propostos contemplavam discussões teóricas importantes para a formação de um repertório que as possibilitasse elaborar saberes sensíveis estabelecer processos reflexivos acerca do conhecimento que possuíam.

Também foram contempladas estratégias que favorecessem o envolvimento das professoras com a formação do grupo e com o exercício de registro reflexivo das propostas de trabalho. Para que cada encontro acontecesse, grande parte das professoras colaboraria cumprindo com suas atribuições, por meio de escalas de revezamento que definimos coletivamente no primeiro encontro[39].

a) Acolhimento: a cada quinzena uma dupla era responsável por planejar um ritual de acolhimento para iniciar o encontro. Estas professoras proporiam um breve momento que marcasse a chegada ao grupo naquele dia, simbolizando o início de nossas atividades.

b) Registro poético dos encontros: a cada quinzena uma dupla era responsável pela elaboração de um registro do encontro vivido. Levariam, no encontro seguinte, o registro dos momentos / acontecimentos / falas /

[37] Apêndice H: Estrutura aprovada pelo grupo para cada encontro.

[38] Estes pontos serão detalhados nos itens 3.3.1. a 3.3.5. da pesquisa.

[39] Apêndice I: e-mail enviado ao grupo confirmando as escalas de revezamento.

experiências marcantes da quinzena anterior, preocupando-se em fazer algo que pudesse ser guardado pelas participantes como marca de tal registro.

c) Lanche coletivo: a cada quinzena uma dupla era responsável por levar algum alimento e bebida para que todos pudessem saciar a fome enquanto realizávamos as atividades propostas. O lanche poderia ser confeccionado pelas próprias professoras ou conter significado importante para elas.

d) Registro fotográfico: todas as professoras estavam convidadas a munir-se das câmeras disponibilizadas nos encontros para efetuar o registro visual de nossas atividades. O grupo era responsável pela captura das imagens, sabendo que era necessário um revezamento pra que ninguém deixasse de participar das propostas para ser exclusivamente "fotógrafo", ao mesmo tempo em que não deixassem de registrar o que era experienciado.

As estratégias de envolvimento das participantes foram bem recebidas, mostrando a importância de mantermos presentes, nos encontros, as práticas coletivas e ritualísticas para o estabelecimento de um ambiente fértil em sentidos e propício para a Educação Estética.

3.3.1. Ler o mundo, perceber-se nas leituras

Como afirmado anteriormente, dentre as propostas que levei às professoras, para que discutíssemos coletivamente a organização dos encontros, havia algumas práticas que não poderiam ser retiradas, por representar uma concepção em mim enraizada de formação. Uma delas era a aproximação de textos que direcionassem e subsidiassem as outras atividades: aliaríamos os encontros vivenciais a leituras de publicações de professores-pesquisadores que também discutiam os pontos por nós elencados. Tais escritos poderiam ser lidos previamente, exercitando a capacidade reflexiva de tecer relações entre o que constava nas leituras e em nossas práticas. Esta reivindicação foi acolhida prontamente pelo grupo.

As sugestões de leitura foram definidas previamente por mim [40] e enviadas quinzenalmente às professoras por *e-mail*. Os textos, apresentados em versão digital, eram artigos científicos ou capítulos de livros, sempre aliados aos temas que as participantes haviam sinalizado como mais relevantes para o desenvolvimento de nossos encontros. Busquei oferecer experiências sensíveis de leitura, que possibilitassem às docentes em exercício a ampliação de seu processo formativo tanto pelo conhecimento compartilhado por meio da escrita como pela fruição de textos dotados de uma estética própria. A ideia era construir novos saberes e desconstruir velhas imagens sobre a leitura e o diálogo com a pesquisa. O encontro das professoras com o texto foi se revelando, ao longo dos encontros, como uma atividade de construção de sentidos e reconstrução de si mesmas. Algumas, mais habituadas a buscar referências para as problemáticas cotidianas, encararam este movimento com tranquilidade. Para outras, entretanto, a leitura de textos acadêmicos poderia parecer desprovida de sentido em meio a uma proposta formativa que se realizava por meio de experiências, estesia e reflexão:

> Li e fiz o resumo do texto que a Nana ped
> atividade difícil. Eu gosto mais das conversas que acontecem
> ler, nem sempre dá tempo. Daí eu leio tudo pela
> sentido para melhorar a minha formação. [...] Mas depois que
> não precisava de resumo, grifos, era a leitura mesmo,
> ler tudo de novo. [O texto] tinha tudo a ver com o
> outro encontro e comecei a fazer umas relações inter
> a faculdade, eu sentei e li um texto inteiro, quas
> é tarde para aprender (relato audiogravado de Yasmin, em

De início, parecia-me que a relação entre teoria e prática seria mais fluida para as professoras, que tal percepção aconteceria mais facilmente para todas. À dificuldade de algumas participantes, como Yasmin, em realizar as leituras solicitadas, apropriar-se delas e contextualizá-las em nossos encontros somou-se ao modelo pouco formal de nossos encontros, que também favoreceu, no início, o menor envolvimento de algumas

[40] Apêndice J: lista de publicações indicadas para leitura.

com as produções escritas. Como eu não controlava quem leu / não leu e não propunha atividades que dependiam essencialmente da leitura prévia, percebia que tal procedimento era considerado secundário para algumas participantes. Entre os muitos afazeres semanais, este era um que poderia, no entendimento delas, ficar para "outra hora".

Ao perceber tal descompasso, minhas investidas nos momentos de vivência foram modificadas, pois via a necessidade de apontar, concretamente, de que modo algumas das concepções apresentados nos textos poderiam ser percebidos. Assim, como dito anteriormente, a premissa básica do grupo era o diálogo. Foi deste modo que conseguimos retomar a questão das leituras. Em uma roda de conversa, expus meu incômodo ao perceber que nem sempre as professoras chegavam para o encontro com as leituras realizadas, deixando transparecer o quão relevante era esse compromisso para mim. Dentre tudo o que foi dito, ficou claro que não poderíamos modificar a dinâmica dos encontros e que as participantes precisariam cumprir com sua responsabilidade por saber da relevância deste movimento para sua formação (e não porque eu cobraria as leituras nos encontros, pois eu não o faria). Combinamos a utilização de um novo recurso que facilitaria este movimento para aquelas que diziam estar sem tempo e também para as professoras que realmente precisavam de interlocutores próximos para compreender os sentidos da leitura dada: anotariam no portfólio[41] suas impressões da leitura realizada, de modo livre e espontâneo, para depois trocar estas percepções com outras colegas no encontro seguinte. Eu não iria direcionar estas trocas, deixando que cada participante decidisse com quem / quando estabelecer diálogo.

Assumindo a prática de leitura como interação (SMOLKA, 1994), importa registrar que minha insistência na realização de leituras atentas se dava por saber que a aproximação com as produções selecionadas colocaria as professoras em contato com diferentes interlocutores, apresentando outro modo de dialogar a respeito da própria prática. Fica claro que os sentidos produzidos não estão prontos no texto, pois

[41] O portfólio foi utilizado por todas as participantes como suporte para os registros sensíveis e reflexivos dos encontros. Este instrumento será melhor apresentado no item 3.5.1 do trabalho.

são gerados por cada participante a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de sua ação sobre a materialidade das palavras escritas. Assim, eu não esperava que as leituras fossem tomadas como transcrições de lições a serem seguidas, mas como referencial ao qual se pode lançar perguntas e obter auxílio para a construção de suas próprias respostas.

> Nossas conversas sobre teoria e prática foram muito pertinentes, cons
> de assuntos que estavam um pouco adormecidos e acre
> sabia. O movimento das leituras foi essencial para volta
> refinado. Modificamos o jeito de olhar para o que é
> possibilidades (Depoimento audiogravado de Monica, em roda de
>
> Lembrando que o curso de formação tinha como foco, a
> e a reflexividade, a proposta das reflexões a cad
> movimento reflexivo sobre as teorias que norteavam a
> possibilidades de buscar uma tomada de consciência dentro do
> das nossas criações, ou seja, problematizar nossa prática (trecho

Minha convicção também se fundamentava na certeza de que, ao oferecer experiências de leitura, estaria também ampliando as possibilidades de experiências sensíveis das professoras. Ler, então, era modo de fazer com que suspendessem, por algum tempo ao longo da semana, suas outras atividades, dedicando-se à própria formação e ao momento de contemplação.

Tomando a leitura como atitude de fruição, como experiência estética de contemplação de uma obra, seja ela literária ou plástica, ler constitui-se como diálogo profundo (LAGO, 2012), que exige o reconhecimento, o encontro entre diferentes:

> Trata-se de ler, com todas as articulações e relações. Na leitura, estamos implicados desde o lugar em que nos encontramos como modo de ser e na medida em que a obra nos mostra algo que coloca em jogo nossas concepções prévias. Assim, ler constitui-se em uma experiência estética genuína, porque é muito mais que um saber ler e ver triviais, exige esforço e participação, sem os quais a obra não se pronuncia nem se atualiza (LAGO, 2012 p.05).

Isto não significa, entretanto, que as leituras pudessem ocasionar apenas sentimentos de satisfação e contentamento. Ao contrário, era esperado que o diálogo

com os autores as levasse a questionamentos, trouxesse desequilíbrio e dúvidas. Conforme sugere Kant (1793/2008), poderiam experimentar sentimentos de desajuste, de desprazer, de angústia, de estranhamento diante das outras perspectivas conhecidas por meio do encontro com a palavra dada. Seria conflito, para depois encontrarem uma possível harmonia (KANT, 2008) entre suas concepções prévias e as aproximações realizadas na interação com os textos lidos.

Tendo realizado alguns ajustes no modo de conduzir as nossas conversas, propus costuras conceituais entre o vivido e os saberes elencados, ainda me valendo dos processos mais expressivos e garantindo o privilégio da interlocução e do diálogo, em detrimento de práticas centradas na figura do formador. Com o passar dos encontros, todas se mostravam mais confiantes em opinar a respeito do que foi lido, traziam contribuições mais espontâneas que desvelavam suas experiências de leitura e a percepção da teoria direcionadora de suas práticas. As diferenças entre o modo com que as professoras lidavam com o conhecimento científico continuaram existindo, mas era possível perceber o deslocamento de todas elas, em direção a uma atitude reflexiva mais aprofundada e à construção de saberes sensíveis a partir da interação com os autores:

> Esta imagem representa muito para mim, porque concilia as infância, como criança, e as minhas memórias de adulta, co dito no texto que lemos, não dá pra separar a nossa dir somos seres únicos, não é? Fiquei muito satisfeita ao conseguir (registro feito por mim, da fala de Yasmin acerca de sua pr

Ao longo dos encontros, relatos como o de Yasmin demonstravam a apropriação dos textos lidos, relacionando os saberes com situações por nós vivenciadas no grupo de formação. Deste modo, as leituras realizadas compuseram a estrutura dos encontros e trouxeram uma importante dimensão da produção do conhecimento: as certezas que possuímos podem ser consideradas como conhecimento inacabado, que precisa ser reconstruído em relação aos novos saberes e às experiências vividas. Os textos, considerados em relação às propostas vivenciadas, serviam de suporte, mas não como referencial teórico que precisa ser incorporado e que direciona as ações do grupo. Ao

contrário, as leituras tinham função de tornar-se alimento para a terra na qual estávamos semeando, informações que deviam ser colocadas em favor do que era vivido. A situação de estranhamento era importante para a apropriação de significados diferenciados acerca da docência e da Educação Estética que, dialogicamente, constituíram outros sentidos (SMOLKA, 1994) e abriram possibilidades a outras novas experiências.

3.3.2. Práticas de acolhimento e encantamento

Uma das estratégias adotadas como parte da rotina diária do grupo era a proposta de uma atividade de acolhimento ao grupo. Vale ressaltar que o termo *acolhida* foi adotado para designar as estratégias traçadas por uma professora para recepcionar as outras integrantes do grupo nos momentos iniciais de cada encontro. Acolher, neste sentido, era experiência sensível de formação de vínculo e de planejar algo que gerasse empatia. A acolhida configurava-se em mais um importante ritual que conectava os sujeitos e favorecia a participação efetiva nos momentos de formação, uma vez que convocava as professoras a adentrarem a sala e ao espaço coletivo com inteireza. Assim como as outras práticas cotidianas já apresentadas nos itens anteriores, a própria ação de acolher já se revelava formativa e integradora. Assim, a escolha pelo acolhimento se justifica primeiramente por ser um modo sensível de conhecer, experiência capaz de mobilizar os sentidos e as emoções.

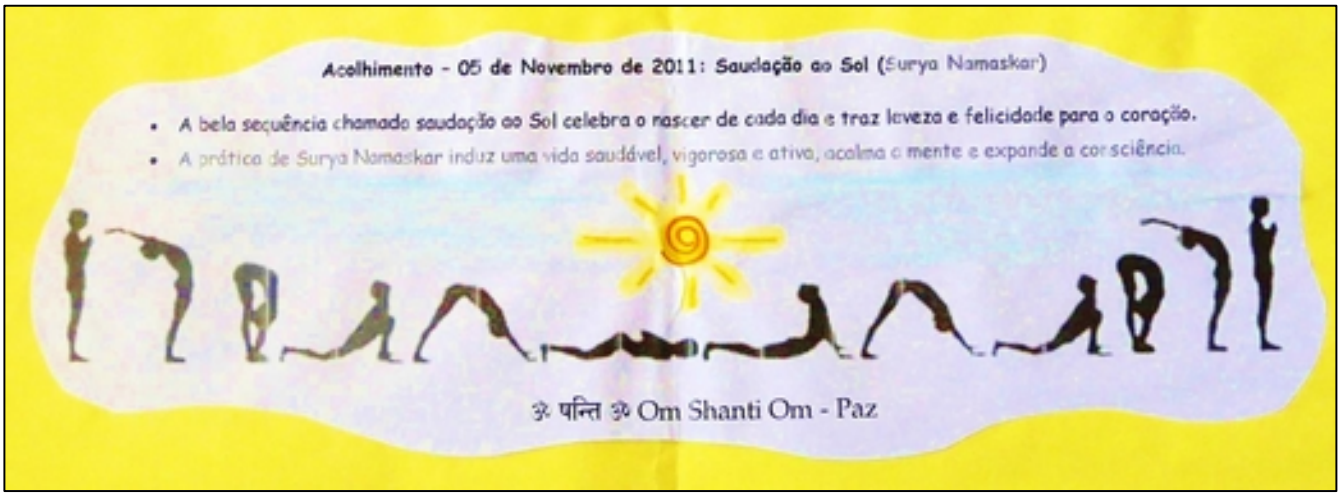


Imagem 25 -- Registro da prática de acolhimento proposta em um dos

> O acolhimento proposto por Lilian no encontro 5, por exemplo, contava com a proposta de reunir---se em círculo, no gramado em fr exercitar a escuta do ambiente. Com base nas imagens so deveria compor a paisagem ao seu redor, tentando perceber a localização das coisas e o ambiente de modo mais am que cada uma voltasse à percepção de si e do ou costas umas nas outras, perceber o calor e a textura do experimentar o toque por meio de uma massagem em duplas.
>
> Poder perceber o espaço e o outro sem utilizar a potente. Simbolizava a chegada do grupo de maneira concreta sensível: iniciavam o encontro conectando---se atentamente com a reconhecendo o espaço e a si mesmas por seu rep afetivas e suas representações culturais relacionadas àquele espaço e ter no meu caderno de pesquisa).

Estratégias como a do acolhimento, que promovem o conhecimento tácito e o confrontamento das experiências anteriores com novos modos de compreender as coisas, se revelam vivências únicas e irrepetíveis, que podem ocasionar transformações significativas no sujeito.

A proposta de acolhimento em escala de revezamento entre as participantes revelava algumas outras potencialidades:

a) Criar um contexto de trabalho no qual as participantes se responsabilizam pelo desenvolvimento parcial dos encontros. Ao delegar funções e compartilhar tarefas, o formador coloca em ação um dos pressupostos fundantes do trabalho desenvolvido: a promoção de um ambiente cooperativo e fértil para a criação e autoria pedagógica das professoras. Ao definir responsabilidades aas participantes, o propositor está também solicitando ao grupo que se aproprie do espaço, construa conhecimento e o compartilhe com o grupo. A divisão de tarefas, além de contribuir para a criação de uma imagem de grupo descentralizada, que se organiza de modo circular e confluente (Ostetto, 2009), propõe que as participantes se mantenham envolvidas mesmo durante o intervalo entre os encontros, pois precisavam planejar e organizar sua atuação para o próximo dia. Fomentava, ainda, os processos de criação e autoria,

necessários para que elaborassem propostas autênticas e imersas em sentidos pessoais.

b) Favorecer o estabelecimento de uma rotina coletiva na qual houvesse um ritual inicial marcante, que trouxesse a atenção e disposição do grupo para dentro de nosso espaço de trabalho. Neste aspecto, era sabido que independente da atividade proposta, o próprio ritual de acolher os demais e por eles ser acolhido ocasionaria circunstância favorável ao desenvolvimento das atividades seguintes. A opção por esta prática deixava transparecer a importância das professoras se sentirem bem recebidas no espaço de formação. Ao perceberem que estavam sendo esperados e que alguém os acolheria ao chegar, as participantes mostravam-se mais receptivos às propostas de trabalho, pois de fato disponibilizavam-se com maior inteireza ao desenvolvido no grupo.

> Era impressionante, eu saía de casa brava por já ser ficava totalmente muito bem disposta quando chegava ao bem no acolhimento que preparavam carinhosamente para o muito bem e agradecia por não ter faltado, se não (Registro escrito no portfólio de Joana, sobre os acolhimentos

Era perceptível, entretanto, que diferentes propostas geravam diferentes respostas nas professoras. De modo geral, as atividades infantilizadas, estereotipantes ou mais destinadas ao público infantil não tiveram grande identificação das participantes, que raramente registravam (em seus portfólios, sínteses ou oralmente) o momento vivenciado. Do mesmo modo, os acolhimentos que contavam com a leitura de mensagens prontas, apresentações digitais ou outros formatos que consideravam a recepção passiva do grupo também eram tidas, no entendimento das professoras, como menos significativas. Em contrapartida, quando as atividades convocavam e exigiam seu envolvimento para que o acolhimento se concretizasse era percebida maior identificação entre as participantes, que tomavam espaço significativo dos registros do encontro manifestando a importância desta estratégia e o prazer de vivenciar a coletividade.

> Eu nunca tinha pensado em começar uma atividade deste je formal, me faz pensar em um texto para ler e refletirmos num primeiro momento. Mas agora me senti desafiada a pe me senti verdadeiramente acolhida pela proposta feita, sem nir para pensar em nada, sem uma única palavra, aliás (registro Antonia a respeito do acolhimento proposto[42] por outra colega: sa

Outra potencialidade percebida nos momentos de acolhimento foi a ampliação das possibilidades expressivas das professoras ao se comunicar com o grupo e ao propor novas possibilidades de receber os colegas. Os responsáveis por este gesto manifestavam ter refletido sobre o sentido de acolhida para si, e procuravam trazer coisas que transmitissem aos demais suas experiências mais acolhedoras. Era momento de grande informalidade e manifestação de afeto, que ressignificou o modo como as professoras entendiam o gesto de receber o outro:

> Foi tudo muito intenso e profundo, como descrever nossos rit barbante entrelaçando nossos espaços, as músicas e te contada e das conversas ao pé do ouvido? Para mim, es nem mensurável. Vamos aplicá---lo durante nossas práticas, alunos, permitindo as mais puras descobertas e aventuras no u sentimental que nos compõe (Registro no portfólio de La

Como forma de simbolizar o vivido, a participante encarregada pelo acolhimento poderia produzir alguma espécie de registro concreto da proposta desenvolvida, que seria distribuída entre todas as professoras para que pudessem guardar a lembrança do que foi experienciado. Era outro desafio a ser encarado: como representar simbolicamente a atividade planejada? Cabe no registro o sentimento de ser acolhido, a expectativa de acolher ou de adentrar a sala em meio a tanto cuidado? Certamente tais aspectos não são exprimíveis com palavras ou imagens, mas o possível (as ideias, as referências, as intenções) foi impresso de modo a facilitar a rememoração do momento

[42] *Saudação ao Sol* é o nome dado a uma determinada sequência de movimentos de Yoga.

vivido. Tais registros também foram tomados, então, como instrumento de análise das práticas coletivas do grupo de trabalho[43].

3.3.3. A caixa mágica e a mágica da caixa

Em todos os encontros dispúnhamos de uma grande diversidade de materiais expressivos não estruturados[44] à disposição das professoras, para seu livre uso e manuseio. Em nossa rotina havia, necessariamente, o momento da criação com diferentes materiais. Nesta ocasião, o foco era a apropriação de técnicas artísticas e a invenção de novas possibilidades de uso dos objetos disponibilizados. Assim, além das próprias temáticas serem mobilizadoras de sentidos, os recursos utilizados também favoreciam a instauração de processos sensíveis, apontando para possibilidades diferenciadas de elaboração simbólica do vivido. Estes momentos exploratórios

Imagem 26 -- Materiais da caixa mágica, dispostos para

[43] Todos os instrumentos de produção de dados para análise serão apresentados nos itens 3.4. e 3.5.

[44] Entendo materiais não estruturados como todos aqueles recursos expressivos que não são originalmente criados para uma finalidade específica, que favorecem os processos criativos. Uma fantasia de princesa, por exemplo, é um material estruturado (pois sugere à participante vestir-se desta imagem), um tecido leve e colorido não se fecha em uma única possibilidade, abre as chances de criação para diversos figurinos: pode ser vestido de princesa, saia de bailarina, capa de herói, lençol de berço do bebê, etc.

ocasionavam contato com suportes, instrumentos e materiais plásticos variados, proporcionando experimentações, pesquisas e explorações do próprio potencial de criação.

Organizados em uma caixa colorida, carinhosamente apelidada pelas professoras de *caixa mágica*, estes recursos foram parte importante do trabalho desenvolvido, ganhando atenção além do esperado. As participantes foram, de certo modo, seduzidas pela caixa e por tudo o que ela representava no que tange à criatividade, curiosidade e inventividade. Diante de tantas possibilidades, cores, sons e texturas, muitas professoras se comportavam de modo semelhante às crianças, quando colocadas diante de uma caixa repleta de brinquedos novos:

> Nossa, que delícia! Tem tudo isso! É tanta coisa diferente qu primeiro... Vou pegar um pouco de cada, depois penso (risos). [...] Vo me empresta? É para o tecido. Será que essas lantejoulas costurar. Tem linha e agulha, olha! Nana, essa caixa é un (depoimento de Joana a respeito da caixa de materiais, reg

Nos primeiros dias de encontro, a caixa trazida por mim guardava materiais um pouco mais convencionais: lápis de cor, giz de cera, canetinhas, tintas aquarela, pincéis, massinha de modelar, folhas coloridas para recorte, cola, tesoura, glitter, lantejoulas, adesivos em círculos coloridos, papéis de presente, retalhos de tecido, botões. Nas conversas realizadas logo no primeiro dia, combinamos que todos os materiais poderiam ser utilizados coletivamente e que, a cada encontro, eu traria outros materiais interessantes que ampliassem o repertório de técnicas expressivas do grupo. Solicitei que trouxessem apenas de seu caderno e alguma caneta / lápis para anotações, pois era importante que não houvesse materiais de uso pessoal ou individualizado: tudo o que havia disponível era do coletivo e deveria ser cuidado, mantido e preservado por todos[45]. Algumas professoras, no início, aparentavam

[45] Eventualmente eram solicitados itens para as participantes, quando estes deveriam remeter a lembranças pessoais ou experiências anteriores, como o tecido que foi utilizado para a confecção da capa do portfólio.

dificuldade em escolher livremente os recursos que gostariam de utilizar, esperando que eu desse algum direcionamento com relação ao uso que poderia ser feito da caixa:

> O que devemos usar para fazer este trabalho? [...] Cad
> isso? [...] Se não ficar bom, posso fazer de novo? [...] Não
> canetinhas, para que todas possam pegar? [...] Pode peg
> Uma pessoa distribui o material para todas, o que acham? [...] Pode abrir essa
> massinha? [...] Posso colar coisas no tecido? [...] é pra
> quiser? [...] Mas você não vai ensinar a usar o giz
> participantes a respeito da Caixa Mágica – registro

Tal atitude, diante da liberdade de escolha que foi dada às participantes, revela parte de suas concepções. Esperavam que todas fossem utilizar o mesmo material individualmente e ao mesmo tempo, de modo que ao final dos encontros tivessem experimentado tudo o que levei, de forma ordenada e sistemática. Tinham a representação de que seriam ensinadas a utilizar os recursos em lições e etapas, tal como em um "curso de desenho [46]". Foi necessário justificar ao grupo que as escolhas feitas com relação ao uso dos materiais eram pautadas nos mesmos princípios que regiam as demais escolhas do curso que vivenciávamos juntas: não haveria transposição didática por acreditar que a formação não poderia estar centrada apenas nos modos de fazer que eu conhecia. Valorizaríamos a produção de novos saberes, a aproximação com os materiais e o conhecimento que surgiria na relação com os pares naquele espaço de trabalho.

Apontar a possibilidade de escolha dos recursos de acordo com seus desejos, mostrando ser possível também criar novas combinações e usos inusitados para o que havia disponível era também modo de sinalizar como poderiam pensar estes momentos junto aos seus alunos. Era importante que as professoras percebessem ser possível deixar o grupo fazer escolhas diferentes e menos direcionadas, pois quando há uma proposta educativa que sustenta a autonomia criativa e o trabalho colaborativo, a

[46] Refiro-me aos cursos geralmente oferecidos por escolas profissionalizantes que visam ensinar desenho, pintura, escultura ou outras formas expressivas por meio de estratégias centradas no professor e no domínio técnico de conceitos elaborados previamente.

riqueza da aula está justamente nos saberes que serão apropriados, combinados e reorganizados coletivamente.

Minha mediação não era descartada diante desta organização. Embora não houvesse um modelo centralizador, no qual eu transmitia meu modo de fazer e todas ouviam / acatavam, minhas interferências eram constantes em todas as realizações criativas das participantes. Todas se beneficiavam, então, da troca de experiências e do olhar diverso para o material que tínhamos em mãos. Ao perceber o modo como uma professora começava sua produção, eu dizia a ela como eu costumava utilizar aquele recurso, mostrava outras possibilidades, chamava sua atenção para o jeito como outra colega estava criando, com o mesmo material. Este movimento acontecia durante todo o encontro, sempre que eu percebia uma possibilidade de provocar os sentidos das participantes e convidá-las à elaboração de outros usos para o que estava posto.

Passado o momento inicial de desconfiança e hesitação, já envolvidas com as possibilidades de criação sugeridas pelos materiais da caixa, os movimentos eram de exploração sensória: queriam utilizar tudo o que havia disponível, da maneira mais intensa possível. Experimentavam cores, coordenavam texturas, observavam os usos feitos pelas colegas. As associações com o modo como as crianças pequenas utilizam os materiais expressivos aconteciam frequentemente, deixando transparecer uma compreensão mais alargada a respeito das experiências que os alunos vivenciam na escola, nem sempre dimensionadas pela professora:

> É por isso que eles ficam loucos, que delícia é isso! Pe
> temperatura da mão deixa eu ver a sua... tá mais mole, co
> figura nenhuma, quero só ficar amassando, é impossível parar [ris
> mais gostosa? Olha, tá bom, vou fazer o registro (Depoiment

Aos poucos todas as participantes foram encontrando certo equilíbrio entre experimentação e criação, permitindo-se explorar os materiais novos com curiosidade e tempo, para depois utilizar-se deles com a finalidade de exprimir suas percepções. Esta alternância de tempos e ritmos foi administrada com tolerância e diálogo no grupo, revelando-se importante exercício de convivência.

Algumas professoras verbalizaram o desejo de contribuir para a manutenção dos recursos da caixa, trazendo outros materiais que trouxessem possibilidades diversas de utilização. Refizemos, então, o combinado, estipulando que novidades poderiam também ser trazidas por aqueles que quisessem colaborar, quando pudessem. Este movimento revelou-se muito significativo para o grupo, que trazia para a nossa caixa coisas das mais diversas origens como papéis reciclados, argila, acessórios usados (bolsas, fivelas, lenços, luvas), cola colorida, instrumentos para modelagem de massa *biscuit*, gravetos, sementes, contas coloridas, palitos, carimbos, tesouras com cortes especiais, fitas de cetim e rendas, ampliando muito as possibilidades expressivas do grupo. Além disso, alguns objetos, quando trazidos, mobilizavam as participantes a falar de suas escolhas:

Eu trouxe argila porque é um material que eu gost anterior fiquei pensando que seria bom se tivéssemos um pou alguém também quisesse modelar algo com ela. Argila é muito diferente da massinha. Eu gosto mesmo é do toca mais porque tudo é cimento por aí (depoimento

A partir de observações como esta, o diálogo entre o grupo era fortalecido, e os momentos de construção poética passavam a se configurar como espaço de troca de ideias e de elaboração simbólica, com a mediação dos parceiros:

Bia: ------ Me mostra como você faz com a argila, por troço, mas é porque não tenho paciência de aprender. Yasmin: ------ Ou você que não teve paciência de aprender, de te ensinar. Vem cá.

As vivências oportunizadas mobilizaram outros saberes que não estavam previstos no início da proposta de pesquisa, de caráter formativo, dotado de amplo potencial estético. A mediação acontecia de modo a favorecer os processos de aprendizado e em pouco tempo o grupo demonstrava envolvimento, cumplicidade e

disponibilidade para realizar as propostas de trabalho com a inteireza e dedicação que dele esperávamos.

Além do fortalecimento do vínculo entre o grupo e da socialização de saberes, a caixa de materiais também tornou possível o conhecimento das coisas por outra forma de expressão e a ampliação do domínio instrumental do professor. Cientes de que nosso espaço não era destinado à apreensão de novas técnicas artísticas, as professoras se mostravam curiosas para experimentar outros materiais, observavam e comparavam suas produções com a dos colegas e buscavam aperfeiçoar suas habilidades, contando com a mediação dos que eram mais experientes naquele recurso expressivo.

A presença da caixa mágica também permitia uma alternância de tempos e de propostas bastante positiva. Embora existisse sempre um novo material a ser explorado no encontro, a participante podia retomar materiais explorados em momentos anteriores ou dar continuidade a um trabalho iniciado no encontro anterior. Ainda, quando alguém gostava muito de trabalhar com determinado material, poderia levá-lo para sua casa, com o objetivo de explorar mais ou dar continuidade a seu processo criativo, trazendo o material de volta no encontro seguinte.

Foi ressaltado, pelo movimento do grupo, o desejo em conhecer mais e ampliar seu repertório sensível, o que também é de grande relevância para o desempenho do trabalho docente:

> Foi muito bom aprender e conhecer tantas possibilidades expressivas especial. Era sempre uma nova experiência em cada um dos no Arte e refletir sobre as possibilidades do criar. Nossos er refletir sobre o processo criativo que todos nós temos. Eu ad mágica cheia de coisinhas e possibilidades chegava devagarinho er muito bom compartilhar do processo criativo de cada uma de Julieta).

Ao vivenciar tais propostas, as professoras percebiam que a contemplação da expressividade e da percepção estética era favorecida pelo contato com os objetos artísticos trazidos na caixa, bem como pelos elementos culturais e sociais apresentados

pelas parceiras de trabalho e pela formadora. Não era necessário partir de comandos simplificados ou apresentar os materiais de maneira gradativa. A experiência vivida coletivamente impulsionava a Zona de Desenvolvimento Próximo de cada participante e fazia com que todas aprendessem sobre os materiais e seus possíveis usos. As descobertas realizadas ampliavam a compreensão do grupo em outras perspectivas, mostrando como, por exemplo, era possível desenvolver saberes que não são apenas inteligíveis, mas sim sensíveis (DUARTE JR, 2012). Assim como já afirmava Vigotski (2001b), foi possível perceber que o desenvolvimento (da pessoalidade, na qual também se contempla a dimensão da profissionalidade) era propulsionado pelos aprendizados vividos e, por sua vez, ocasionava outras necessidades e novos aprendizados. As professoras aprenderam a fazer uso de técnicas expressivas, mas desenvolveram a percepção estética, a capacidade de trabalhar colaborativamente sensibilidade necessária para oferecer momento fruição e experimentação aos seus alunos, compreenderem a relevância da proposta educativa questão.

Procurando justificar a presença das f expressivas na escola, algumas professoras buscavar nossas conversas, compreender os aspectos fundame da Educação Estética. Argumentavam, por vezes, trazendo pontos que não estão diretamente ligados ao processo de apreensão sensível da realidade. Diziam que estratégias como a adotada por nós, da caixa mágica, eram importantes por favorecerem o desenvolvimento da motricidade, dos processos neurológicos, da

Imagem 27 -- alguns dos ma pelas professoras para compor a Caixa Mágica.

interdisciplinaridade, do raciocínio, do autoconhecimento. A própria vivência de exploração dos materiais da caixa foi revelando às participantes, entretanto, que apesar de importantes, todos os aspectos anteriormente observados colocam os saberes sensíveis (estes construídos por meio do contato com as formas expressivas) como meio para atingir outros objetivos. Percebem, então, que a Educação Estética possui uma razão de ser em si mesma e se funda, essencialmente, no objetivo de propiciar momentos de estesia.

> Felicidade que vem também por trabalhar em espaços qu
> com as artes, quando se pensa em um processo de cr
> criança, acolhendo suas descobertas, sua cultura. Espaços organizados
> intencionalmente para oferecer às crianças condições para exercerem
> (trecho da carta de Hellen).

Reafirma-se, neste sentido, a necessidade de o docente ter momentos e espaços, em sua formação, para fazer e pensar sua própria poética pessoal (MATTAR, 2010) e ser capaz de encontrar elementos estéticos em seu contexto de trabalho.

3.3.4. Emocionar-se e aprender com os "causos" e consigo si mesma

Outra característica importante dos encontros, marca forte das concepções direcionadoras da pesquisa, eram as conversas em roda. Todos os dias, ao final das atividades programadas, o grupo se reunia em um círculo para narrar o que foi experimentado e trocar percepções diversas. A escolha do círculo como formação não era despropositada, pois assim como afirma Ostetto (2009), no espaço circular todos podem dizer e fazer seu discurso:

> São propriedades simbólicas do círculo a perfeição e a ausência de distinção ou divisão. Sua imagem evoca equilíbrio, totalidade, integração de diferenças, interdependência. Roda, círculo, mandala: não é uma bela imagem para a prática educativa? O círculo dançante: não seria uma oportunidade para o aprendizado da circularidade na Educação? (OSTETTO, 2009 p. 215)

Este formato favorece a interlocução entre o grupo, coloca todos em posição de igualdade, permite que as participantes se olhem diretamente nos olhos e remete a uma formação simbólica que culturalmente está associada a momentos de confraternização e introspecção. A roda de conversa era um momento regularmente instituído na rotina do grupo em que a coletividade se reafirmava. “Era um ritual de encontro, troca, afirmação de pertencimento e identidade de um grupo [...]. Exercício de alteridade na aventura de estar com o outro” (OSTETTO, 2009 p. 217).

As conversas da roda fomentavam a troca de experiências e vivências entre as profissionais do grupo, especialmente na socialização de trechos narrativos de suas práticas, a partir dos quais todas poderiam discutir e pontuar suas percepções. Nestes momentos, a alternância de vezes e vozes ensinava que não é preciso dar um comando para que a conversa se inicie. Sem um tema específico a ser tratado, todos se sentavam e vivenciavam a circularidade que transcendia a forma física em que se dispunham: estavam em círculo e também circular era a expressão e o pensamento que se construía coletivamente neste tempo e espaço.

> Ver o círculo na sua essencialidade, como símbolo prenhe de significados para uma prática integradora. Ou seja, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circulares. Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professoras. Não uma técnica, procedimento metodológico, mas um modo de agir, de ser, de acolher (OSTETTO, 2009 p. 220).

Em alguns encontros a conversa da roda servia para compartilhar as reflexões a respeito das produções do dia e, em outros momentos, era o espaço de refletir sobre as implicações e percepções das discussões tecidas no grupo em relação ao vivido na sala de aula. Não havia roteiro. Existia a convicção de que o diálogo e a experiência do coletivo se configurariam em novas e marcantes experiências. Uma característica importante das rodas de conversa deste grupo é referente ao modo como as professoras se colocavam e as relações que estabeleciam.

A circularidade das falas remetia sempre às narrativas pessoais e reafirmava a potência deste modo de expressão como elaboração de saberes. As professoras narravam, nas rodas de conversa, suas vivências em outros contextos e as relacionavam com temas discutidos recentemente ou percepções experimentadas no encontro. Exemplificavam, sensibilizavam e traziam episódios, especialmente da sala de aula em que atuavam, pra dentro da nossa sala. Animadamente chamados pelas participantes de *causos*, as professoras esperavam ansiosas o momento de compartilhar suas experiências de docência com os demais, pois sabiam que elas seriam acolhidas e ressignificadas ao virar *causo* do grupo:

> Eu fiquei pensando muito naquilo de acolher os alunos, encantem por nossas aulas, pela escola. E bem nesta semana o já tinha dito a ele que se me provocasse de novo, se é que nem a diretora suporta ele. Então pensei que eu tivesse gosto pelo que faz, porque uma criança que se porta assim, não está percebendo o valor daquilo que tem nas mãos, e ele nã mesmas coisas que eu. Então decidi: preciso deixar ele me mostrar ele, e tentar abrir um espacinho dentro dele para saber algo qu para mim: o aprendizado. (Depoimento audiogravado de Maitê)

Depoimentos como o de Maitê faziam com que as professoras desejassem acompanhar os próximos desdobramentos da ação narrada. Nas semanas que se seguiam, sempre havia o interesse em saber notícias do João, se ele estava respondendo positivamente às investidas da professora, por exemplo. Para o grupo, o compartilhamento das narrativas era experiência única de lidar com os acontecimentos da sala de aula com sensibilidade: ouvir as lições tiradas de episódios vividos, solidarizar-se com a dificuldade do outro, e perceber que todos passam por momentos difíceis, contribuir com outros relatos que possivelmente possam apontar soluções para determinada situação, rememorar experiências a partir do relato alheio, emocionar-se com as conquistas dos colegas e perceber seu próprio deslocamento, dar-se conta dos saberes que foram produzidos neste círculo de ideias e histórias.

As narrativas também mobilizavam o diálogo com as teorias que sustentam a prática cotidiana. Exercício de difícil compreensão, muitas professoras não

manifestavam ter ciência, ao início de nossas atividades, que todas as nossas ações estão fundamentadas em algum sistema teórico. Para que tal ideia se tornasse mais clara, adotei a estratégia de justificar, a cada atitude que eu tomava com o grupo, o motivo se minha escolha, situando como ela dialogava com meus pressupostos teóricos. Este movimento não fazia da roda de conversa momento de explanação teorizante desvinculada da realidade. Ao contrário, mostrava às professoras que eu via os saberes e as ações como constitutivas e interdependentes e as convidava a fazer o mesmo. Sem sinalizar os traços e articulações possíveis nas experiências relatadas, eu fazia questão de falar apenas do que eu vivia e das relações que eu mesma estabelecia, mostrando que este é um movimento reflexivo singular que não pode ser feito *de fora para dentro*. Meu papel, nos momentos de conversa, era de problematizar, incentivar associações e fazer outras perguntas.

Ao propor que fizéssemos uma roda para conversar, por exemplo, eu dizia primeiramente da minha escolha por falarmos em círculos, mostrando como eu percebia maior afinidade nesta prática em relação às minhas concepções. Assim, também explicava o motivo de querer que todos falassem / mostrassem suas produções e / ou socializassem seus pensamentos caso estivessem à vontade para isso, explicando que Educação é proposta, depende de acolhimento e sedução, sendo pouco provável que alguém tenha um deslocamento significativo em sua aprendizagem quando se vê forçado ou obrigado a fazer algo que não está confortável a realizar. Assim, mais do que com palavras desconexas, fui tentando mostrar às professoras como todas as ações estão embotadas de teorias, e de como é fundamental olharmos para nossas práticas problematizando a razão das coisas serem como são.

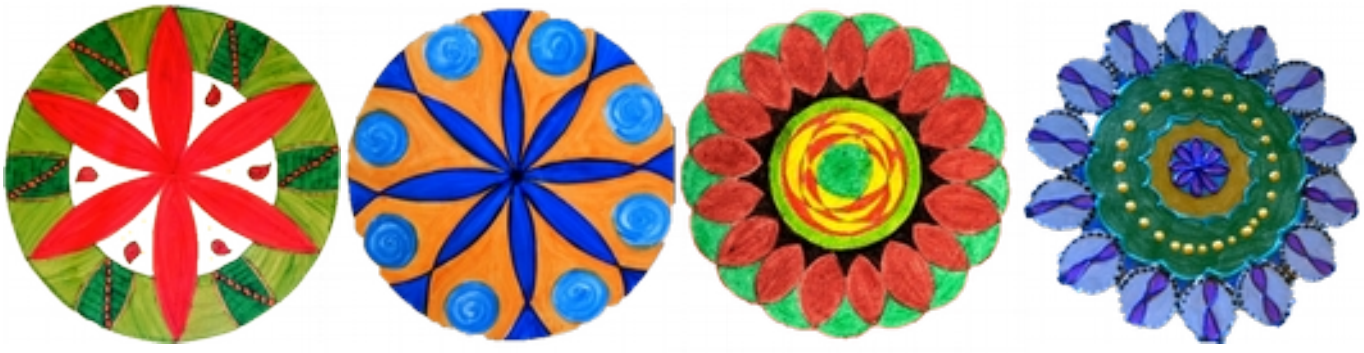


Imagem 28 -- Imagens circulares e de mandalas eram constantemente utili momentos vividos.

Por conta da constante retomada desta articulação nas rodas de conversa, ao longo dos encontros foi possível observar um movimento bastante enfático de (re) aproximação das professoras com as teorias. Havia ampla ressignificação da prática. As participantes buscavam interlocução com outros autores, seja do campo das artes, da Educação, poetas, filósofos, etc. Houve dois modos de aproximação com as teorias, promovidos pela dinâmica dos encontros e percebidos nos instrumentos analisados:

a) As participantes traziam para a conversa, por meio de seus registros escritos ou de suas falas, citações diretas ou indiretas de autores que já conheciam. Convidavam para entrar na roda artistas, pesquisadores, cineastas, pensadores gregos e quem mais pudesse contribuir para a reflexão iniciada em grupo. Este diálogo marca, além do movimento de conscientização da constitutividade entre teoria e prática, a necessidade de diálogo para a construção de novas ideias: partiam dos indícios conhecidos para construir novas possibilidades, reorganizar concepções e gerar outros saberes.

------ Parafraseando Clarice Lispector: sou como você me vê, po brisa, ou forte como uma ventania, depende de quando, e
------ Como Cora Coralina: "Feliz aquele que transfere o que sal
------ Percebi como os objetos são repletos de significado (1990), em seus apontamentos sobre a pedagogia das coisas e co
------ Posso afirmar que os encontros tocaram minha sensibilidad que muitas vezes nem chamaria de estética. Percebi que ela em pequenos fragmentos, e não necessariamente na obra fir Benjamin, quando diz sobre a existência da aura numa ob olhar para a Nana, a síntese poética[47] um dia gostaria de
(Trechos retirados dos portfólios de professoras, referentes ao dia autores diversos).

[47] O termo será desenvolvido no item 3.5.2. deste trabalho. Conheci as *sínteses poéticas* pelas propostas desenvolvidas pela professora Sumaya Mattar no semestre em que cursei sua disciplina na ECA / USP, como já narrado no Capítulo 2. Em artigo publicado em 2011, esta professora aponta o uso da estratégia expressiva como potencialmente formativa em seus grupos de alunos de pós-graduação. Ao utilizar tal expressão, remeto-me ao jeito como me apropriei do termo a partir das experiências vividas e da forma como a propus ao grupo de trabalho.

b) Sem citar diretamente algum pesquisador, as professoras traziam para a roda termos que evocavam a discussão teórica, marcando o desejo de aproximar-se das concepções recentemente discutidos na conversa, numa tentativa de melhor fundamentar suas ações na sala de aula e estabelecer relações com os textos lidos e outras referências que se articulam com os temas apresentados nos encontros.

------ O todo é formado pelos pedaços / partes / singularidade, sua identidade, sua experiência e seu significado estético. Nesse conjunto de partes, o homem forma---se pelos enla momento, são também disformes, vista a imperfeição hum
------ Não olhar para as decisões do cotidiano buscando gente precisa decidir é preciso considerar as amb diferentes formas de pensar.
------ Pensar é uma continuidade do sentir que é O uma cont conhecimento pode advir da prática. O professor, ao inve constrói.
(Trechos retirados dos portfólios de professoras, referentes ao as teorias que discutíamos coletivamente).

3.3.5. Hora do lanche, hora feliz.

Como parte do rodízio de atribuições das participantes, havia professoras designadas a trazer alimento e bebida, para que todos pudessem vir ao nosso encontro diretamente do trabalho, sem preocupar-se em providenciar um lanche que sustentasse a fome até o final do período. Este combinado, inicialmente proposto para evitar a pausa no meio do encontro, propiciou outras experiências marcantes e significativas para a constituição deste grupo. Comer junto, partilhar o alimento e reunir-se em torno da mesa constituía, em primeiro lugar, experiência sensível de degustação de novos sabores, de apreciação e conhecimento do outro por meio do paladar. A própria atitude de degustar os alimentos já era dotada de caráter estético. Ainda consistia, simbolicamente, na aproximação, informalidade e intimidade entre as participantes.

> A prática de alimentar-se além da natureza biológica é um ato cultural, envolvendo imaginários, símbolos, representações, escolhas e classificações que organizam as diversas visões de mundo no tempo e no espaço. Focadas na interpretação da coletividade, as investigações sobre alimentação argumentam que o ato de comer faz parte de um conjunto de elementos capaz de expressar a cultura de um grupo (IPIRANGA et al, 2013 p.5).

Ao comer juntas, as professoras se conheciam e conversavam sobre outros assuntos, partilhavam preferências, diziam dos hábitos que possuíam. Era momento de estreitar vínculos e narrar outras histórias, ainda não partilhadas nas rodas de conversa. Falavam de si, da escola, dos alunos, da vida: "Nossos lanchinhos foram ótimos, papeávamos muito e esquecíamos o horário, mas era muito pertinente, pois nossas trocas eram construtivas". "Gosto de contar e ouvir histórias que falam de comida, principalmente as encantadas". "Apaixonada por coisas antigas e costumes familiares como macarronada da mama e pão caseiro". "Feliz por poder sentar um pouquinho e degustar este lanchinho carinhoso com a calma que ele merece" (Registros escritos nos portfólios de Joana, Amelie, Nara e Júlia, respectivamente, a respeito do momento do lanche coletivo, em diversos encontros).

As conversas mobilizavam aspectos discutidos em outras atividades e faziam com que as professoras relacionassem seus saberes a situações anteriores:

Os bolinhos de chuva fizeram---me lembrar vejam a pipoca pedagógica[48]
Tinha sido um dia bastante produtivo, havíamos feito bolinho feito o registro e estávamos passando os bolinhos no combinado era de experimentar depois de passar todos os bolinhos, quando terminamos as crianças começaram a comer o açúcar co deliciando com o doce, criança e doce é uma excelente
Terminaram de comer e foram fazer um desenho livre, enquanto Uma criança desenhava, parava, ia até a mesa comia ma a desenhar, isso se repetiu umas quatro vezes, sendo que ele momento que era para comer. Então eu falei para ele pa havia comido muito e poderia lhe fazer mal.

[48] O termo *pipoca pedagógica*, adotado por meu grupo pesquisa (GEPEC) para designar uma curta narrativa pedagógica experienciada pelos professores, será desenvolvido detalhadamente no item 3.5.5. deste trabalho.

Logo após minha fala o Heitor, um aluno da turma, reso explicação:

Heitor: ------ É Pedro, você não pode comer muito "açurca". A porque faz muito mal...

As crianças da turma ouviram atentas a oratória durante uns três minutos. Acredito que todos estavam refletindo sobre suas experiências de vida e relembrando a fala de suas mãe continuou:

Heitor: ------ É, o "açurca" faz muito mal pra gente, ele

Fiquei ouvindo a fala dele, pensando: "nossa, os estu humano foram mais profundos do que pensei, ele percebeu que o açúcar o engrossa, por isso pode prejudicar esse nossas discussões foram muito profundas, como uma criança de tamanha complexidade"?!

O silencio foi novamente interrompido:

Yolanda: ------ O que é rim?

Ficou olhando para o Heitor esperando que ele respondesse grande explicação, como a anterior, já que ele sabia tant nosso corpo. O Heitor ficou primeiramente olhando para ela tent para falar, mas não veio nada em sua cabeça, então, com quem sabe alguém poderia contribuir para a troca de novamente interrompido, agora pela esperta Joana e sua brilh

Joana: ------ Ah, é assim ó, (ajudou a entonação com mais impactante). Tem coisa que é rim, tem coisa que é coisa que é boa. É assim ó (e abriu as mãozinhas,

Todos se entreolharam, aceitaram perfeitamente a resposta, ficar com a explicação, afinal suas mães provavelmente sempre dize de comer o açúcar, pois descobriram que tem coisa que continuaram desenhando, com a certeza de terem aprendido açúcar em excesso não faz bem à saúde (Texto escrito por por e---mail).

Assim como a lembrança de Joana, de uma situação vivida e marcada pela doçura (do açúcar e das palavras infantis), os momentos de degustação remetiam as outras participantes a memórias que se atualizavam diante dos sabores experimentados. Certeau, (1974/1997) lembra que a tradição e a inovação têm a mesma importância no ritual da alimentação, de modo que a vivência do presente se

Imagem 29 -- alimentos trazidos pelas participantes e consumidos co

sensações, de emoções e de lembranças despertadas pelos atos de preparar e consumir o lanche.

Por saber que a sensibilidade seria despertada não apenas no consumo, mas também na escolha e preparação dos alimentos, era um pacto do grupo que os responsáveis pelas comidas e bebidas poderiam planejar o que trariam, considerando que os sabores escolhidos, a feitura do alimento e seu oferecimento também estivessem impregnados de sentido. Assim, ao mesmo tempo em que o lanche garantia o bem estar das professoras, que poderiam estar nos encontros com maior disposição e energia, também era veículo para exprimir os sentimentos em relação umas com as outras. As responsáveis pelo alimento planejavam um cardápio que pudesse ser consumido ao longo do período mas, além disso, demonstravam o desejo de compartilhar algo de que gostavam, ou que tivesse um sentido pessoal.

Adrielly:	------	Pâmela,	do	que	é	feito	isso	que	você trou
Pâmela:	------	Não vou	contar	não...	Quero	ver	quem	descobre.	
Adrielly:	------	Parece uma	bisnaguinha.	O	que	é	essa	cobertura?	
Pâmela:	------	Não conto.	Vamos	lá.	Tá	ficando	quente.		
Adrielly:	------	Hummm,	é	muito	bom,	venham	experimentar,	men	
(Conversa	audiogravada	entre	professoras	no	momento	em	que		

Mais importante do que a revelação dos ingredientes que tornavam o doce de bisnaguinha tão saboroso, era a experiência de degustá-lo neste contexto coletivo, de perceber-se capaz de oferecer algo além de um alimento, dotado de sensações que provocavam as outras participantes. Este movimento foi assunto da roda de conversa algumas vezes, pois se durante o lanche os assuntos eram diversos, na hora da roda a reflexão a respeito desta diversidade também transparecia. Nas conversas sobre o lanche coletivo, foi possível perceber que os aromas e sabores passaram a constituir intencionalmente as imagens construídas pelas professoras:

Essas	lindas	palavras	da	professora---formadora	soaram	em	mim		
para	um	novo	aprendizado	e,	a	partir	deste	dia,	as visit
saboreadas	por	outro	paladar.	Aquele	que	experimenta	pela	prim	
sensações:	o	doce,	o	amargo,	o	mais	crocante,	o	
apreciar	tudo	o	que	poderia	experimentar	nestas	visitas .	(Registro	

Imagem 30 -- Acolhimento com pão de queijo quentinho, trazido por participante nascida em Minas Gerais.

Houve, por conta do que foi vivido e dos sentidos atribuídos, uma atenção a outro jeito de entender o mundo: as coisas podiam ser conhecidas pelo sabor que elas representam, assim como os sabores podem nos remeter a experiências e memórias carregadas de significado e conhecimento:

Eu fiz questão de ir lá pra Minas [Gerais] buscar o semana passado, pra fazer esse pão de queijo pra vocês. Fui eu esse é pão de queijo verdadeiro, mineiro, não tem farinha, que ainda esteja. Eu sei que hoje não era meu dia de muito importante trazer isso pra vocês, porque aqui eu me sin a gente acolhe as pessoas quando chegam em casa, lá tem cheiro de café passado na hora e gosto de pão de acolher vocês sem café e sem pão de queijo, né? (Depoimento au a respeito de sua estratégia de acolhimento ao grupo).

Chamavam a atenção, também, para a importância de apreciar o que se come, identificando os sabores e aromas, valorizando esta percepção estética e a incluindo no contexto do vivido.

O momento do lanche tornou-se, neste contexto, ritual importante para o grupo, que marcava nossa inteireza e sintonia. O convite estava feito: deleitem-se! E as professoras o aceitavam em todos os encontros. Partilhavam, naquele momento, o alimento e as histórias e também levavam para suas salas de aula, novos saberes e outros modos de apreensão da realidade.

3.4. Imagens da roseira que foi cultivada

Instrumentos coletivos de registro das experiências

Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda viva
E carrega a roseira pra lá...
Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração...
(Chico Buarque de HOLLANDA, 1967)

Dentre tudo o que foi experienciado pelo grupo de trabalho instituído, a dimensão coletiva das vivências se revelou muito significativa para a pesquisa e para a formação das docentes envolvidas que sinalizaram, em seus registros e verbalmente ao longo dos encontros, que a constituição de um grupo coeso é fundamental para o

desenvolvimento de um projeto de formação continuada pautado nos pilares da Educação das sensibilidades. Havia nas professoras a manifestação de contentamento por estarem umas com as outras e de poderem partilhar entre si as experiências vividas. O modo como o grupo se constituiu favoreceu o compartilhamento das informações e o estabelecimento de uma rotina intensa de trabalho e reflexões. As participantes percebiam e verbalizavam, em diversas situações, que algumas experiências só se tornaram possíveis porque eram estes os colegas que faziam parte do grupo, neste grupo, com a formação dada e com suas particularidades e potencialidades.

> Eu quis representar rosas, porque para mim este grupo é vida. O que nos faz um grupo não são só flores, é espinhos, pode ter dias de chuva, outros de luz, mas é que nela existe. E não existiria essa turma sem cada uma de nós (Depoimento audiogravado de Adrielly).

Por saber que não se pode trazer a roseira toda nesta pesquisa, pois não é possível apreender a totalidade do que se passou com o grupo em cada dia de trabalho, os momentos de coletividade de cada encontro foram registrados por um grande número de instrumentos, para que permitissem enxergar além das significações pessoais e dos movimentos individuais gerados pelas experiências vividas. Assim, ao contemplar a heterogeneidade do grupo, torna-se possível compreender a dinâmica instituída através de múltiplos olhares, possibilitando criar uma imagem mais completa e diversa dos cenários narrados. Tais instrumentos retratam com maior propriedade as práticas de cooperação que foram instauradas no grupo, bem como o sentimento de pertencimento e de trabalho compartilhado.

Os registros coletivos remetem àquilo que só pôde ser aprendido, vivenciado, criado e refletido no grupo instituído. São marcas das circunstâncias únicas e irrepetíveis que fizeram deste ambiente fértil de sentidos e aprendizado. Foerste (2004) lembra que aprender com a experiência da coletividade significa reconhecer que o vivido mostra-se potente por acontecer naquele determinado espaço e tempo, com aquelas pessoas, de modo que não é possível identificar as marcas individuais, pois

elas compõem uma obra maior e mais ampla, caracterizada pela interação e movimento de todos os participantes em relação. Tal concepção nos convoca a olhar para os modelos educativos vigentes e repensar as práticas individualistas, que reduzem as possibilidades de interação e restringem a formação de espaços e tempos de coletividade.

Faz-se um convite à constituição de um grupo que convive, realiza e constrói sentidos conjuntamente. Assim, coletivos também eram alguns modos de registrar o vivido e de olhar para o próprio trabalho. Vale ressaltar que, ao dizer dos aprendizados gerados a partir da coletividade, não se produz o apagamento das singularidades constituintes deste grupo. É sabido que cada marca deixada, toda ampliação de saberes promovida conta com a pessoalidade única dos sujeitos deste grupo. Enfatizo, entretanto, que a forte marca do grupo, do ato de fazer e pensar juntos é característica predominante em alguns modos de registro adotados nesta pesquisa e por isso revelam mais da dimensão comum e da constituição desta coletividade que dos avanços particulares.

Os principais aspectos dos registros coletivos adotados nesta pesquisa foram:

a) **Sentimento de reciprocidade entre as participantes.**

> Percebi, logo no início, que o grupo, apesar de grande, tinha o conhecimentos, diferentes práticas pedagógicas e embasamento teórico pa o cotidiano da sala de aula, seja ela qual fosse (Trecho

As professoras percebiam que colaboravam para o processo formativo das colegas e que também eram beneficiadas com a presença e convívio com os demais. Este sentimento fazia com que cada participante se visse como produtora de conhecimento, ao considerar que suas colocações eram relevantes para o crescimento profissional das demais. Em constante diálogo com outros interlocutores teóricos, trazidos ao grupo por meio das leituras realizadas, o grupo se fortalecia conceitualmente ao discutir (sem necessariamente concordar em todos os pontos de vista) os dilemas da formação continuada e da Educação Estética.

b) **Aprender com a experiência**.

> Mas agora... Agora tenho pessoas do meu lado que tamb
> com seu jeito de estar e se doar pra arte e pra
> olhar e me ajudaram a tomar a decisão mais impo
> (Trecho de e---mail enviado por Patrícia ao grupo após

Ao realizarem juntas os registros e propostas, cada participante tinha a oportunidade de contar com os conhecimentos prévios e mediação dos demais participantes. Em alguns momentos perguntavam às parceiras como poderiam fazer algo, em outras circunstâncias apenas observavam e depois reproduziam o que viam, ou pediam para fazer, juntas, algo que ainda não se sentiam preparadas para realizar sozinhas. Esta experiência produzia novas apropriações importantes para todos. A principal lição aprendida ia além dos referenciais teóricos e configurava-se como um novo e importante saber: juntas, se sentiam capazes de fazer mais (ou melhor) do que individualmente.

c) **Identidade e acolhimento.**

> O desafio torna---se maior quando além de escrever
> grupo seus escritos. Sabe a sensação de abrir seu baú
> embarcação? Pois então, o "diferente" nisso tudo é que a confiança entre os
> tripulantes foi tão intensa que essa viagem tornou---se
> em seu portfólio, referente à roda de conversa).

Por tratar-se de um grupo formado espontaneamente por professoras com interesse em comum, havia certa identificação mútua, que resultou no estabelecimento de uma identidade coletiva: a participante parecia ter encontrado interlocutores que partilhavam de suas prioridades, compreendiam seus anseios e poderiam acolher suas dificuldades e angustias profissionais. Tal sentimento de pertencimento fazia com que as professoras compreendessem que deviam continuar buscando espaços institucionais de diálogo e parcerias com a universidade, pois não estavam sozinhas. Diferente de um grupo de “autoajuda”, havia clareza de que o principal ponto que articulava e unia o grupo era a necessidade de conhecer mais e formar-se no campo da Educação e da sensibilidade.

É importante perceber que as propostas de registro e atividades coletivas mostravam *flashes* da constituição do grupo ao mesmo tempo em que faziam com que este grupo se constituísse no âmbito da coletividade. Assim, num movimento cíclico de ensinar e aprender, as professoras faziam as atividades juntas e por isso produziam novos saberes a partir destas vivências, compondo um grupo ainda mais coeso e elaborando novos registros que revelavam a coletividade como dimensão ainda mais acentuada na formação desenvolvida. Isto significa que apenas estar junto, ou compartilhar dos mesmos anseios não constitui a coletividade de um grupo. Este movimento precisa ser intencional e foi, em todos os encontros, estimulado, reforçado e alimentado por mim.

No coletivo, as participantes percebiam que os aspectos individuais de sua formação (aquilo que cada uma pessoalmente aprendia com as outras) só se mostravam valorosos porque tornavam as professoras mais conscientes de si e de suas possibilidades de atuação junto ao coletivo de trabalho. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), a partir da análise dos recursos utilizados, é possível perceber a complementaridade de informações importantes para a compreensão do objeto de pesquisa, que valorizam não só as permanências, mas as mudanças, as nuances delicadas e determinantes para a constituição da dimensão coletiva deste projeto de formação.

> Qualquer registro de atividades cotidianas apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconsequentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém, perder nele – é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica (EZPELETA e ROCKWELL, 1989 p. 25/26).

Abaixo estão descritos os recursos utilizados para registrar a atividade coletiva dos grupos. Tais instrumentos retratam como já afirmado, o movimento de constituição da coletividade e trazem sínteses das discussões coletivas, sinais do compartilhamento de ideias e da produção de conhecimento com base no diálogo e na troca de informações entre os pares. Por serem instrumentos elaborados por diferentes

membros do grupo, os registros também revelam traços da pessoalidade de seus integrantes, as escolhas e renúncias intencionalmente grafadas no momento da síntese do vivido. Assim, por revelar também uma dimensão singular das participantes da pesquisa, os elementos apresentados podem ser considerados em relação aos indivíduos que compõem o grupo, suas opções e particularidades.

3.4.1. Registro poético dos encontros

Assim como as outras atribuições dadas às participantes, já apresentadas no item 3.3. deste trabalho, parte fundamental da rotina do grupo era a socialização do registro poético referente ao encontro anterior. Uma ou duas professoras eram incumbidas, também em escala de rodízio, de produzir um registro que expressasse a síntese do encontro passado, trazendo a essência do que foi vivido, usando recursos expressivos verbais ou não verbais. As professoras criavam, então, textos livres, apresentações orais, danças e cantos coletivos, mesclavam poesia com descrições textuais, música e teatro. Era importante, ainda, que esta produção fosse realizada de modo que tivesse algum registro concreto que pudesse ser levado por cada participante como marca do encontro. Assim, ao final do curso, todas as professoras teriam, além dos seus próprios relatos pessoais no portfólio, os registros poéticos elaborados pelas colegas. Esta proposta gerou a produção de registros poéticos que retratam, na visão das participantes, a essência dos oito encontros vivenciados. Estes documentos foram tomados para análise e referem-se à produção coletiva do grupo.

Imagem 31 -- Alguns registros de encontros feitos pelas particip

Esta prática não havia sido planejada por mim inicialmente e foi sugerida ao discutirmos coletivamente nossa rotina, no primeiro encontro. Uma das participantes, que já se valia de recurso semelhante nas atividades formativas desenvolvidas em seu espaço de trabalho, apresentou esta ideia e dividiu com o grupo a experiência positiva que já havia vivenciado ao registrar encontros e partilhar o que ficara de mais significativo semanalmente. Adaptamos a ideia inicial à nossa realidade e objetivos, incorporando a necessidade de usar formas expressivas diversificadas e o trabalho em duplas.

Se os primeiros registros mostravam-se mais descritivos, fixados nas palavras e na preocupação com o entendimento literal das práticas desenvolvidas, aos poucos fomos percebendo, juntas, a necessidade de articular o vivido com o sentido, sem negar nenhuma das duas possibilidades. Assim, os registros buscavam carregar a essência das ideias sem perdê-las de vista (afinal um dos objetivos do registro era possibilitar às participantes o movimento de rememorar o vivido), mas também sem deixar de lado as emoções suscitadas, o exercício da sensibilidade e o olhar estético para o trabalho (pois outro objetivo da proposta era exercitar a capacidade simbólica e registrar as percepções estéticas do encontro, para além dos saberes teóricos). As professoras percebiam que este modo de registrar não dizia "a verdade" sobre o encontro anterior, pois trazia uma leitura possível do que foi vivenciado. Aprendiam a compor sínteses e, principalmente, a acolher as narrativas simbólicas dos encontros com atitude sensível e perceptiva. Tal movimento está expresso nas palavras de Fernanda, ao registrar em seu portfólio como se via nos registros produzidos pelas colegas:

> Fomos representadas em uma bolinha de massinha, várias fitinhas olhos em um só, uma paisagem inacabada, a palma de u contato com todos os sentimentos e aprendizados ressignificados até ag ali, em cada traço, meus sentimentos, minhas descobertas estavam (Registro no portfólio de Fernanda).

Todos os dias, após iniciarmos o encontro com o acolhimento, as responsáveis pelo registro poético socializavam sua produção com os demais e contavam do

processo reflexivo que as levaram a tal registro, das escolhas que fizeram e dos motivos de suas escolhas. Não se fazia necessário explicar o que era feito, pois a concepção de expressão que direcionava os encontros era mais ampla que o código verbal. As imagens visuais, sonoras, olfativas, gustativas e táteis exprimem por si mesmas o sentido dado e permitem amplas significações para cada indivíduo. Mesmo tendo posto que a expressão registrada não precisava ser explicada oralmente, as professoras manifestaram o desejo, em todos os encontros, de fazer uso da palavra para registrar algo que acreditavam não estar contido em suas produções. Deste modo, a proposta era de vivenciar o registro, explorar suas possibilidades e juntas, rememorarmos o que havia acontecido no encontro que passou. Memória, percepção e sensibilização eram convocadas para este momento.

3.4.2. Registro fotográfico

Todos os encontros foram fotografados por ao menos duas perspectivas. Valorizando os registros não verbais, convidei a todas que levassem suas câmeras aos encontros e registrassem os momentos mais significativos, ou a espontaneidade do grupo, da maneira que achassem mais conveniente. Ao apreciar as imagens produzidas, percebo as escolhas, os recortes, o direcionamento do olhar e o entendimento que cada professora fazia do grupo.

A escolha pelo uso do recurso fotográfico não se restringe apenas à sua característica visual. Conseguíamos potencializar, com o uso das câmeras, o conhecimento de outras perspectivas do trabalho, uma vez que todos poderiam realizar tal movimento. A fotografia pode ser compreendida, nesta perspectiva, como exercício visual, que é capaz de experimentar ângulos inusitados que a percepção antes não contemplava. Revela, em suas imagens, a intencionalidade da professora, apresentada através dos recortes, enquadramentos, da escolha das lentes e dos ângulos, da matização das cores e do controle da luz. Todos estes recursos dão ao fotógrafo a possibilidade de exprimir o que quer com uma foto. Entretanto, por mais minuciosa que possa ser a produção da imagem, ela sempre carrega, além do prescrito, o imprevisto, chamando a atenção do espectador para detalhes não percebidos.

Não foi possível promover maior familiaridade das professoras com os recursos e possibilidades criativas da câmera fotográfica ao longo dos encontros. Cada participante aprendia um pouco mais ao observar o modo como as outras retratavam o grupo, pedindo auxílio quando queriam produzir algum efeito diferenciado e explorando livremente os equipamentos disponibilizados[49]. É possível perceber, nas imagens produzidas pelas participantes, a apropriação de técnicas e o ensaio do olhar através das lentes da câmera. Ora como brincadeira, ora como registro, as professoras clicavam várias vezes ao longo dos encontros e passavam a perceber que a foto, além de registro documental do sujeito fotografado e do vivido, é também escolha que revela tensão, sentimento e a experiência do indivíduo que carrega a câmera.

> [...] tem relação com o olhar de buscar a imagem no o momento oportuno. Aí você começa [a] olhar para as perceber cenas que poderiam ser retratadas. [Agora,] é mu para o movimento e a configuração do nosso grupo, pois eu o que acontece e consigo refletir sobre o que vemos e
>
> [O uso da fotografia] despertou---me também a sensibilidad crianças na escola. Assim como fazemos aqui. Repensar sobre a no há uns dias atrás meus alunos estavam no parque e queriam água. Eles têm 4 anos, não conseguiam colocar a força ne Então foram tentando em grupos, várias mãozinhas ao mesmo conseguia alcançar a torneira, começou a fazer uma "t conseguiram abrir um tiquinho de nada, e foi uma festa. N que "tinha que ter" uma máquina para registrar aquele momento (Depoimento audiogravado de Marina).

Havia em todos os encontros ao menos duas câmeras, levadas por mim, que em alguns dias eram somadas aos equipamentos pessoais das participantes. Todas as imagens foram reunidas em pastas de arquivo virtual e grande parte deste registro era compartilhada com o grupo rapidamente, através de correspondência eletrônica[50].

[49] Estavam à disposição das professoras duas câmeras Panasonic Lumix DMC-SZ35: equipamento digital, semi automático com 18x de zoom ótico + 12x de zoom digital, *flash* automático e *timer* (não destinado a uso profissional).

[50] Para comunicação virtual, ver item 3.4.6..

Como as fotografias não eram de responsabilidade de alguma participante e também não aconteciam em escala de revezamento (como o acolhimento e registro poético), há encontros em que muitas imagens foram produzidas e outros em que o registro é menos expressivo. A opção em não fixar obrigatoriedade no uso do registro fotográfico se deu por saber que, diferentemente dos outros recursos, a fotografia exigia um movimento de busca visual e de concentração concomitantes ao desenvolvimento de outras atividades. Julgando que não fazia sentido algum retirar a participante da atividade formativa para pedir que se colocasse por detrás das lentes da câmera, tal atividade era realizada quando parecia importante para algum membro. As máquinas fotográficas ficavam disponibilizadas sobre a mesa da sala e podiam ser utilizadas por qualquer um a qualquer momento, assim como os outros recursos expressivos da *caixa mágica*.

Imagem 32 -- Participante fotografa e se deixa fotografar, ao mesmo

Esta proposta gerou a produção de fotografias que retratam, na visão das participantes, enquadramentos e fragmentos importantes dos encontros vivenciados, que revelam em cada parte, o todo. Estes documentos foram tomados para análise e

pela característica coletiva da produção destas imagens, não foi possível creditar a autoria de cada uma delas. Em alguns dias, várias participantes utilizavam a mesma câmera, ou tiravam suas fotos com a própria câmera e depois as salvavam na pasta de arquivos do dia, em meu computador, mesclando-as com as imagens feitas por outras professoras. Assim, concordamos em creditar a autoria das imagens ao grupo como um todo, sabendo apenas que foram realizadas a partir de olhares heterogêneos e diversos da realidade vivida.

3.4.3. Audiogravação dos encontros

Todos os encontros foram audiogravados para posterior escuta. Tal instrumento foi apresentado, discutido e aprovado pelas participantes no primeiro dia de encontro, sob a argumentação de que a expressão através da fala também seria amplamente utilizada em nossos encontros, que se baseavam numa costura de experiências expressivas, manipulação de materiais e diálogos reflexivos. Assim, a gravação de voz parecia ser a estratégia mais assertiva para viabilizar a captação dos depoimentos e a apreensão rápida do que foi dito. Com a possibilidade de gravação consentida por todos, havia pouca preocupação de minha parte com o registro escrito das falas literais das professoras, o que certamente me colocava mais disponível para interagir e participar das discussões.

A escolha pela gravação de áudio excluía a captura de imagens em movimento (a filmagem) como instrumento nesta pesquisa. Tal medida se justifica especialmente pela multiplicidade de recortes e produções a serem analisadas, que inviabilizariam a interpretação cuidadosa das imagens capturadas e todas as suas possibilidades. Como já tínhamos as fotografias, que traziam as imagens visuais do grupo para a pesquisa, estava claro que o áudio apresentaria informações diferenciadas e mais interessantes para a investigação.

Esta proposta gerou a gravação de conversas informais e trocas de experiências no decorrer das atividades. De todas as conversas, optei por transcrever apenas os depoimentos que se mostravam significativos para uma possível análise, uma vez que seria inviável (e desnecessário) eu mesma realizar a transcrição de todos os muitos

minutos gravados. A opção da escuta atenta de todas gravações e da seleção para transcrição revela o cuidado tomado, nesta pesquisa, em tratar os dados considerando as subjetividades e os contextos em que foram produzidos. Assim, a transcrição realizada complementa as outras fontes de dados tomadas na pesquisa.

As audiogravações aconteciam por diferentes recursos de captação de voz. Utilizei mais frequentemente o programa de gravação de som em alta definição instalado em meu computador, que conseguia captar com boa qualidade a voz humana e os demais ruídos sonoros de um espaço fechado de média amplitude, como é o caso das salas utilizadas nos encontros. Nestes momentos, o computador ficava posicionado em uma das mesas de trabalho ou no chão (quando estávamos sentados no chão), geralmente mais próximo de mim, já que ele servia de apoio para a projeção de imagens ou sons necessários ao desenvolvimento dos encontros. Nossa formação em círculo favoreceu a captação do som e é possível compreender praticamente todas as falas de todos os encontros, com algumas exceções.

Quando utilizávamos espaços abertos ou em momentos de atividades em pequenos grupos de trabalho, era utilizado um micro gravador portátil que poderia ser carregado manualmente. As captações sonoras deste equipamento eram de menor alcance e as condições físicas e espaciais se mostravam menos favoráveis neste sentido. Ao trabalhar em pequenos grupos, por exemplo, não era possível disponibilizar um recurso de gravação por grupo, então era feita uma seleção aleatória de um único grupo a carregar consigo o gravador. Tal movimento acontecia de modo tranquilo, pois o microgravador ficava disponibilizado sobre a mesa e ao dividir os grupos, alguém espontaneamente o buscava para gravar as reflexões desenvolvidas, sem escalas de rodízio ou de obrigatoriedade. Embora algumas gravações apresentem baixa qualidade, boa parte das conversas realizadas em outras condições, através do microgravador, são compreensíveis e reverteram em material significativo para análise.

3.4.4. Portfólio reflexivo da pesquisadora

Todos os encontros foram registrados por mim em um portfólio reflexivo, no qual foram estabelecidas relações entre as experiências vividas e minhas percepções do

caráter formativo das mesmas. A escolha por utilizar um portfólio é relevante pela característica deste instrumento que se diferencia de um diário de campo ou um simples caderno de anotações. O portfólio é compreendido, tal qual apresentado por Sá-Chaves (2005), como estratégia de formação pela qual se constroem narrativas acerca da própria aprendizagem. É um recurso que contempla não apenas descrições metodológicas do processo da pesquisa, mas que também acolhe as reflexões, dúvidas, inquietações, planejamento de novas ações e as memórias evocadas com as experiências vividas. Este instrumento mostrou-se muito importante para a análise dos dados de pesquisa, pois através dele é possível perceber o modo como eu refletia e me formava ao trabalhar com o grupo, considerando que o espaço e as propostas não foram investidas focais que visavam a transformação de comportamentos apenas para as participantes.

> Cheguei um pouco mais cedo para deixar tudo organizado. Queria que a bem acolhedora, com o som perfeito, um cheiro gostoso, ac assim que chegassem. Apesar de já ter feito muitos "c primeiro dia de um grupo novo... Borboletas na barriga, mã enorme de saber o que virá (registro nº no encontro). caderno, sol

Parcela de tudo o que foi aprendido por mim, como pesquisadora e professora, está desvelada neste material e também em outros instrumentos analisados. Serão registradas, entretanto, num capítulo à parte das análises gerais, algumas das lições que julgo marcantes no desenvolvimento da pesquisa e que caracterizam importantes descobertas. Ao colocar-me no processo, também compartilhei saberes, *causos* e sabores, refleti e vivenciei experiências repletas de sentido estético, que também transformaram meu modo de conceber a formação docente, a pesquisa e minha própria formação pessoal.

A esta opção soma-se a crença de que o portfólio não é apenas um recurso para obtenção de dados para análise. Escrever / ler as narrativas construídas acerca do próprio trabalho pode ser uma experiência estética importante para a formação sensível do profissional, que é potencializada no recurso reflexivo do portfólio. Sá-Chaves (2005) argumenta que os fatos narrados neste instrumento facilitam a compreensão dos

motivos, justificativas e sentidos que o narrador atribui às vivências, o seu pensamento referente ao processo interpretativo das ocorrências e também o conhecimento produzido a partir do narrado.

> Lendo o caderno da Márcia percebi o quanto encontro de ontem, que se surpreende com a inco trabalho, a respeito da necessidade de práticas edu percebo, na escrita das meninas, indícios de coisas que disse parte dos textos sugeridos para leitura, vejo que já aco particulares, a apropriação daquilo que discutimos coletivament fragmentos já demonstram que há sentido para o que desinibição de estética, expressividade, reflexividade e narrativas, como se estas palavras fossem velhas companheiras – e eu sei que para meu portfólio).

Apesar de minhas narrativas revelarem aspectos do meu processo individual de formação, este instrumento foi considerado de cunho grupal por representar minhas perspectivas, de natureza reflexiva, pessoal e dinâmica em relação com os objetivos definidos *a priori* para o curso de formação. Meu olhar então estava direcionado para a formação do grupo e não para a minha própria, embora revele a cada linha os meus aprendizados pessoais e minha maneira de entender as relações estabelecidas entre as participantes. Diferente dos outros instrumentos de registro, que são tomados como fala do outro / do grupo e marcados ao longo do texto como citações dentro de caixas e em destaque, tomo minhas anotações e faço delas parte da escrita desta pesquisa, sendo difícil sinalizar, na maior parte das vezes, os trechos que utilizei. Este material, constituído por páginas digitadas e folhas manuscritas, foi consultado, revisado e incorporado à minha escrita frequentemente, servindo como apoio à elaboração do texto apresentado. Quando faço, entretanto, uma transcrição literal das anotações realizadas, uso o mesmo destaque dado às demais fontes de registro.

3.4.5. Comunicação real e virtual no intervalo entre os encontros

No intervalo entre cada um dos encontros, as professoras tinham à sua disposição, além dos textos para leitura, a interlocução com as colegas pela rede de

contato que se estabeleceu. Esta estratégia, proposta por mim no início dos encontros, foi viabilizada por meio da criação de um grupo de *e-mails,* através do qual todas as participantes poderiam escrever e receber mensagens para / do coletivo. Combinamos que, embora todos tivessem acesso aos endereços de e-mail particulares de cada participante, a comunicação poderia acontecer, prioritariamente, com o grupo todo, para fomentar discussões e intensificar as relações de parceria entre todas.

Algumas se sentiam à vontade para enviar narrativas, imagens e registros pessoais por e-mail a toda a turma, o que gerava uma série de comentários e reflexões no grupo. Em algumas semanas eram propostas atividades para serem desenvolvidas em casa e postadas via e-mail, de modo que a participação era efetiva e a interação entre as professoras, muito intensa.

Mensagem 1:

Olá meninas,

Escrevi o conto sobre uma experiência que tive enquanto professora, provocou. Socializo para a [51] rede (E-mail comentários Márcia a todo participantes).

Mensagem 2:

Obrigada Márcia!

Que enriquecedor. Você me trouxe de volta a alguns momentos no com o poder de autoridade que é atribuído a nós qu professores, mesmo que a nossa intenção seja ter relações genuinamente horizontais. Enquanto houver relação, fora ou dentro dos espaços preparados por nós, conscientes ou não, estamos diante de escolhas que são oportunidades de aprender o como cuidar deste poder. Se reconhecer de autonomia que cada pessoa tem, precisamos nós mesmos no construir julgamentos e aprendizados compartilhados. É um super desafio, mas acredito que são reflexões como a sua que possibilitam o est de processos professores verdadeiros (Resposta de Luara à me enviada por e---mail, a todo o grupo).

[51] Anexo A: Narrativa escrita por Márcia, enviada por email ao grupo.

Trocas como estas, entre as professoras, aconteceram em situações inicialmente provocadas por mim quando solicitava, por exemplo, a postagem de uma tarefa específica a ser realizada durante a semana em que não nos encontraríamos. Outras vezes, o diálogo era iniciado por alguma professora, pelo seu desejo de compartilhar alguma experiência vivida. Esta ferramenta tornou possível a comunicação estreita e ágil entre os membros do grupo, que em fase de grande encantamento com as descobertas da estética do cotidiano, da possibilidade de contemplar a Educação dos sentidos em suas práticas educativas, se viam mobilizadas a compartilhar tais descobertas e reflexões com as parceiras, que também viviam processos semelhantes.

> Meninas,
>
> Aqui vai meu texto sobre meu primeiro dia como auxiliar de professora[52]
> Preparei com muito carinho... Espero que apreciem!
>
> Beijocas, Ana

> Ana,
>
> Seu depoimento me fez lembrar do MEU primeiro dia
> abri mão de outra função, em outro espaço, para assu
> ser formada. Apesar do tempo já ter passado, sinto todo
> grupo, o mesmo frio na barriga, percebo as mes
> forma algumas noites mal dormidas. Acho que isso é sinal da nossa constante
> inquietação profissional, do desejo de corresponder às nossas próp
> ser e fazer o melhor que podemos. Tudo isso mist
> frente ao novo, um medinho (besta) de não ser aceita, uma certeza de estar
> começando uma nova fase de encontros e desencontros com
> nossa vida, e vai deixar nas nossas, as suas marcas.
>
> ADOREI! Carolina

Se, a princípio, o estabelecimento da comunicação virtual tinha como principal objetivo manter as participantes envolvidas com os temas discutidos, mostrando que poderiam atentar-se àqueles aspectos em sua prática profissional, em pouco tempo este instrumento tornou-se uma farta rede de partilha, na qual a comunicação acontecia

[52] Anexo B: Produção de Ana, remetida ao grupo por email.

livremente e os pedidos de interlocução eram prontamente acolhidos por outros colegas. Assim, diversos assuntos e temas eram colocados na rede e discutidos coletivamente. Esta proposta gerou a troca de centenas de e-mails entre o grupo, considerando a comunicação remetida a todos e também as conversas iniciadas diretamente comigo. Toda a comunicação foi arquivada em servidor *online* e parte dos dados foi utilizada para análise.

Privilegiadas pela vantagem do tempo flexível, a comunicação via e-mail funcionou de modo voraz ao longo do semestre e não se encerrou com o encerramento dos encontros. Mesmo meses após o término do grupo, presencialmente, várias professoras optaram por manter contato por esta ferramenta e pelas redes sociais, estabelecendo importante intercâmbio de ideias e fomentando múltiplos processos reflexivos.

3.5. Eu tenho uma rosa: imagens da constituição pessoal

Instrumentos individuais de registro das experiências

> Era um jardim cheio de rosas. Ele as contemplou. Eram todas iguais à sua flor. (...) E ele se sentiu profundamente infeliz. Sua flor lhe havia dito que ele era a única de sua espécie em todo o Universo. E eis que havia cinco mil, iguaizinhas, num só jardim! Depois, refletiu ainda: "Eu me julgava rico por ter uma flor única, e possuo apenas uma rosa comum".
>
> (...)
>
> E foi então que apareceu a raposa: “Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo”. “Começo a compreender” Disse o pequeno príncipe. “Existe uma flor... eu creio que ela me cativou” (Antoine de SAINT-EXUPÉRY, 1939).

Ao mesmo tempo em que os diferentes momentos dos encontros foram tomados como indícios do desenvolvimento coletivo (ARAGÃO, 2010), considerando os registros das participantes como sínteses das relações estabelecidas e percebidas por muitos ângulos e olhares, também se faz necessário analisar a relação entre as experiências vividas e a formação singular das participantes.

Na constituição do coletivo de trabalho, era possível perceber que as participantes cativaram[53] umas às outras e se fizeram únicas diante da amplitude da docência. Dentre tudo o que foi vivenciado, cada professora demonstrou, em seus registros particulares dos encontros, suas formas próprias de aproximação com o conhecimento, que não eram e nem poderiam ser iguais a de outros indivíduos. Tais singularidades são consideradas relevantes para a pesquisa e serão analisadas em relação ao coletivo instituído, desvelando as marcas dos sujeitos na formação do grupo e, por conseguinte, a forte relevância do grupo nas elaborações particulares.

> Tomando por base esta relação na qual os fenômenos são mutuamente constitutivos, considera-se que se o plural está no singular e vice-versa, o estudo que focaliza um sujeito, por exemplo, um educador, aclara as relações entre Educação e sociedade num dado tempo e espaço. Por seu turno, a pesquisa de leis gerais, como as políticas públicas existentes para a Educação no contexto correspondente, aprofunda a reflexão sobre este educador (certamente único) (MAHEIRIE e FRANCA, 2007 p. 28).

Vale destacar que os saberes dos docentes, neste contexto, são concebidos como produto social, "objetivação ímpar [...] que se faz num contexto e, simultaneamente, técnica social do sentimento, ou seja, instrumento por meio do qual cada sujeito singular se apropria da cultura" (MAHEIRIE e FRANCA, 2007 p. 25). Deste modo é possível perceber "cada sujeito como partícipe ativo da construção da história, ao mesmo tempo em que é coletivamente constituído, condensando em si, de forma complexa, as relações sociais" (MAHEIRIE e FRANCA, 2007 p. 26). Tal compreensão era registrada pelas professoras ao longo dos encontros:

Tenho minhas opiniões, tenho meus valores, eu sinto o uma forma totalmente particular... claro que isso não me aut verdade absoluta, mas é com eles e a partir deles que imagem profissional (Trecho do portfólio de Luciane).

[53] No sentido dado por Antoine de Saint-Exupéry, citado na epígrafe acima.

Num movimento entre a constituição de um coletivo e os processos individuais de percepção, as participantes tinham oportunidade de estar umas com as outras, realizar trocas e elaborações importantes que modificavam o modo de sentirem a docência. Concordando com Vigotski (2001b), percebo que as singularidades se originam da internalização dos elementos experiências social e culturalmente. Ao confrontar o vivido com suas memórias, concepções e experiências anteriores, as professoras atribuíam sentidos particulares (embora permeados de marcas do outro) e elaboravam novos saberes que as permitiam agir de maneira diferente daquele momento em diante. A partir do vivido junto ao grupo de formação, outros aprendizados eram gerados, bem como novas experiências.

Foram propostas estratégias de registro que tornassem possível perceber as experiências vividas, o modo como os recursos expressivos foram apropriados, as reflexões tecidas. Enfim: como percebiam a estética e a poesia no seu cotidiano, a partir das propostas desenvolvidas nos encontros. Esta tarefa parecia bastante complexa, pois é difícil pensar em formas de mensurar a dimensão da experiência humana, bem como nomear o que é oriundo da tão promovida percepção estética, ou desencadeado por outras vivências formativas acontecidas em tempos e espaços distintos do nosso. Encarando tal dificuldade como um desafio, os instrumentos tomados para análise apresentam informações que retratam o desenvolvimento das participantes, tal como expresso por elas mesmas.

Para tanto, lembro primeiramente que apenas a própria participante poderia nomear quais vivências tinham caráter de experiência formativa. Ainda, somente cada professora teria condições de apontar os momentos de maior valor estético para o desenvolvimento de sua sensibilidade. Foi proposto ao grupo, então, que mostrasse em diversas situações as suas representações do vivido, tornando possível a formação de uma imagem das experiências estéticas vividas e do modo como se articulavam com sua formação. Diante de todo o material produzido individualmente pelas participantes, meu olhar recai sobre os seguintes aspectos:

a) **Singularidades:** os registros individuais permitiram conhecer nuances de cada participante, não percebidas nos momentos em que os encontros ocorriam.

Tais sutilezas contavam outras histórias sobre nosso grupo, maneiras diversas de olhar para o vivido e abarcar, no universo da escola, as lições prendidas na convivência e experimentação com o outro. Para um mesmo momento, muitas versões e diferentes interpretações que ora confluíam em uma mesma direção, ora nos apontavam a possibilidade de trilhar mais que um caminho sensível.

> Como matizes dessa experiência singular, foi preciso garimpar e evidenciar as histórias, acontecimentos e situações cuja trama alimenta a problematização e reflexão sobre algumas qualidades da formação continuada […], na tentativa de especular sobre sua possível unidade, ou significados. Como singular ela é uma experiência entre tantas outras possíveis que poderiam ser contadas por diferentes pessoas, pois representa escolhas e pontos de vista (LELIS, 2004 p. 143).

Os instrumentos analisados remetiam às subjetividades das participantes, lembrando que suas contribuições para as discussões coletivas não aconteciam diante de mero acaso e estavam acontecendo como parte de um processo de apropriação amplo e intenso. As professoras faziam uso de diferentes associações a partir do vivido por constituírem-se de experiências diversas e receberem as propostas de modo distinto. Por sermos grupo constituído por cada uma delas é que tornava viável e possível o andamento de nossas propostas, tal como aconteceram.

Pensar sobre esta vivência seguramente me foi remetendo ao sobretudo no que diz respeito ao movimento de pos cada um, sobre o trabalho que desenvolvemos com as criar nós... Fui pensando em que situações eu, de fato, poss movimentos de criação na escola (trecho do Portfólio

b) **Internalização dos saberes construídos coletivamente:** ao considerar o conhecimento como fruto da atividade do sujeito com a cultura, tal como apresentado por Vigotski (1995), é possível compreender que o desenvolvimento dos indivíduos acontece no plano social (interpsicológico), pelas relações estabelecidas e por meio do contato com a cultura, e depois no plano psicológico (intrapsicológico), quando as experiências vividas são remetidas ao repertório do

indivíduo e por ele apropriadas. Deste modo, ao aprofundar as leituras e significações dos registros individuais, são colocadas em evidência as elaborações que configuram no plano intrapsicológico. Na intimidade do encontro consigo mesmo e com as próprias percepções a formação, como aquilo que inevitavelmente nos mobiliza e altera, acontece.

Ao olhar para as dinâmicas vividas coletivamente e para os registros das professoras, é possível recolher indícios do movimento de internalização das participantes, percebendo o que se mostrou mais potente para cada professora, nas relações estabelecidas e no modo como o aprendido. Ainda, revela-se o movimento de partilha e ampliação dos novos saberes, que quando elaborados, deixam de ser singulares e tomam outras formas na partilha com o grupo:

> Estou aqui com minha cabeça a mil, reflexão total. Tive a duas escolas em Portugal, escola da Ponte e a Torre. Vi nas escolas e gostaria de levar meus materiais para o estande com minhas experiências e materiais no último encontro. Seria possível fazermos isso no encerramento, cada uma ou grupos apresentarmos vivencias e matérias relacionadas ao que estamos trabalhando em nossas aulas do de e---mail de Bárbara, enviado a mim).

c) **Encontro com memórias:** ao registrar as experiências que consideravam mais formativas para sua constituição como professoras, as participantes não falavam apenas do que foi vivenciado no espaço-tempo de nossas atividades. Ao apropriar-se daquilo que era percebido coletivamente, cada uma delas retratava na escrita, nos desenhos e nos demais modos de simbolizar, o encontro com outros tempos e espaços vividos. Rememoravam, então, episódios da sala de aula, situações de conflito, momentos formativos, histórias de infância, percepções diversas e férteis em sentidos.

Atualizavam-se, nos registros das professoras, suas expectativas como docentes. Encontrava-se também, na expressão do vivido, as muitas faces que as constituem como filhas, mulheres, mães, amigas, amantes e alunas. Segundo Coutinho (2008), “as memórias do espaço de intimidade das relações familiares são fortes e

significativas na composição das referências estéticas que se situam na essência de cada sujeito" (COUTINHO, 2008 p. 148). Assim, as memórias trazidas nos registros individuais contam mais do que histórias: narram as relações afetivas como memória cultural, embotada de fazeres artesanais, momentos ritualísticos e espaços de conversa que nos ensinam mais sobre coletividade, estética e memória.

> Tenho a lembrança de reuniões de família, onde meu tradicional da cultura árabe e muito próximo às dan particular de alegria e união. Hoje percebo a falta que (trecho do relato autobiográfico de Giovanna).

Sabendo que rememorar o vivido é importante estratégia de apropriação das experiências de formação, as memórias das professoras foram registradas por meio de fragmentos ao longo dos encontros, sempre consideradas em relação às narrativas tecidas. Ao narrar, a professora não toma o vivido (ou rememorado) como algo verídico imutável. Ao contrário, faz associações, distancia-se e aproxima-se de outras perspectivas e interpreta suas próprias experiências (CHIENÉ, 2010).

d) **Criação de novas estratégias na prática da docência:** a partir do vivido coletivamente, as professoras marcam, por meio dos instrumentos individuais de registro, as mudanças que começam a ocorrer em suas práticas educativas. Num movimento constante de reflexão acerca da docência, os temas abordados no encontro e os saberes sensíveis desenvolvidos por nós cotidianamente eram ressignificados diante das problemáticas da sala de aula. A cada grupo, para cada realidade educativa, um ensinamento diferente. Em comum, o movimento de busca e partilha de conhecimentos, a problematização do cotidiano e a sensibilização do olhar.

> Esta formação me trouxe momentos agradáveis de construção pensamentos, me trouxe inquietações e reflexão da minha prát Enfim, muito conhecimento e informações interessantes. Foram momentos, vezes de teimosia pois eu estava exausta pelo dia de insistia e ia para a aula, e não me arrependia pois participava de momentos significativos . Mais d que pens

> uma nova possibilidade de escola (Trecho da carta de Sofia).
>
> Espero ser sensível o suficiente para tocar meus alunos, as Nana, durante as aulas. Experimentar todas aquelas vivências fo minha formação e para a minha vida. E o mais gostoso parceiras de descobertas... Experiência estética que me mobilizou, inesquecível (Trecho da carta de Isabela).

O registro das professoras deixa transparecer seus aprendizados singulares. A sala de aula, as memórias familiares e os modos únicos de significação estão contidos nos saberes apropriados. Ainda, são estes outros saberes também difundidos no grupo de formação e em outros espaços de conversa das professoras, alimentando uma crescente onda de experiências que se dão no âmbito coletivo, internalizam-se e socializam-se novamente, fazendo com que o grupo mantenha o movimento de pensar e sentir a docência, constituindo-se como constante problematizador de seus próprios saberes.

3.5.1. Portfólio reflexivo das professoras

No primeiro encontro, pedi que as participantes levassem um caderno com folhas em branco, para a realização de uma atividade que aconteceria presencialmente. Com os materiais da *caixa mágica* e com tecidos também trazidos pelas professoras, cada uma confeccionou uma capa para seu portfólio. Este instrumento seria a companhia constante ao longo do semestre de trabalho, no qual cada participante poderia registrar suas reflexões e impressões dos encontros. As capas carregavam significados e memórias que, aos poucos, foram sendo compartilhadas com as colegas, mesmo que ainda pouco se conhecessem:

> Eu trouxe este tecido porque era parte de uma calça que eu ter trazido ela. Não dá pra usar, mas eu não quis m precisávamos de tecido, percebi que era a chance de transformá (Depoimento audiogravado de Luara).

Tão ímpares quando as capas eram as palavras e imagens que os portfólios acolhiam. Combinamos que o recurso poderia ser utilizado para comportar não apenas as reflexões decorrentes dos encontros, mas tudo o que as professoras julgassem pertinente por apresentarem relação aos temas discutidos / reflexões tecidas. Os portfólios eram, então, muito mais do que diários de anotações. Carregavam marcas de vivências únicas e irrepetíveis, registros-palavras que remetiam a experiências genuínas. O portfólio reunia, em uma única estrutura, a figura da professora e da artista. Como professora, era lá que se encontravam também seus pensamentos mais vagos e distantes, as preocupações mais relevantes sobre seus projetos, as palavras das quais jamais poderia se esquecer. Como artista, pulam à sua frente as imagens, marcas gráficas de sentimentos profundos, de percepções sutis e de encontros memoráveis.

Imagem 33 -- Capas dos portfólios: cuidado e identidade ao su

O artista contemporâneo apropria-se de uma diversidade de recursos em sua produção criativa. Apresentamos o caderno de artista como um destes recursos e como um elemento que oferece possibilidade de autocrítica e reflexão que o torna um indivíduo amadurecido através de sua própria experiência. (ROCHA, M. 2010 p.607).

Espaço da livre manifestação das ideias, dos ensaios de menor pudor e das palavras mais intuitivas, o portfólio carregava em si a simbologia da própria alma. Dentro dele, cabia o futuro, personificado nos planos ainda não realizados, habitando pacificamente ao lado do passado simbolizado em obras já concluídas. A certeza das reflexões sobre o que se deu era mesclada com inúmeras hipóteses de coisas que poderiam ter acontecido, ensaios que não deixaram o lugar do "possível". Muito além de um diário de campo ou de um caderno de anotações pessoais, ele comportava o pensamento reflexivo da professora acerca de seu trabalho. Era instrumento de exercício da autocrítica e da reflexividade.

> Um portfólio que carrega gente dentro[54]... Cria grande expectativa sobre o como poderia ser. Sentimentos de angústia e ansiedade m (Trecho do portfólio de Giovanna).

A escrita narrativa percebida no portfólio das professoras não se configurou, entretanto, apenas como recurso de simbolização pessoal. Foi também modo de lançar-se ao mundo, de tornar registro físico e palpável, seu modo de ser e de pensar a Educação. Por acreditar nisso, foram encorajadas práticas de leitura compartilhadas dos registros feitos no caderno. Cada professora poderia oferecer seu caderno para leitura, quando desejasse interlocução para suas reflexões pessoais, ou ainda pedir a algum colega em especial que fizesse os comentários referentes às suas produções. Deste modo, os registros da professora são para si, mas também simbolizam a partilha dos conhecimentos produzidos para / com os pares. Representam uma maneira de compartilhamento do trabalho pedagógico, potencializando a coletividade docente.

Todos os cadernos das professoras foram recolhidos por mim com o encerramento do grupo, para que os dados pudessem ser tomados para análise.

[54] Menção ao texto lido pelas participantes: *Portfólios reflexivos (também) carregam gente dentro*, de Idália Sá-Chaves (vide referência completa no Apêndice J). Ao abordar a escrita reflexiva em portfólios, a pesquisadora faz menção à imagem delineada por José Saramago, ao afirmar que o leitor deve cuidar bem de seus livros, pois eles "carregam gente dentro".

3.5.2. Sínteses poéticas das discussões coletivas

Como parte de nossa rotina de trabalho, tínhamos combinado que em todos os encontros aconteceriam vivências que exigissem produções expressivas das participantes. Deste modo, fazendo uso da *caixa mágica* e de recursos solicitados às professoras em momentos pontuais, o grupo se envolvia em atividades de exploração de recursos plásticos, vivências com dança e música, representações simbólicas envolvendo jogo dramático, teatro, expressão corporal e histórias. A cada encontro outras possibilidades expressivas eram oferecidas, potencializando as experiências estéticas.

Tomei como instrumento de análise das produções realizadas pelas participantes, uma prática cotidiana que representa parte do vivido em relação às experiências com materiais expressivos: as sínteses poéticas. Este termo foi sugerido por mim e adotado pelo grupo para nomear as propostas de cunho expressivo desenvolvidas nos encontros de formação, quando desejávamos simbolizar algo que foi discutido coletivamente. Nas sínteses, cada participante buscava um modo pessoal de condensar sentidos de algo que fora vivido primeiramente na esfera da coletividade: uma discussão, um tema, uma imagem ou um sentimento, representando sua totalidade.

Deste modo, em algumas situações era proposto que as participantes fizessem a síntese poética do discutido / vivido, trazendo elementos estéticos para exprimir suas concepções. Este exercício era realizado ao menos uma vez em cada encontro.

> Eu achei muito legal o meu [trabalho] porque a gent
> processos, ele desencadeia muitas coisas. Talvez ele não retrate um tempo, um
> momento disso tudo que aconteceu, mas esse fio que não
> nossas experiências, que de repente não cabem mais nes
> toda a nossa vida e ganham vida própria. Eu ach
> estética é muito isso, a gente toca, a coisa ganha certo fluxo
> que não estava prevista, que não foi proposta. E o
> proposto pelas experiências estéticas, é isso que a gent
> isso é muito forte neste tipo de trabalho (Depoimento audi

As representações elaboradas carregavam sentidos diversos que não precisavam ser explicados ao final de cada execução, mas que deviam ser comentados pelo grupo. Concepções oriundas do campo da estética, como a defendida por Duarte Jr (1988) e Mattar (2010) compreendem os objetos estéticos como produções que findam seus sentidos em si mesmas. Esta afirmação remete à ideia de que não é necessário explicá-las com palavras, pois seus sentidos estão expressos de modo sensível e podem ser apropriados por via da percepção estética. Duarte Jr (2001) afirma que ao tentar explicar com palavras uma produção expressiva, tenta-se inseri-la nos moldes inteligíveis de outra racionalidade que não é a estética e não se aplica ao objeto apreciado. Ao dizer da importância das aproximações com a arte no processo formativo do professor, Mattar argumenta:

> Isso porque, ainda que o gesto criador não se restrinja à arte, na experiência da criação artística reside uma possibilidade concreta de ampliá-lo aos outros domínios da atividade humana, dentre os quais, a Educação. Obra coletiva feita de inúmeras obras individuais, a Educação - que em si já é *projeto* - congrega aos desejos pessoais, aí incluídos os dos professores, os desejos de uma dada sociedade, que estão relacionados, essencialmente, à melhoria do ser humano e da vida e à ultrapassagem do momento presente (2011 p. 1171).

É possível concordar com estes pressupostos e ainda afirmar ser fundamental para o desenvolvimento profissional que os docentes aprendam a significar de modo sensível sem lidar com racionalizações, descobrindo outros caminhos para apropriar-se dos sentidos que a imagem carrega.

Por outro lado, no campo da Educação, sabemos que as atitudes educativas devem ser permeadas de movimentos reflexivos nos quais o diálogo e a relação com o outro seja favorecida, de modo coerente à elaboração de novos conhecimentos. Este princípio, defendido por Freire (1997), Kramer (2004), Cunha e Prado (2007) e Sadalla (2007), dentre outros pesquisadores, desvela a necessidade de colocar as experiências em diálogo e de dar oportunidade aos sujeitos de falar sobre suas produções. Assim, concebemos que não era necessário – e nem desejável – que as participantes explicassem suas produções, nem mesmo que buscassem descrevê-las, mas era importante guardar espaço para que pudessem contar como se sentiram ao produzi-la, que memórias foram suscitadas, o que se revelou mais formativo, que sentimentos

despertaram. Este momento de partilha e diálogo também valorizava a crença de que o potencial das experiências estéticas não se concentra apenas na apropriação de novos sistemas simbólicos, mas principalmente na valorização dos processos, dos modos de fazer e do que é vivido pelas professoras.

De todos os registros produzidos, muitos foram levados ou descartados pelas professoras ao final dos encontros. Outras sínteses eram realizadas com material que não permitia armazenamento, como recursos naturais ou material perecível. Ainda, algumas produções eram instalações ou intervenções no ambiente, que também não poderiam ser capturadas. Deste modo, foram recolhidas algumas das sínteses poéticas, tomadas para [illegible]

Imagem 34 -- Sínteses poéticas produzidas ao longo dos encontros:

3.5.3. Apresentação pessoal através de imagem

A primeira atividade solicitada às professoras para realização virtual, fora do espaço e do horário de nossos encontros, era uma apresentação pessoal. Esta tarefa foi firmada com o grupo no encontro inicial, como uma das estratégias de aproximação entre as participantes. Esta proposta foi pensada com o intuito de favorecer a informalidade e a troca de experiências, deixando de lado o típico modo convencional de apresentação formalizada de cada integrante do grupo.

No primeiro encontro, as participantes foram acolhidas em uma sala previamente preparada para recebê-las, com espaço para transitarem e cadeiras dispostas em um grande círculo. Sobre cada cadeira, uma frase cujo sentido remetia ao tema que seria discutido com o grupo. Uma estratégia de aproximação foi proposta a partir das frases, do movimento das professoras na sala e das aproximações que estas fizeram: leram

para si mesmas, leram para outra participante, trocaram frases, formaram pequenos grupos e simbolizaram graficamente um sentido possível para o que discutiram coletivamente. Tendo finalizada sua síntese, cada pequeno grupo compartilhou sua produção com o grande coletivo que se formou neste dia. Ao longo do encontro, este movimento de aproximação com o outro ocasionou o primeiro contato entre as professoras. Elas se conheciam e estabeleciam vínculos informalmente. No fim do dia, na roda de conversa, percebemos que já havíamos nos apresentado. Apresentar-se, neste caso, não era apenas gesto de dizer o nome ou de nomear o outro. Implicava na atitude de conhecer as professoras, saber mais a respeito de suas preferências e histórias.

Dispensamos, então, as extensas e superficiais estratégias de apresentação coletiva, na qual cada participante geralmente diz seu nome e algumas poucas palavras de si, já sabendo que possivelmente as mesmas serão esquecidas em breves momentos. Éramos muitas, estávamos ávidas por falar de Educação, de Estética e do cotidiano. Priorizamos esta conversa.

> Essa abertura, para alguém que se considera tímida, é acolhimento inicial, em que não fomos expostos a apresentações fo encontro em grupos menores em que frases sobre arte, es compartilhadas para um diálogo posterior com a sala toda, pr com o outro – alguém singular, único, que vive outros mo repertórios, é diferente ao mesmo tempo em que faz pa proporcionou uma reflexão sobre a maneira como enxergamos a possibilidade de um retorno aos momentos de alunos do fu Artes e às vivências ditas como artísticas e suas significaçõ que nossa sensibilidade como sujeitos humanos foi aguçada, ac pouco do outro e de nós mesmos através de nossas escrita por Júlia).

A proposta de apresentação em questão surgiu em decorrência desta sequência de atividades que envolveu e aproximou as participantes no primeiro encontro. Preocupadas em saber mais sobre as participantes e, principalmente, desejosas em falar mais sobre si, elaboraram um *slide* em *Power Point* que articulava algumas informações a próprio respeito com recursos visuais, do modo que melhor as parecia.

Além do próprio nome, que deveria aparecer no *slide*, todos os outros dados eram de livre escolha.

A determinação pela ênfase no nome de cada participante era intencional e foi abordada no primeiro encontro: Como seria possível desenvolver atividade reflexiva se não soubéssemos ao certo quem somos, qual a nossa história e princípios? Como desenvolveríamos exercícios de autoria se não nos reconhecêssemos em nossas práticas? Trabalhar com autoria pressuporia consciência de si e posse da palavra, que traduz a experiência vivida em vivência compartilhada. Assim, poderíamos nos conhecer e chamar pelo nome, pois nomear carregava, naquele contexto, um significado que transcendia a ação de dar o nome ou chamar por ele. Nomear representava afirmar a existência junto ao grupo, torná-la concreta e consciente. Por esta palavra, parte da identidade estava representada: apresentar-se às professoras e conhecê-las pelo nome pressupunha conhecimento de si e de seu lugar no grupo.

Ver	através	do	outro					
Sentir	através	do	olhar	e	falar	do	outro	
Decodificar,	imaginar	e	compreender					
Através	de	mim?						
O	que	consigo	falar	ao	outro?			
Que	percepções,	compreensões,	imagens					
O	outro	pode	ver,	apreender,	compreender			
Assimilar	e	praticar	a	partir	do	que	digo	
Faço,	imito,	represento	e	ouso	ensinar?			
(Registro	poético	no	portfólio	de	Antonia,	sobre	as	

Pedi que cada uma enviasse o seu *slide* de apresentação à rede de e-mails do grupo, de modo que ao longo de uma quinzena tivéssemos referências a respeito das integrantes de nossa turma. Com este material, confeccionei um álbum virtual com todas as apresentações, que também foi socializado para que as professoras tivessem uma imagem do grupo que se formou a partir daqueles múltiplos olhares.

Os *slides* recolhidos traziam figuras, fotografias, poemas, trechos de música, cores... Referências de como cada professora se via ou desejava ser vista e lembrada pelos novos colegas. As imagens carregavam em si o desejo de ser aceita no grupo e de mostrar-se através de uma representação simbólica, sensível, estética.

Imagem 35 -- Apresentações das professoras, feitas em slide e compartilhadas

3.5.4. Narrativa autobiográfica

Outro recurso expressivo e formativo que tomei como instrumento de produção de dados foi a narrativa autobiográfica elaborada pelas professoras. Este registro foi solicitado como tarefa para realização no intervalo entre os encontros e poderia trazer ao menos quatro memórias do percurso formativo das professoras, que parecessem significativas para seu aprendizado. Sugeri que tentassem resgatar não apenas a lembrança da situação vivida, mas os sentidos por elas provocados, atentando-se às emoções passadas e também ao que era ressignificado no ato de rememorá-las. Algumas professoras não registraram por escrito suas memórias, escolhendo narrá-las verbalmente no momento da roda de conversa. Deste modo, foram recolhidos textos narrativos, que são tomados como instrumentos de análise nesta pesquisa.

No encontro marcado para a socialização das narrativas, todas chegavam com grande expectativa de compartilhar suas memórias e escolhas. Neste dia, invertemos a sequência habitual das atividades e realizamos a síntese poética das próprias memórias narradas (e não da discussão coletiva que aconteceria na sequência, como era de costume). Finalizadas as simbolizações expressivas, o espaço da roda foi

tomado por reflexões e discussões a respeito da experiência de tecer uma narrativa autobiográfica. Assim, ao dizer de si e de suas práticas, as participantes encontravam sentido para sua atuação pela própria trajetória rememorada. Percebiam os caminhos escolhidos, avaliavam suas decisões e teciam reflexões acerca dos pontos levantados:

> Acredito que o meu primeiro impacto estético foi a em que as letras me eram acessíveis. Surgiu quando ainc saborear tijolos coloridos de papel. Grandes ou pequenos, prov riso ou de seu pranto. Assim, nasceu a vontade de depois de descobrir que o que os fazia estava ao alca primeira mão escritora da minha mãe em seu caderno ama dormir... A primeira voz narradora das histórias de Sher literatura, no primeiro grande livro que eu li aos 11 anos (Trecho de narrativa autobiográfica escrita por Luzia).

Em decorrência dos registros poéticos feitos no dia, após discussão em roda, as participantes ressaltaram a importância das memórias para a produção de novos saberes e para a significação daquilo que é vivido no cotidiano da escola. Neste dia, perceberam como as lembranças eram carregadas de sentidos, contextos, marcas do tempo e do espaço que se atualizavam no momento presente.

> O essencial na descoberta do passado é assinalar sua importância para o presente daquele que o descobre. A exploração do passado, na prática historiográfica de Benjamin, é indissociável da reflexão sobre o próprio presente. (...) A descoberta do passado não se resume na importância do passado enquanto tal, mas no significado desse passado para aquele que o reencontra. Subjacente a essa maneira como o passado ressurge está à impossibilidade dele retornar tal qual foi um dia. (GATTI, 2002 p.14)

Ao contar verbalmente a respeito de si e das experiências passadas, as professoras experimentavam o encontro entre narrativas e percebiam viver novo momento de descobertas e estesia ao ter suas vivências rememoradas.

Apesar das contribuições da narrativa para o desenvolvimento do próprio narrador, sua maior potencialidade residia, nos encontros do grupo, no compartilhamento de tais produções. Ao narrar-se, o professora coloca aos pares e à sociedade suas construções particulares, compartilhando o conhecimento elaborado,

socializando suas dúvidas e buscando alternativas nas narrativas de seus pares. Na roda de conversa, algumas professoras contaram suas memórias. Ao compartilhar esta narrativa, as outras professoras rememoravam suas próprias vivências e entravam na conversa. Assim, cada fala desencadeava outras narrativas, de momentos vividos e trajetórias rememoradas por meio da experiência de escutar e acolher a outra professora.

> É verdade... Eu me lembro da professora, da primeira concentrei na escrita de minhas histórias marcantes como pr para mim estava claro que minha formação começava na Educação Magistério. Nossa, a dona Lourdes era uma professora especial, por você ter contado essa memória, Bia, pois eu não sa primeira série ainda vivia comigo (Depoimento de Maitê registrado pe em portfólio).

Neste âmbito, narrar deixa transparecer não só o que se sabe, mas também o vazio, as lacunas e a incompletude do ser. É um compromisso individual, enquanto registro de uma experiência única, mas com o mundo, uma vez que a partilha desta vivência modifica o modo como outros professores podem escolher lidar com situações semelhantes. A memória desencadeia as narrativas a partir do entrecruzamento de espaços, tempos e vozes: passado-presente-futuro.

3.5.5. Pipoca Pedagógica

Após o estabelecimento de uma comunicação virtual frequente entre o grupo, algumas professoras passaram a enviar, por e-mail, pequenos textos narrativos que contavam experiências da sala de aula. Histórias breves e cotidianas, que continham grande potencial reflexivo e representavam a totalidade das ações vivenciadas na escola. Estes contos assemelham-se ao que Benjamin (1994) chama de mônadas: textos que oferecem uma possibilidade de construção de novas significações e novas implicações a partir de sua estrutura narrativa, de dimensão integradora e plural em seus sentidos:

> Suas mônadas rompem com a linearidade de seguir uma ordem dada ou planejada para garantir o entendimento de conceitos explícitos, e trazem em sua linguagem possíveis imagens que representam a multiplicidade de sentidos que podem ser (re)construídos historicamente pelos diferentes sujeitos. Dessa forma, para compreender a lógica das estruturas narrativas que permeiam o trabalho do autor, o olhar habituado para as coisas, esse olhar que faz com que o sujeito perca a visão de estranhamento em relação ao mundo e que não permite ao indivíduo enxergar a polaridade e a ambivalência presente nos objetos do cotidiano precisa dar lugar à percepção mais completa e sensível (FERREIRA e REIS, 2012).

Há mais sentidos e significados em uma escrita narrativa deste estilo do que se possa imaginar, pois escrever / ler o registro da professora, é o mesmo que permitir experimentar a essência que existe nos pequenos pedaços da docência [55]. Trata-se de reconhecer, em um único gesto, a totalidade da ação e de perceber ainda que a imensidão do oceano se constitui em cada uma de suas gotas. Por considerar mônadas como fragmentos que carregam em si a totalidade das ideias e que se articulam para a formação de um todo - completo e único – de modo que esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos, consideramos que as narrativas tecidas pelas professoras, referentes às suas práticas de sala de aula, como recortes da vivência docente que revelam escolhas, imagens, percepções, crenças e valores de certa unidade social.

A esta estrutura narrativa chamamos *pipoca pedagógica*[56]*.* Gênero literário próprio dos professores, utilizado para contar, de modo sucinto e ao mesmo tempo completo, uma experiência vivida na escola. Nas palavras de Prado (2013 p.7), em cada produção "registradas estão as experiências vividas de professores e professoras que, ao narrarem o vivido junto aos seus alunos e alunas, deram ver a riqueza de sentidos que emergem do cotidiano do trabalho docente".

A terminologia *pipoca pedagógica* foi criada e é utilizada há tempos pelos membros do GEPEC. Por fazer parte deste grupo e também por fazer uso deste gênero

[55] Anexo C – Pipoca pedagógica escrita por Priscila, sobre os pedaços da docência.

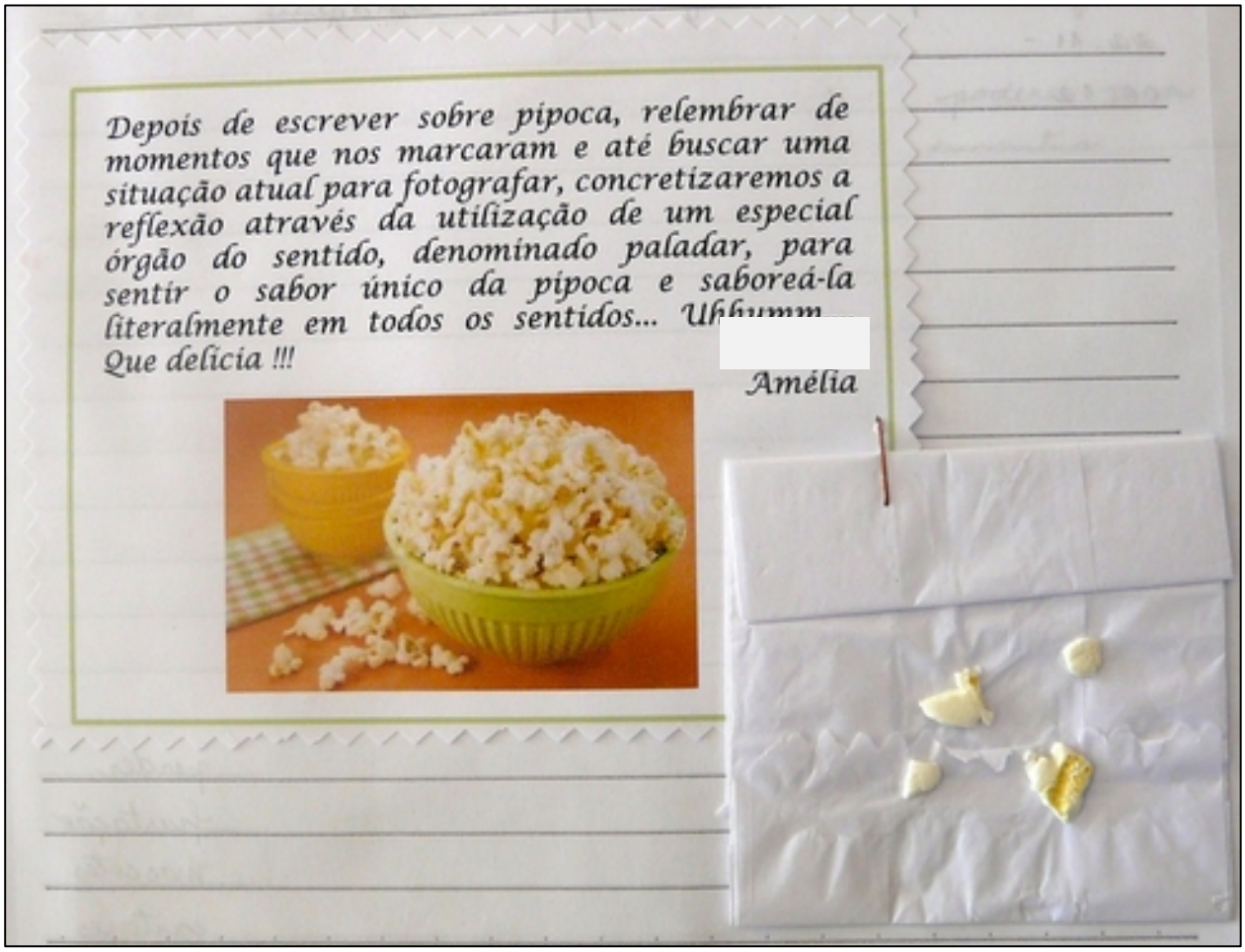
[56] Para mais informações sobre pipocas pedagógicas e a sua história no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC / FE / Unicamp, consultar: CAMPOS, Cristina Maria e PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs). Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola. São Carlos, Pedro e João Editores, 2013.

como modo de registro e compartilhamento de minhas experiências como professora, reconheço a importância desta escrita para a formação dos professores. Assim, praticar a escrita de breves narrativas que retratam vivências cotidianas, férteis em sentidos e lições aprendidas, era opção que permitia a aproximação das professoras com as práticas do grupo de pesquisa ao qual pertenço, tão singular por acolher, respeitar e valorizar os saberes que os docentes produzem em seu campo de trabalho. No GEPEC, professores pensam e fazem pesquisa a partir dos conhecimentos construídos no cotidiano da escola. Galzerani (2013 p.84) chama nossa atenção para as particularidades deste modo de produção de conhecimento, direcionando nosso olhar primeiramente ao professor que a escreve: "seus autores, da mesma forma que Platão, acreditam que para ensinar necessita-se de Eros. (...) Ou seja, se tratam de professores que optam por se situar no absoluto dos seres humanos". Tal percepção mostra a pipoca pedagógica como narrativa compromissada com a produção de sentidos e com a Educação Estética dos próprios professores, pois mobiliza uma racionalidade dissonante daquela que grande parte das vezes permeia a cultura escolar dominante.

Esta maneira especial de produzir saberes docentes ocorre ao nos entregarmos às situações vividas no cotidiano das atividades docentes, "concebendo a essência não por trás ou acima das coisas, mas nas próprias coisas" (GALZERANI, 2013 p.86). Atentos às experiências vividas na escola com os alunos, os professores registram-nas, produzindo saberes sensíveis. "Nestas elaborações, trazem a irrupção do fragmento, como possibilidade de estilhaçar a linearidade do caminho muitas vezes prevalecente na cultura escolar" (GALZERANI, 2013 p.87).

PIPOCA. Faz muito sentido este nome. Pipoca é alimento, al manter vivos. Nossa "pipoca pedagógica" nutre nossas práticas e contribui para mantermos vivas as ideias e anseios. Pipoca é algo simples, sabor. Assim também são as nossas "pipocas pedagógicas". Não en não hesitei, apenas sentei e escrevi, pois a percebi milho que carrega a possibilidade de transformar---se em ou condições ideais. Ao olhar para todos os grãos de milho da sa potencialidade de transformação, até que um dia ela acontece: um escrito no caderno de Monica).

A escrita das pipocas pedagógicas revelou-se movimento de descoberta da docência, da beleza que brota das relações humanas. Em alguns momentos trazia lições aprendidas, situações de embate e conflito. Outras vezes, descobertas singelas que convidavam a olhar para as minúcias do cotidiano com olhar de encantamento.



Para Benjamin (1994), desvendar, vivenciar e sensibilizar-se pela narrativa é permear-se na metáfora do mergulho, ao experienciar a si mesmo e ao oceano através das águas da sensibilidade e da linguagem que o texto apresenta, dentro de uma perspectiva reflexiva, experiencial e histórica. Como em um mergulho, há o envolvimento do sujeito diante em um novo espaço de significados e, como tal, ao se deixar levar pelas diversas e únicas sensações que esse mergulho proporciona – momento sempre singular, independente de quantas vezes o exercite – novas possibilidades de aprendizado são enunciados. Tal como o mergulho, a experiência da

escrita, leitura e compartilhamento das pipocas pedagógicas foi tomada como instrumento de análise, considerando seus múltiplos contextos de produção e a relação que as participantes teceram com o que foi narrado. Ao longo dos encontros foram socializadas pipocas pedagógicas escritas em situações diversas e partilhadas por comunicação virtual – e-mail.

3.5.6. Pipoca-Imagem

Outro recurso utilizado pelas professoras como modo de exprimir as vivências de sala de aula e ressignificá-las no espaço de nossa coletividade foi chamado pelo grupo de pipoca-imagem. Em diálogo com a concepção de pipoca pedagógica, na qual temos um texto narrativo curto, que revela uma experiência vivida na sala de aula e que se mostra polissêmica, integral em seus sentidos, estabeleci, juntamente com o grupo, um paralelo com a potencialidade das imagens visuais, assumindo que elas também contêm um texto que narra, por meio de outra lógica que não a verbal, a totalidade do cotidiano.

Dentre as imagens possíveis da prática docente, escolhemos olhar com atenção para as fotografias que as professoras fazem de seu próprio trabalho. Tal escolha se justifica por entendermos que as fotografias – de autoria pessoal ou tiradas por outrem – são carregadas de símbolos que possibilitam às pessoas identificar-se intimamente com seus elementos de diferentes maneiras ao longo do tempo e em diferentes lugares. Entretanto, por não estar presa à palavra, carrega consigo certa carga de universalidade. Os retratos de pessoas, por exemplo, carregam a identificação com as fisionomias e os sentimentos por elas mobilizados. Assim, ao observar uma fotografia, acessamos rapidamente histórias vividas e narrativas que possam significar o que os olhos veem.

> Não é por acaso que o retrato era o principal tema das primeiras fotografias. O refúgio derradeiro do valor de culto foi o culto da saudade, consagrada aos amores ausentes ou defuntos. A aura acena pela última vez na expressão fugaz de um rosto, nas antigas fotos. É o que lhes dá sua beleza melancólica e incomparável. (BENJAMIN, 1994 p.174)

Sugeri às professoras que, no intervalo entre dois de nossos encontros, se arriscassem a fotografar seu cotidiano buscando capturar, com as lentes da câmera, mais que sorrisos e retratos: uma narrativa completa, uma intenção, um sentido. Tomamos estas fotografias como instrumento de registro por perceber a potencialidade das construções realizadas pelos docentes a partir das imagens e principalmente do processo de fotografar sua realidade de trabalho.

Ao compartilhar as imagens produzidas, as professoras revelavam movimento de aprendizado a respeito do recurso fotográfico e principalmente, da construção de um olhar sensibilizado para as próprias práticas. Através das lentes, as participantes diziam buscar a beleza, a tensão, o rompante da alegria, o conflito. Viam mais que formas e cores. Estavam olhando para as coisas através de sua materialidade, enxergando os sentimentos que neles eram mobilizados.

> A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens: no máximo, ele deve ser visto pelos espíritos. O valor de culto, como tal, quase obriga a manter secretas as obras de arte: certas estátuas divinas somente são acessíveis ao sumo sacerdote, na cella, certas madonas permanecem cobertas quase o ano inteiro, certas esculturas em catedrais da Idade media são invisíveis, do solo, para o observador. (BENJAMIN, 1994 p.173)

As professoras percebiam o ato de fotografar, bem como algumas das imagens retratadas, como gesto criador e obra de arte, consecutivamente. Atribuíam a este momento um sentido ritualístico que não precisava ser propagado ao mundo, nem sequer exposto em galerias. Cada uma delas percebia a serenidade e o prazer em fotografar e em deixar-se capturar pelas lentes. Sentiam que eram tomadas pelas imagens reveladas. E isso bastava.

> Eu acho que as imagens pra mim agora tem um signi
> para fazer um registro do trabalho pedagógico, para guardar. Elas servem para
> potencializar meus próprios processos reflexivos, para me faze
> vistas (Registro no portfólio de Elaine, sobre as pipocas---ima

Ao narrar a experiência de fotografar, cada participante contava do modo como foi mobilizada, ao longo da quinzena, a olhar de outra maneira para seu espaço de trabalho. Por querer registrar o que era vivido, buscavam, no cotidiano, episódios possíveis de serem narrados. A surpresa acontecia quando se davam conta, ao final do dia, dos inúmeros acontecimentos relevantes que tinham fotografado. Eram pipocas que estouravam e que estavam cristalizadas no momento fotografado.

O grupo compreendia, ao socializar as imagens produzidas e ao lançar seus olhares às práticas uns dos outros, que novas histórias podiam surgir das imagens compartilhadas. Férteis em possibilidades, no encontro de socialização das pipocas-imagem, muitas narrativas foram tecidas a partir da combinação de imagens e do intercâmbio de ideias, revelando a potencia da troca e da partilha para a formação docente.

Imagem 37 -- Pipocas Imagem produzidas pelas professoras em seus contextos repletas de sensibilidade.

3.5.7. Carta de avaliação das vivências

A escrita de um texto ao final do curso foi sugerida para que os professores pudessem nomear os momentos, fatos e experiências vivenciadas ao longo dos encontros que se mostraram mais significativos para sua formação profissional. Com o intuito de preservar o viés criativo e sensível predominante em todas as propostas desenvolvidas, fizemos a opção pelo gênero textual da carta como suporte para tais reflexões. Deste modo, pedi que cada professor que redigisse uma carta contando o que viveu ao longo do semestre, remetendo suas palavras a alguma pessoa que não

fosse participante do grupo e que pudesse ter interesse em saber mais sobre Educação Estética: um amigo próximo, um companheiro de trabalho, etc.

> Escrever uma carta não é fácil. Por mais que sejamos íntim
> sinto íntima de vocês, professoras---companheiras. Sentimentos são aflor
> são lembradas. É preciso ter coragem para tomar posi
> (trecho da carta de Ana).

Havia o intuito de formalizar, por meio da escrita, as muitas verbalizações de ressignificação da prática através das experiências estéticas vivenciadas coletivamente em nossos encontros. Embora parecesse nítida a relação entre as investidas realizadas e tal mudança constantemente por elas narradas, era importante que as professoras tivessem oportunidade de nomear quais foram as situações que marcaram mais seu percurso formativo ao longo dos encontros.

> Digo da minha felicidade ao fazer esta carta e constatar,
> que a formadora trouxe para o curso, que esta forma amp
> "olhar" e "escutar" os educadores em seus modos de
> sensibilidade no cotidiano das escolas, além de ter sido
> atividades, pois esses encontros foram momentos de fruição
> possibilidades, que move pelos sentidos e emoções. (trecho

Tal estratégia também tinha como objetivo levar o grupo a rememorar tudo o que foi vivenciado por nós ao longo dos encontros: as atividades propostas, a rotina instituída, os vínculos afetivos estabelecidos, o espaço para diálogo e interlocução. Assim, o movimento de retomada permitiria às professoras identificar, por meio da carta, os aspectos da proposta formativa que continham, para cada uma, maior carga sensível.

> [...] Pois então, o olhar para a sensibilidade foi proposto
> decorrer do curso também, um olhar para além de janelas
> dentro, do humano, de nossa inteireza e completude enqu
> constante formação, afinal, a obra de arte consiste em
> não é isso o que ouvimos sempre?

> Posso afirmar que os encontros tocaram minha sensibilidade e que muitas vezes nem chamaria de arte. Percebi que ela mu pequenos fragmentos, e não necessariamente na obra final (tr Fernanda).

Desta escrita emergia, então, um processo reflexivo importante para a formação das docentes, pois exigia a revisão de suas atitudes e práticas ao longo do semestre, suas expectativas para os encontros, sua avaliação do próprio envolvimento e da mediação exercida pelos recursos expressivos disponibilizados, pelos colegas, pela formadora. Fazendo uso de outro gênero, a carta, as professoras debruçaram-se sobre o próprio processo de aprendizado e revelaram ser capazes de perceber nas suas salas de aula muito mais do que conteúdos a serem lecionados e lições a serem aprendidas: viam vida, beleza, tensões, encontros, resistências e humanidade.

Imagem 38 -- Composição com hidrocor e lápis colorido. Síntese poética discussão a respeito dos diferentes olhares lançados para as produçõe

Era uma vez um equilibrista. Vivia em cima de um fio, sobre um abismo. Tinha nascido numa casa construída sobre o fio. E já tinha nascido avisado de que a casa podia desmoronar a qualquer momento. Mas logo percebeu que não havia nenhum outro lugar para ele morar. O equilibrista ainda era bem jovem quando descobriu que ele mesmo é que tinha de ir inventando o que fazia com o fio.

- Meu Deus! Que responsabilidade!"

- É incrível quanta coisa se pode fazer com este fio! (...)

- Pensando bem, gosto de ser equilibrista. Pensando bem, como é dura a vida de equilibrista! Pensando melhor, é ruim e bom. Tudo misturado.

De vez em quando o equilibrista dava uma paradinha e olhava para trás:

- Puxa! Meu chão fui eu mesmo quem fiz!

(Fernanda Lopes de ALMEIDA, 2008)

4. O CHÃO E A CORDA: ANÁLISES DE UMA VIDA EQUILIBRISTA

A análise dos dados

As análises apresentadas consistem nas reflexões por mim tecidas a partir do conjunto de informações obtidas pelas diferentes fontes empregadas para a produção de dados. Ao olhar para os dados, me vi sobre a corda bamba do equilibrista, no pleno exercício de meu papel de pesquisadora. Minha posição exige leveza para caminhar, já que os passos do equilibrista exigem conciliar força e delicadeza, para que o tombo seja evitado. Assim, munida dos conhecimentos por mim apropriados e da sensibilidade oriunda das experiências estéticas que vivo / vivi, fui buscando seguir com meu caminhar, centrada em meu próprio eixo, como professora-pesquisadora.

Tendo vivido a delícia de caminhar próxima das nuvens, de me sentir dona do próprio fio e de poder compartilhar minhas tessituras com os outros equilibristas que aceitaram caminhar comigo ao longo do semestre, lá estava eu procurando padrões que me ajudassem a explicar o que foi vivido e sentido, as relações estabelecidas e o conhecimento gerado. Um pedaço de chão para, sobre ele, assentar as minhas certezas. Deparei-me neste momento com o lado duro da vida de equilibrista, de não ter chão para fincar os pés nem firmar as suas construções. Assim, acatando a sugestão de Fernanda Lopes de Almeida[57], resolvi fazer do fio que conduziu nossos encontros, meu próprio chão. As categorias de análise foram estabelecidas, por este motivo, após todo o desenvolvimento do trabalho com as professoras, pois as tramas que construímos foram decisivas para que eu pudesse escolher em quais retas e curvas me apoiar.

Antes de apresentar as categorias definidas, é necessário ressaltar que a análise é embasada no Paradigma Indiciário, tal como proposto por Ginzburg (1989). Este modo de olhar para a pesquisa se compõe de um procedimento de análise próprio, fundamentado na ideia de que os instrumentos, por serem produtos da ação humana, são elementos dinâmicos dotados de uma pluralidade de sentidos que podem ser, pelo

[57] Fernanda Lopes de Almeida, autora do livro “O equilibrista”, utilizado na epígrafe deste capítulo.

indivíduo, atribuídos, permitindo ir além do que é percebido pelo pesquisador ao olhar para os recursos friamente. Essa concepção carrega consigo uma perspectiva transformadora, de ações e de sentidos, que assume um compromisso com o que não é formalmente dito, mas está posto pelo registro, levando o pesquisador a buscar o que é marcado para além da obviedade (GINZBURG, 1989). Sobre o Paradigma Indiciário, Aragão afirma:

> A escolha pelo Paradigma Indiciário sustenta-se em argumentos que revelam a importância dos pormenores ou dados marginais de um fenômeno para interpretá-lo e compreendê-lo. Além disso, a análise indiciária valoriza componentes de singularidade e detalhes secundários situados muitas vezes na aparência das coisas. O objetivo é reconhecer e remontar uma dada realidade estabelecendo elos conectivos. Neste sentido, não se abandona a totalidade, pelo contrário, ela é resgatada pouco a pouco, estabelecendo-se uma conexão narrativa (2010, p. 241).

Para que fosse possível olhar para os dados e a eles lançar minhas indagações, foi necessário organizar as informações obtidas com a investigação. Ciente de que o excesso de dados configura-se em problema tão grave para o desenvolvimento de uma pesquisa quanto a falta dos mesmos, vi-me diante do desafio de inventariar, selecionar e priorizar as produções das professoras. Isto foi necessário não só pelo volume de produções recolhidas ao longo dos encontros [58], mas também pela abertura dada pelos indícios e leituras possíveis, que me faziam rever e considerar outras combinações dos dados a todo o momento, buscando acolher o que os registros me trouxessem. Cada trecho lido se mostrava entrelaçado com diferentes temáticas e evocava múltiplas possibilidades de simbolização. Preocupada em firmar-me sobre o fio da pesquisa, escolhi organizar os dados de modo a considerar suas relações e contribuições de modo mais amplo, mas sem desviar-me da pergunta que me propus a responder: como relacionar as experiências estéticas vividas por professores com sua formação profissional? Assim, não dividi o material em “caixas” ou “pastas” fechadas, pois percebia em um mesmo texto ou fotografia indicativos possíveis de análise em diferentes categorias: eram narrativas do vivido, que exprimiam percepção diferenciada

[58] Apêndice K: inventário de dados da pesquisa.

da sala de aula, revelando saberes sensíveis e reflexões imprescindíveis para o processo formativo das professoras.

Tomei como recurso principal para a organização dos dados o software WebQDA[59]. Após conhecer as possibilidades de manuseio de tal programa para a realização de pesquisas qualitativas, fiz alguns testes de marcação dos dados e percebi que sua utilização seria um facilitador de meu trabalho nesta etapa da pesquisa.

De posse de todos os dados produzidos, inseri no programa os arquivos referentes a cada instrumento de análise. Muitas das produções das professoras já estavam digitalizadas por tratar de textos enviados por e-mail ao longo dos encontros. As fotografias também estavam arquivadas em formato digital e foram inseridas no banco de dados do WebQDA. Para uma organização efetiva dos dados, foi necessário incluir todas as produções visuais das participantes e as reproduções digitalizadas das páginas dos portfólios das professoras. Tendo utilizado um scanner de alta resolução para tal procedimento, consegui rapidamente colocar todos os instrumentos de análise dentro do software utilizado. Foi possível incluir, ainda, todas as audiogravações dos encontros e os vídeos realizados de alguns momentos em que as professoras protagonizaram cenas e esquetes, que julgaram ser mais conveniente filmar do que fotografar / audiogravar o vivido.

A facilidade encontrada na utilização de tal recurso se deu pela possibilidade de sinalizar os indícios percebidos em cada documento, criando uma rede de sentidos. Por meio das ferramentas do software, comecei a marcar as frases e palavras que me pareciam significativas nos textos das professoras. Também passei a marcar os trechos de suas falas, deflagrados nas audiogravações, que me remetiam a caminhos possíveis para firmar uma resposta à pergunta lançada nesta pesquisa. Por isso, não foi necessário transcrever todas as gravações, mas apenas os trechos que escolhi utilizar na pesquisa.

[59] WebQDA é um software de análise qualitativa desenvolvido em Portugal e utilizado em diversas faculdades e institutos de pesquisa no mundo todo, inclusive em grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp. Para mais detalhes acessar: https://www.webqda.com/

Com relação às produções visuais, foi possível que eu marcasse, com ícones, os fragmentos que também mobilizavam a minha atenção, pelas permanências ou mudanças em relação aos outros dados e ao vivido. Tendo realizado a “codificação” de todos os arquivos, tive um panorama de como se organizavam os dados da pesquisa.

Assim, quando eu escolhia um termo (por mim adotado no momento da organização dos dados) como, por exemplo, “acolhimento” e o programa me permitia visualizar, de uma única vez, todos os excertos e imagens por mim destacados com esta palavra. Eu tinha em mãos a seleção de tudo o que meu olhar chamou, ao lançar-me para a produção do grupo, por este nome.

Ainda, era possível visualizar quais eram as marcas feitas por mim em um único documento. Ao escolher a pipoca pedagógica de Ana, por exemplo, eu via que alguns trechos me remetiam à formação que ocorre no cotidiano da escola, ao mesmo tempo em que sinalizava que este texto era uma narrativa. Por isso, o mesmo arquivo apareceria nas duas entradas de busca, caso eu as procurasse.

Este modo de organização dos dados me permitiu problematizar o modo como olho para a pesquisa, pois a categorização descuidada poderia acarretar em marcadores inconsistentes e pouco relevantes para a posterior análise. Assim, cada carta, todo texto, as imagens e portfólios foram lidos e relidos por mim algumas vezes. Ao final, um panorama de temas recorrentes, ausências, ecos, singularidades e preciosidades.

Ao olhar para todo o material reunido, diante da questão que foi por mim colocada no início da pesquisa, escolhi trazer para a análise os excertos que me permitiam pensar alegoricamente sobre o impacto da experiência de Educação Estética vivenciada pelo grupo em sua formação profissional. A seleção de tais dados reafirma meu compromisso em produzir novos saberes que possam reverberar experiências sensíveis aos professores que porventura decidirem se aproximar da leitura deste texto. Sabendo que a constituição do grupo de formação analisado se deu de modo único e irrepetível, escolho refletir sobre os fragmentos desta experiência que se mostraram potencialmente importantes para que o conhecimento produzido naquele espaço seja difundido e possa modificar outras práticas docentes.

4.1. Sentir a realidade, ensinar-se a sentir:

A Educação das sensibilidades do professor

A sensibilidade e a percepção estética se fazem presentes na atuação de docentes que se deixam afetar pelos acontecimentos da sala de aula, problematizam sua prática e buscam enxergar seu cotidiano com estranheza. São professores que experienciam a realidade e a tomam como fonte de novos saberes. Assim, compreendendo a docência como ato permeado por sua temporalidade e carregado de sentidos históricos, enxergo o professor não apenas como mero executor de tarefas e nem tampouco como reprodutor de práticas. Sua atuação é repleta de sentido, e mesmo que lhe pareça desenvolver uma atividade solitária (no que diz respeito à elaboração de seu trabalho pedagógico), carrega consigo as muitas vozes de todas as experiências que o constituem.

Pensar a docência como ato permeado de estética significa admitir que os professores são sujeitos ativos no próprio processo formativo, capazes de construir amplos sentidos para sua prática e de apropriar-se de novos saberes a partir das experiências vividas (ALARCÃO, 2010). Implica olhar para a formação continuada com o auxílio das lentes da estética, buscando explicitar o que há de mais sensível no movimento de ensinar e aprender.

A sensibilização para a docência, entretanto, não ocorre de modo natural, espontâneo, volitivo e nem mesmo é inata. É necessário ensinar os professores a fazer uso de sua própria percepção, problematizando antigas concepções e apontando para a importância de ampliar a capacidade expressiva de si mesmo e de seus alunos. Tal movimento só ocorre a partir da convicção de que o processo educativo extrapola a mera transposição de conteúdos, configurando-se como ato de também ensinar a sentir a realidade e de perceber-se, em meio à sua cultura, como agente de transformação social e produtor de novos saberes.

Foi possível perceber, nos registros verbais e escritos das professoras acerca das suas produções expressivas, importantes relações entre a sensibilidade desenvolvida nos encontros e sua formação como docentes. Tomando para análise o

que as próprias participantes dizem a respeito de si e das vivências no coletivo por nós instituído, afirma-se a premissa de que as professoras ressignificaram seu modo de compreender, sentir e atuar profissionalmente. Aprendiam, a cada encontro, ser possível pintar sem tintas, dizer sem palavras, cantar sem canções. Ousavam traçar paralelos entre os sentidos literais e a infinidade de brincadeiras sensórias que os saberes sensíveis apontavam. Para fazerem-se professoras propositoras de experiências, precisavam reconhecer suas próprias experiências formativas, compreender profundamente a estética das relações e do cotidiano e compor suas próprias leituras da docência (LOPONTE, 2009).

Ao longo dos encontros, muitos momentos as mobilizavam para a percepção da necessária sensibilidade que as constituía como docentes. Uma das situações identificadas pelas participantes como mais marcantes foi a elaboração de seus relatos autobiográficos. A experiência de rememorar momentos formativos de sua própria trajetória e atribuir a eles novos sentidos foi significativa. Isabela, ao escrever seu relato, registra como a proposta a levou a recuperar memórias que há tempos não acessava, conflitando-as com a experiência de ser parte deste grupo:

> Não consigo me lembrar de como eu era exatamente. Ta ideias sobre Educação e um pré---conceito da forma como atuavam pais. Muitas coisas mudaram sem que eu me desse conta. Ho tem marcas significativas de todos os alunos que por ela pa durante todo esse tempo quem mais aprendeu fui eu (trecho do de Isabela[60])

Assim como Isabela, as outras professoras atribuíam, às experiências relatadas, novos sentidos e percepções. Mostravam que suas histórias se relacionavam com o momento presente e também se articulavam com as histórias das outras participantes. Num marcante encontro com os pressupostos de Benjamin (2006) ao defender a preservação das memórias e das experiências, as marcas das singularidades diluíam-se no coletivo instituído e o compartilhamento das memórias tornou-se significativo por

[60] Anexo L: relato autobiográfico de Isabela

mobilizar outras rememorações nas participantes que ouviam as narrativas. Silvana observa, em diálogo na roda de conversa, que ao ouvir as lembranças das professoras também refletia sobre o modo como viveu determinadas situações marcantes que não haviam sido rememoradas no momento de escrita. Sinaliza, assim, que as próprias memórias são potencializadas quando relatadas para outras pessoas.

> É curioso... ouvir as colegas contarem da sua traje
> partilhar nossas memórias, eu pensei que seria uma atitude
> parceiros, um exercício de escuta do outro – o que
> mesmo que ser feito. Mas agora, ouvindo cada uma, percebo
> delas, particulares, mexem comigo e me fazem pensar sobre minhas próprias
> experiências. É muito lindo se lembrar da primeira vez
> aluna (assim como a Ana contou), pois a gente lembra que foi e é aluno.
> Principalmente: ter sido aluno faz parte do meu ser---professora.
> aluno. Eu achava que não lembrava mais desse meu dia,
> memória. (depoimento audiogravado de Silvana).

Silvana ainda destaca, durante a roda de conversa, a importância do exercício de escuta atenta e sensível do outro na constituição docente, lembrando que ouvir e acolher são atitudes que nos mobilizam e sensibilizam. O impacto de tal proposta formativa deixa transparecer um importante ensinamento acerca da formação estética de docentes: é necessário considerar as histórias que constituem cada professora. Ouvir sua voz e conhecer os caminhos que já trilhou dá visibilidade aos saberes prévios que cada uma carrega, permitindo a formação de um forte vínculo entre todas. Isso é relevante, pois dá à docente a possibilidade de compartilhar suas próprias experiências ao mesmo tempo em que se apropria de outras, narradas pelas colegas. Ao anunciar-se, a professora se coloca por inteiro diante do grupo, afirmando sua singularidade. No movimento de contar de si e acolher as memórias dos outros, as participantes também percebem que um coletivo se constitui de experiências diferentes e do entrecruzamento de histórias e pessoas. Assim, as professoras me ensinaram que cada uma contribui para a formação do grupo por ser diferente das outras. Isso significa que é preciso dar-se conta de quem somos – e de como isto pode ser mutável e inconstante – para sermos capazes de nos constituirmos como grupo. Por isso, saber mais sobre cada uma delas me permitia saber mais sobre mim mesma e sobre o grupo que se instituiu.

Fica claro, neste contexto, que nenhuma estratégia formativa pensada de modo generalizante, centrada na palavra ou ação exclusiva de um, poderia reverberar igualmente em todo o grupo, pois cada um carrega histórias e leituras de mundo diferenciadas. Para o formador, saber dos contextos narrados pelos professores o aproxima e permite a criação de um ambiente dinâmico e múltiplo, no qual todos tem algo a compartilhar. Sua mediação acontece para ampliar os sentidos do que é dito, levando o grupo a tomar as palavras de cada depoimento como um convite à reflexão.

No dia de narrar sua própria trajetória, uma grande roda foi formada. De posse dos registros produzidos (o texto escrito e a síntese poética), uma rede de histórias começou a ser tecida. Sem combinarmos uma sequência lógica, sem programar o tempo que usaríamos para este momento, as professoras começaram a fazer uso da palavra para contar quem eram, como eram, porque eram. A conversa remetia às rodas de histórias tradicionalmente instituídas em comunidades primitivas, ou ainda poderia ser comparada à conversa das bordadeiras que, sem pressa, construíam desenhos com linhas enquanto alinhavavam saberes com palavras.

Por conta desta identificação do grupo com as histórias contadas, percebi, curiosamente, que muitas professoras escolheram contar verbalmente, no dia do encontro, experiências que não relataram por escrito. O texto elaborado previamente serviu, em meu ver, como apoio inicial para o pensamento das participantes. No relato escrito organizaram as experiências formativas que pareciam, num primeiro momento, mais relevantes para sua formação, quando analisadas em diálogo íntimo consigo mesmas. Ao colocar-se em roda e ao ouvir as demais, entretanto, outras memórias foram acessadas, e a ordem de importância das vivências foi alterada. Isto não significa que a participante deixou de considerar importantes os momentos que escreveu em seu texto narrativo. Significa apenas que a importância das experiências foi dada, especialmente, de acordo com o contexto presente. Ao compartilhar a fala das colegas e colocar-se oralmente na roda, as experiências passadas se atualizam com maior e ou menor intensidade.

Este movimento revelava que as memórias escolhidas pelas professoras não estavam diretamente associadas às experiências passadas, mas sim ao momento

presente e às significações que eram capazes de estabelecer entre o vivido e o momento atual. Isto significa afirmar que o momento rememorado se intensifica, atualiza e modifica de acordo com o contexto presente. Além disso, foi perceptível que a visão do outro e a experiência do grupo foram determinantes para que cada professora ressignificasse suas próprias experiências. Ao contar de coisas que se lembravam de ter vivido, as demais elencavam momentos que julgavam relevantes não só para representar sua percepção, mas principalmente por saber que sua fala poderia gerar identificação por parte das outras. A fala evocada pela memória buscava também acolhimento pelas colegas, esperava reconhecimento e partilha.

A ressignificação das memórias narradas aponta para outro aspecto fundamental da formação proposta: é preciso tomar a história de vida das professoras como possibilidade de compreensão crítica e sensível do presente. De nada valeria saber de suas aspirações ou dos percalços vividos anteriormente, se os tomássemos como acontecimentos estáticos, meras radiografias que revelassem cicatrizes de impactos. O movimento das professoras anunciava claramente que rememorar era muito mais que contar de si e do que foi vivido, pois não buscavam relatar fatos acontecidos, de modo linear. Rompiam com a perspectiva determinista e consequentemente descritiva de suas escolhas e falavam do modo como percebiam seu caminho, em relação com o momento presente. Contavam como se viam, mostrando que eram donas de suas próprias histórias, não vítimas dela. Histórias de superação, narrativas de caminhos distintos que encontravam consonância no ofício docente. Assim, as professoras me ensinavam que nenhuma experiência de vida poderia ser compreendida a despeito do momento presente. Sabia delas, mas não para fazer diagnósticos nem retratos estanques. Ao contrário, demonstrava perspectivas, revelava as tensões e os conflitos que emergiam da prática docente, cenário fértil de possibilidades.

Tomando os relatos e as respectivas sínteses poéticas de Luzia e Ana como alegorias que também me permitem compreender outros relatos, muitas histórias e produções do grupo de formação, ressalto importantes aspectos da Educação das sensibilidades do professor. O relato autobiográfico de Luzia traz fragmentos importantes de suas memórias, que auxiliam na compreensão das questões aqui

colocadas. Traz também novos ensinamentos, que remetem ao impacto da Educação Estética para a formação docente:

> Acredito que o meu primeiro impacto estético foi com
> do tempo em que as letras me eram acessíveis. Surgiu qu
> minha mãe saborear tijolos coloridos de papel. Grandes ou pe
> mágica do seu riso ou de seu pranto. Assim, nasceu a vo
> principalmente depois de descobrir que os símbolos que os faz
> dos traços da mão.
>
> A primeira mão escritora da minha mãe, em seu cade
> histórias para dormir. Também a primeira voz narradora da
> meu primeiro amor na literatura, no primeiro grande livro qu
>
> A segunda experiência estética está relacionada ao fazer. Numa casa de
> fazedeiros, cresci vendo os crochês que adornavam tapetes e
> mãos de minha mãe. Os móveis torneados por meu pai, assim co
> de madeira. Os tacos que faziam o chão dos meus passos de
> feita por quem nela vivia.
>
> Foi assim que comecei a prestar atenção em imag
> me encantar principalmente pelo Renascimento, de Da Vinci e Bo
>
> Foi assim que, como professora, o que eu mais amava era
> e ler histórias. Mais ainda, gostava do exercício de, no
> os livros, imaginar como viver os textos e como criativamente cr
> literária. Era um trabalho gigantesco, mas era de encher os
> trabalho exposto à visitação das famílias. Era também um
> dos trabalhos.
>
> Como professora, sempre pus mãos a fazer, porque
> palavra ou número, as minhas crianças se cavam a co
> palavras e habilidades que no dia--- a---dia, dificultavam a aparecer.
>
> Outro momento marcante para o meu percurso profissional
> as Danças Circulares Sagradas, o impacto de estar en
> individualidade e também sendo o grande conjunto. Convocar o
> que os povos já dançaram e partilhar esse momento de
> momentos como professora, talvez frações de momentos, pude ex
> que o Círculo estabelece em termos de harmonização do grupo.
>
> Lembro desta força principalmente no grupo que, sem dúvida, foi
> dos meus 12 anos de trabalho. Construir esse dançar com ele
> ganhar o ritmo, a alegria e o respeito ao darem as mã
> que vivi. (Relato autobiográfico de Luzia).

Imagem 39 -- Síntese poética de Luzia: criação a partir das palavra

A professora relata como suas experiências de leitura e de escrita a constituem. A partir de sua narrativa, entendo que as histórias lidas na sala de aula, suas escolhas quanto ao repertório de leitura, sua atitude diante da literatura não poderia ser compreendida sem considerar as experiências vividas anteriormente. Convida também a atentar para a contribuição das experiências como criança para a constituição da professora, remetendo os leitores a diversos lugares de sua própria infância, em busca de suas memórias formativas.

O relato autobiográfico de Luzia aponta-nos, ainda, para a carga sensível das memórias narradas. Fica claro que o modo como ela percebe os livros lidos pela mãe, ou os móveis produzidos pelo pai, é carregado de uma leitura particular e embotado de sentimentos. Não são quaisquer livros, nem móveis aleatoriamente colocados dentro da casa. Eram objetos dotados de humanidade, conferida por seus pais. Esta mesma perspectiva foi percebida em muitos relatos das professoras. Ao rememorar sua trajetória, elas mostravam-se capazes de dizer das experiências que se mostraram formativas por sua qualidade estética, identificando como também se tornaram pessoas diferentes por serem capazes de apreender sensivelmente a realidade.

Luzia me ensina, ao compartilhar suas memórias, que uma proposta de Educação Estética deve preocupar-se em formar professores que se permitem afetar pelos acontecimentos da vida. Sem a falsa pretensão de promover mero deslumbramento para os fatos cotidianos, desvela a importância de não passar indiferente pelo que é vivido, abrindo-se para experiências sensíveis. Ao perceber-se desafiada por uma turma de alunos considerada difícil, ela demonstra compreender que o modo como se constitui professora (que dança em roda e acredita em práticas de coletividade) a permite olhar e atuar junto ao grupo de modo único. Em conversa na roda, ao contar esta experiência, Luzia ainda refletia sobre o que viveu, constatando que foi exigida no campo da racionalidade técnica, lançando mão de teorias e articulando seus saberes docentes para se fazer professora do grupo desafiador que a marcou profundamente. Percebeu, entretanto, que apenas saber o que fazer não bastava. Nenhuma prescrição parecia funcionar quando tomada literalmente. Compreendeu, então, que se não pertencesse, como professora, verdadeiramente à sua turma e sem deixar-se afetar por eles, pouco conseguiria:

> No começo, tudo o que eu pensava era que nada Não dava resultado, por mais que eu me esforçasse. Eu me sentia exigida e realmente me esforçava demais para que eu falava deles, sem ver que eu era parte desse "eles da minha vida foi também a que mais me ensinou. Só percebi que estávamos caminhando para o mesmo lugar quando comecei a mesma. Parei de esperar resultados, comecei a procurar roda, e no círculo as coisas começaram a encontrar audiogravado de Luzia).

Ao rememorar tal situação, a professora conta o modo como compreendeu ser possível afetar seus alunos e estreitar laços com eles. Propõe uma relação pautada nos pilares da estética. O professor, diante da responsabilidade de conciliar saberes acerca da aprendizagem, da afetividade e da dinâmica social, pode fazer com que a experiência e a subjetividade do cotidiano, capturados por seu olhar sensível e crítico, teçam um panorama no qual se complementem e ressignifiquem a prática educativa. Assim, a Educação Estética se apresenta como concepção que pressupõe a singularidade e a multiplicidade, na qual aprendemos (a sentir) com o outro, com a vida em sociedade. Por isso é múltipla. Ao mesmo tempo, aprendemos de um jeito único, com base nas experiências vividas e os conhecimentos apropriados. Por isso é singular.

Dentro deste contexto, percebo que o professor tem o papel fundamental de promover situações nas quais os alunos tenham seus sentidos e suas habilidades provocadas pela experiência estética. Tal movimento só se revela possível quando o profissional problematiza, em sua própria prática, a presença de múltiplas formas de expressão. É ele que sensibiliza o olhar e a escuta de seus alunos, ensinando e aprendendo não só a respeito dos conteúdos escolares, mas sobre os sentidos possíveis do que é apreendido, as muitas maneiras de perceber a realidade e de maravilhar-se com o mundo. Compreender que os alunos, assim como o próprio professor, são portadores de histórias, experiências e relações diversas, é modo sensível e integrador de olhar para as práticas educativas.

A partir das memórias de Luzia e dos pressupostos nelas contidos, compreendo que a experiência estética pode ser vista como movimento constitutivo da própria atividade docente, como vertente que possibilita a construção do conhecimento. Assim como coloca Dufrenne (1972/1989 p.125), não se trata de tomar a estética como modo supostamente verdadeiro de leitura da realidade, mas de considerar as inúmeras possibilidades de significação do vivido a partir dela:

> O objeto estético significa — e é belo com a condição de significar — certa relação do mundo com a subjetividade, uma dimensão do mundo. Ele não me propõe uma verdade a respeito do mundo, ele descortina-me o mundo como fonte de verdade. (DUFRENNE, 1972/1989 p.125)

"É belo com a condição de significar"... tal percepção está expressa no registro de Luzia, quando narra a importância dos livros, dos móveis e até mesmo do assoalho de madeira de sua casa para sua formação. O encanto por tais objetos não está nas coisas mesmas, mas no sentido que a eles foi atribuído. Deste modo, a Educação Estética preza pela capacidade de sensibilização do professor, que permitirá reconhecer outros modos de simbolizar e compreender o que vive.

Ana também se vale das imagens para contar suas memórias e dá importantes pistas do processo formativo sensível que vivemos:

> Manhã ensolarada. O relógio cantava para o despertar dos
> crescia dentro de mim. Um conjunto cor---de---rosa, meu preferido.
> mãe dizendo para eu ir com Deus. A presença de mi
> medo surgia dentro de mim. O que aconteceria comigo?
>
> Chegamos à escola. Meu primeiro dia de aula. Nunca havi
> estranhamento do lugar, a professora tentando conversar comigo
> irmã me deixasse na sala e pudesse ir para sua cla
> lápis---de---cor e folhas em branco para que pudéssemos desenhar.
> do meu desejo de estar na escola e de viver a condição
> Relembrar estes momentos é sentir na condição em que hoje me encontro –
> professora iniciante – que desde a primeira vez em qu
> profissão já estava enraizado. Acompanhar a ida de minha irmã para a escola
> despertava em mim o desejo de também fazer parte de
> pude estar, sabia que desfrutaria muito bem dos aprendizados compartilha
> esta trajetória escolar.

Não posso deixar de registrar como foi marcante a como vislumbrava, na figura da professora da sala, a min anos de idade já dizia que iria tornar---me professora. Mas ser uma professora como a "Cláudia Helena" minha prof seu jeito de ensinar, sua postura em abaixar---se para tudo, amava a escola.

Nessa época, quando criança, dizia ter a convicção de tornar---medocente quando a professora da sala foi desmanchar o mural da Páscoa e, seguindo seu ritual, sempre distribuía as ativi mural para as crianças... Neste dia ela entregou para mim palavra Páscoa, e eu recebi aquela letra como sendo o professora inesquecível. Esse foi um dos momentos em que hoje. E, para ser sincera, até pouco tempo tinha tam pasta! Essa é uma lembrança de que desde a infância excelente educadora já vinha se constituindo.

Essa foi uma lembrança muito boa dos tempos de Um marco para mim. Uma vontade que cresceu a cad vida, até o momento em que optei por prestar o quando na universidade, a crença de ter escolhido uma encontrar a felicidade surgiu com a disciplina de Práti iria conhecer por outros olhos o cotidiano da escola.

Lembro---meque fazíamos algumas produções escritas em relação ao que estávamos vivendo nas escolas, contando das nossas inseguranças, conquistas, atividades, enfim, do momento do estágio. A professora considerações, seus apontamentos, questionamentos e dicas em rela escritos. Certo dia ela chegou até mim e comentou que produções, porque observava que quando toda a sala só reprovava a escola, a professora e os alunos, eu mostrava em minhas produções um olhar para as possibilidades, mesmo que nas brechas do cotidiano, e vontade de experimentar as situações observadas e não aper das coisas que ocorriam.

Este retorno da professora deixou---me com mais vonta escola, atuar na escola, foi um grande incentivo para minha profissão. Pois, no momento em que cursava Pedagogia, não trabalhava na muitas vezes, o medo de adentrar---me na área batia à min palavras da professora da disciplina soaram em mim com aprendizado e, a partir deste dia, as visitas à escola eram outro paladar. Aquele que experimenta pela primeira vez doce, o amargo, o mais crocante, o mais suculento que poderia experimentar nestas visitas. Portanto, vi que professores marcaram minha vida (Relato autobiográfico de Ana)

Imagem 40 -- Síntese poética de Ana, realizada a partir do seu

Sensibilizada pelas propostas vivenciadas, a professora demonstra compreensão de que suas memórias são compostas de desejos, projeções, relações afetivas e lembranças em movimento. Ao dizer de suas experiências, Ana ensina outro modo de narrar, que não é pautado nas informações factuais, pois ressalta o que cada memória significa para si. Vigotski (2001b) afirma que nossa consciência da realidade não poderia se esgotar na dimensão semântica das palavras. Associa a elas a ampla possibilidade de atribuição de sentido, que é dada pelas vias perceptivas e pelo modo como articulamos as imagens e pensamos sobre elas. Ao contar do conjunto cor-de-rosa utilizado no primeiro dia de aula, Ana não queria, por exemplo, descrever a vestimenta tal qual esta era, pois tal informação não traria qualquer dado precisamente relevante para a compreensão de sua formação como professora. *Um conjunto cor-de-rosa, meu preferido.* Ana diz de um sentido atribuído à roupa, ao ritual de vestir-se para a iniciação na vida escolar. Extrapolando o signo semântico e convidando as demais professoras a imaginar seu primeiro dia de aula, ela contava por meio desta e das outras imagens, como o dia foi importante. Não era qualquer roupa porque não era qualquer dia.

Quando leu seu registro ao grupo, na roda de conversa, Ana mostrou sua interpretação sensível de uma vida que a levou ao lugar em que se encontrava. Não era relevante se a manhã de fato estava tão ensolarada. Era cheia de sol, nas suas lembranças, pois era assim que se sentia e esta simbolização traduzia adequadamente o modo como o dia foi vivido. Por dizer ter uma roupa preferida, o sol iluminando o caminho, a bênção da mãe, a proteção da irmã, foi capaz de mobilizar nas colegas o sentimento de seu primeiro dia de aula. Importava, sobretudo, o modo como estas memórias se cristalizavam (VIGOTSKI, 2009) ao serem compartilhadas com o grupo. Sabendo que falávamos de uma experiência concretamente vivida, ressignificada e colocada diante de nós para diálogo, a narrativa de Ana evocou muitos “primeiros dias de aula” e moveu drasticamente a concepção de formação profissional de outras professoras, que não tinham até então percebido como suas vivências educacionais em contextos discentes contribuíam sensivelmente para que afirmassem o valor da escola. Tal movimento remete à Educação das sensibilidades como formação que permite a ampliação da consciência de si e de sua condição no mundo.

Os recursos utilizados por Ana para descrever suas experiências rememoradas, assim como feito por Luzia, não se configuram como supostos adereços, incorporados à escrita para trazer graciosidade desprovida de sentido. Ao contrário, desvelam a apropriação de certo sistema simbólico que torna possível às professoras articular imagens e outros sentidos que não são literais. Suas escritas anunciam que o modo como pensamos e compreendemos a realidade é constituído pelas muitas imagens das quais nos apropriamos e indicam que uma formação pautada nos pilares da estética pode subsidiar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que não poderiam ser atingidas por outro caminho que não o da sensibilidade. Para compreender o significado profundo de tal concepção, é preciso considerar que a estética "introduz a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções e vícios que sem ela teriam permanecido indeterminadas e imóveis" (Vigotski, 2001b p.316).

Para Vigotski (2001b), o signo semântico é essencialmente diferente e ao mesmo tempo indissociável do signo estético. Ao passo que o semântico é dado pela cognição, pela formalização racional do pensamento e da apropriação dos signos que permitem a identificação no social, o estético se nutre das emoções e do afeto, pelas experiências vividas e da particularização de sentidos encontrados no social. Namura (2007 p.3) argumenta que emoção e cognição "tem o mesmo referencial objetivo, partem da mesma realidade e categorias para fornecer de forma autêntica um conhecimento das relações humanas essenciais e significativas", sendo que são reflexos diferenciados das coisas. A ampliação de nossos referenciais simbólicos constitutivos, nas duas esferas do desenvolvimento, deixa transparecer nosso caráter ativo e criativo.

Isto significa que ao fazer uso da linguagem, não combinamos apenas palavras ordenadas de modo a produzir compreensão do que queremos. Articulamos também sentidos, experiências e histórias de vida representadas pelo conjunto de signos estéticos, destinados a expressar determinadas percepções que não se traduzem por outro meio. A importância dada pelo pesquisador ao sentido, em relação à linguagem, nos remete ao desenvolvimento das sensibilidades de forma ampla. Fica claro que, ao

tomar o registro das professoras, não há como acolher suas palavras sem confrontá-las com o contexto de criação da narrativa, as poéticas a ela associadas, pois a própria atitude de munir-se das palavras (e destas palavras, não outras) para contar de si é escolha permeada pela estética.

As professoras que me relatam sua trajetória profissional, também descortinam o modo como pensam e se sentem a respeito de muitas coisas. Ensinam-me que ao tomar posse da palavra, utilizam-na de forma autêntica e permeada por sentidos que lhes são próprios, mostrando como suas experiências se fazem presentes no desenvolvimento cognitivo e estético, de modo articulado e interdependente. Se a palavra (signo semântico) é fundante do pensamento, sua apropriação permite, por uma via, a maior elaboração das funções psicológicas superiores. Do mesmo modo, os sistemas simbólicos (signo estético) são responsáveis pela formação de unidades de sentido, que contribuem, em outra via, para a formação das funções psicológicas superiores.

Se escolheram momentos marcantes de sua formação para narrar (tomados pelas próprias professoras como experiências), Luzia e Ana deixaram-me perceber que o ato de voltar às próprias histórias, rememorá-las e registrá-las tornou-se uma nova experiência estética. Outra compreensão da docência, permeada pela ampliação das capacidades de percepção e memória foi criada por elas. A experiência estética tem também uma especificidade na consciência dos contextos vividos, pois traz o conhecimento sensível, as emoções e os sentimentos, dando uma dimensão à configuração da consciência. Transpõe os limites puramente racionais, cognitivos e objetivos e se implica na constituição do sentido. Tal constatação permite reafirmar que a atribuição de sentido tem implicações mais profundas, que superam a atribuição semântica das palavras. Sentido pode se "separar da palavra, pode se preservar, ultrapassar e até existir sem palavras" (NAMURA, 2007 p.8).

Deixando transparecer a imagem de professor que é autor de sua própria prática, a reflexão sobre os saberes docentes acontecia em diversos momentos, sempre na tentativa de mostrar o quanto cada profissional era capaz de contribuir para a criação de novos conhecimentos se olhasse com curiosidade e interesse para sua prática

profissional. Os relatos analisados me permitem voltar a todas as investidas vividas e compreender aspectos importantes da formação de professores pautada nos pilares da Educação Estética.

De modo amplo, ao considerar a relação indissociável entre conhecimento e experiência, compreendendo que os saberes são elaborados a partir da relação que estabelecemos com a cultura, destaco a necessidade de promover uma formação docente integradora, que contesta as fragmentações do trabalho pedagógico e compreende o professor como sujeito que aprende enquanto ensina e que é capaz de produzir conhecimento acerca de seu próprio trabalho. Vigotski (2001a), ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre na apropriação sincrônica de saberes que mobilizam não só a lógica formal, mas também a sensibilidade, leva-nos a reafirmar que as experiências vivenciadas pelos professores em momentos de formação devem ser dotadas de caráter estético e mostrar-se potencializadoras de processos reflexivos.

Considerando que todas as situações vividas são permeadas de imagens, ações e emoções, podemos dizer da necessidade de contemplar tais aspectos de modo intencional e efetivo, levando o profissional a perceber-se como ser dotado de habilidades expressivas, de saberes relevantes ao seu ofício e de atitudes relevantes para prática educativa. Deste modo, o professor poderá ser capaz de colocar-se frente aos desafios de forma consciente e integradora, tendo ciência de seu papel e de suas capacidades e necessidades de aperfeiçoamento.

Uma proposta educativa pautada na proposição de experiências sensíveis potencializa a apropriação dos saberes ao professor disponibilizados e poderá torná-lo capaz de ressignificar tais conceitos de acordo com outras necessidades que venha a perceber, ampliando o conhecimento de mundo e de si mesmo, favorecendo o pensamento crítico. A formação estética preza, neste sentido, pela constituição de um profissional que se percebe como membro de uma sociedade, constituído pelas heranças históricas e culturais, mas ao mesmo tempo dotado de singularidades e de um modo próprio de ver e compreender sua ação no mundo.

4.2. Expressar-se, criar e fruir:

Caminhando com a Arte e a sensibilidade

As professoras demonstravam dizer de si e de seu trabalho com propriedade. Arriscavam-se também nas produções artísticas, tentando dar espaço para outras formas de simbolização do que discutíamos coletivamente e das reflexões desencadeadas nos encontros. Percebo que a liberdade para ousar escritas mais reflexivas e autênticas acompanhava a gradativa ampliação da capacidade expressiva por meio dos recursos artísticos. Dentre todo o grupo, apenas uma das professoras tinha formação inicial em Artes Visuais e por isso mostrava-se mais familiarizada com as propriedades e aplicações dos materiais plásticos disponíveis nos encontros. As demais, pedagogas ou licenciadas em outras áreas do conhecimento, se apropriavam com curiosidade dos itens contidos na caixa mágica. Trocavam informações e compartilhavam a experiência adquirida nas experimentações possíveis no próprio cotidiano da escola, junto com seus alunos ou em outros contextos. A cada nova imagem produzida, muitos sentidos suscitados, descobertas sobre as próprias percepções e sobre as possibilidades de conhecimento do mundo: estavam atentas às cores, cheiros e texturas que as impeliam a reconhecer seu entorno com mais sensibilidade e narrá-lo com igual percepção.

O desenvolvimento das atividades artísticas era muito importante para a constituição do grupo e para a realização de atividades sensibilizadoras e reflexivas. No momento de criação das sínteses poéticas as participantes se colocavam como aprendentes, buscavam alternativas para melhor traduzir suas intenções por meio dos recursos oferecidos, percebiam a importância do ensaio e do erro, compreendiam que o conhecimento do material utilizado e das técnicas importava para um resultado de trabalho satisfatório. Aprendiam, sobretudo, que o processo de criação artístico é muito intenso, revelando-se mais significativo do que o produto de sua ação. Se algumas vezes a obra resultava na concretização das projeções da professora, em outros momentos ela pouco importava, pois a vivência do processo criativo era a matéria sensível mais relevante: queriam viver momentos de elaboração e apropriação, brincar e se deleitar com a arte.

Durante os momentos de criação artística, eu procurava mediar a relação das participantes com seus objetivos de maneira cuidadosa, sem preocupar-me em fomentar discussões acerca da utilidade ou aplicabilidade daqueles recursos para a formação docente ou mesmo para o desenvolvimento da aula. Não era necessário dizer da arte. Fazia-se extremamente necessário vivenciar tais experiências. Destacando a importância dos saberes sensíveis, Oswald (2011 p.28) aponta: “tudo isso entrando pelos poros, pelos ouvidos, pelos olhos e pelo nariz são signos que não podem deixar de ter ensinado muito”. Era percebido pelas professoras que o envolvimento com a arte provocava nelas leituras diversas, apontava novos sentidos para o vivido, o que consequentemente poderia resultar em ações mais sensíveis e compromissadas com a docência.

Percebendo o impacto da expressão artística na formação das professoras, buscávamos também compreender como a Arte se imbricava com a Educação sensível proposta. Concordando com Read (1943/2006), percebemos que a expressão artística era tomada como ato libertador que permitia às professoras se reconhecer como participantes de uma proposta educativa preocupada com a autoria e criação das próprias práticas, em processo de constante diálogo da singularidade com o contexto social. A Arte nos ensinava a romper com o prescrito e pensar em outras formas de simbolizar. Mostrava que sua vivência era necessária para a apropriação de recursos expressivos e para a criação de poéticas pessoais, dizia que em si, a fruição e identificação se tornariam mais potentes e humanizadas.

À compreensão do grupo do caráter fortemente expressivo da Arte, que favorecia o processo de formação estética das professoras, alia-se a premissa apresentada por Cândido (1995), ao defender o direito à literatura. Tomando suas palavras, estabeleço comparação com o direito das participantes à Arte:

> Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega à ficção e poesia. Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, é fato indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o ser humano na sua humanidade (CÂNDIDO, 1995 p. 176).

Imagem 41 -- Professora compartilha a síntese do encontro anterior, produ

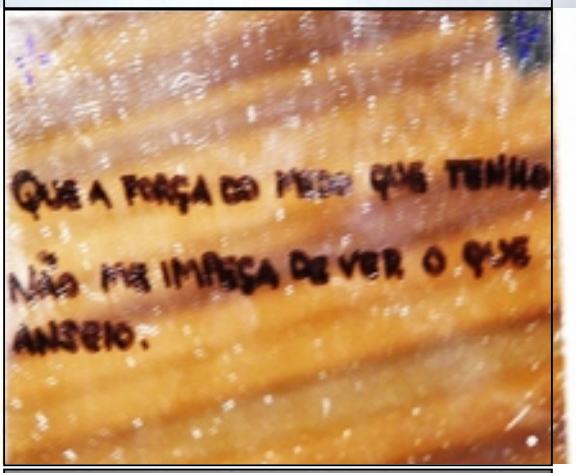
Por saber que a Arte nos ensina e mobiliza a percepção de modo único, a apropriação das técnicas artísticas e a exploração de materiais era parte importante dos encontros. Ao enfatizar tal atividade firmávamos a premissa de que é necessário que os professores sejam colocados em situações nas quais possam ter contato com outras formas expressivas, desenvolvendo seu potencial criativo e sua capacidade de apreciação e fruição estética. Era imprescindível a compreensão de outras formas de sentir o mundo, que permitissem momento de aprendizado também nesta esfera do conhecimento. Muito embora não fosse objetivo principal dos encontros oferecer instrução a respeito de técnicas artísticas específicas, era esperado que as professoras se munissem do que era oferecido na caixa mágica e ampliassem seus conhecimentos em relação às possibilidades de uso de materiais, instrumentos e suportes.

Parte desses saberes, construídos no grupo de formação, eram levados para as salas de aula rapidamente, pois as professoras verbalizavam grande satisfação em aprender a utilizar as tintas, gizes e papéis de maneiras antes desconhecidas. Percebiam que era possível desenvolver, com seus alunos, propostas semelhantes às vivenciadas, e iniciavam um novo ciclo de intervenções artísticas nos seus espaços de trabalho. As professoras me ensinavam, ao relatar suas aulas e as atividades planejadas, que eram capazes de fazer associações entre as investidas formativas e sua realidade, sem que fosse necessário mostrar a relação entre nossas vivências e outros contextos. Enquanto estávamos juntas, tudo era pensado de modo a privilegiar a formação docente, valorizando práticas, técnicas e materiais potentes para a mobilização das participantes (e não diretamente de seus alunos). Desconstruíamos a representação de formação profissional que nutre o professor de ideias exógenas e supostamente o mune de informações pontuais destinadas a suprir defasagens na sala de aula. As professoras percebiam que não era necessário que eu as ensinasse como propor mais momentos de fruição e criação na escola. Eu mostrava que era algo necessário para a formação delas, elas viviam as propostas e sentiam que era importante também para seus alunos. Compreendiam, então, que somente o próprio docente saberá propor as estratégias mais ajustadas para seus alunos.

Nas rodas de conversa e em toda situação possível, eu fazia questão de dizer às professoras das minhas intenções com cada momento da nossa rotina. Elas percebiam, assim, que as minhas proposições eram planejadas, carregadas de intencionalidade e faziam tal transposição para os saberes sensíveis de modo mais amplo. Verbalizavam uma importante mudança na concepção de seu trabalho, pois passaram a pensar e buscar cotidianamente possibilidades de estimular a criação e fruição na escola. Manifestavam compreender também que a Arte era um importante caminho para a Educação dos sentidos. Ficava claro que, em nossos momentos juntas, cuidávamos da própria formação, olhávamos para as práticas que nos sensibilizavam e tocavam. Com isso, eu ensinava as professoras que a Educação das sensibilidades é imprescindível por descortinar uma dimensão das relações humanas que sempre esteve presente na escola, mas que nem sempre foi cuidada. Eu reafirmava, com minhas atitudes junto ao grupo e nas conduções de nossas conversas, que era necessário agir com

intencionalidade docente para ensinar os al
se colocarem sensivelmente diante do mundo e
dos outros.

A partir dos interesses manifestados por cada participante, eu tentava oferecer mais subsídios para que desenvolvessem suas poéticas pessoais. Foi necessário olhar cuidadoso e atent de minha parte, pois diante de um grupo numeroso e ativo como o que se instituiu, era preciso alternar momentos de diálogo na esfera coletiva com situações de troca mais próxima e individualizada com as participantes. Sabendo do interesse crescente de algumas professoras pela fotografia, por exemplo, eu fazia comentários, trazia mais materiais e compartilhava registros pessoais, textos ou estratégias que pudessem fazê-las utilizar tal poética com mais propriedade. O mesmo aconteceu com a argila, o bordado, o giz pastel e a pintura em tecido, que ganharam foco diferenciado para algumas participantes. Aos poucos, as criações das professoras carregavam certas marcas de autoria bastante particulares, fazendo com que o movimento de exploração sensória fosse dando lugar á apropriação do recurso para a elaboração de símbolos pessoais por diferentes poéticas. Empunhando deferentes lentes e buscando equilibrar-se em cordas feitas de materiais distintos, as participantes demonstravam saber olhar para o cotidiano de modo mais integrador e sensibilizado, com convicção e inteireza.



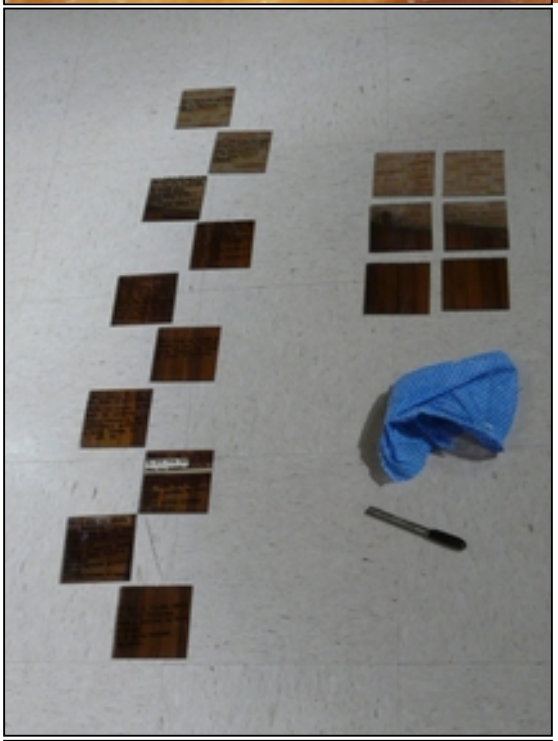


Imagem 42 -- Professora realiza interferê sobre espelho em acolhimento.

As atividades práticas são formativas e constituem o repertório de experiências dos sujeitos, tal como anuncia Dewey (2010). Além de produzir simbologias, o exercício de fruição e contemplação do que era feito (e de obras realizadas em outros tempos e espaços) mostrou-se amplamente significativo para a formação do grupo. Acostumadas a, por vezes, receber informações prontas e incorporá-las passivamente, as professoras demonstravam no início dos encontros dificuldade em compartilhar suas interpretações do que vivíamos e fazíamos, como se não tivessem saberes que pudessem acrescentar algo à experiência dos demais. Tal atitude era percebida diretamente nas ocasiões em que eu propunha, por exemplo, a contemplação de uma obra de arte. Por vezes as participantes manifestavam dificuldade em dizer o que percebiam ou sentiam ao colocar-se diante da imagem, pois esperavam que houvesse algo “certo” a ser dito e percebido na obra. Fomos construindo, juntas, a concepção de fruição que permeia a Educação Estética. Eu apontava para a multiplicidade de sentidos de uma obra, dizia o que ela despertava em mim, associava a imagem com minhas memórias e convocava o grupo a fazer o mesmo, desvinculando a apreciação artística da ideia de que as produções precisam ser “entendidas” de um único jeito.

Assim, a cada roda de conversa, eram colocados em foco os temas abordados e também as criações das professoras, que eram acomodadas cuidadosamente no centro do círculo. Antes de iniciar a discussão do dia, eu estimulava que olhassem o havia sido produzido pelas colegas e que recebessem tais elaborações como parte de nossa roda. Se de início ouvíamos comentários descritivos, como “ela sabe usar bem as cores” ou valorativos do tipo “amei o que ela conseguiu fazer, que talentosa!”, aos poucos as obras das professoras figuravam como parte importante da discussão temática por nós desenvolvida, chamando a atenção para formas de percepção diferenciadas do contexto. Não buscávamos avaliar o que havia sido produzido, nem mesmo desejávamos aperfeiçoar tecnicamente as produções socializadas. Almejávamos conhecer o outro por suas intervenções e nos reconhecer nas imagens criadas, e isso exigia percepção apurada, autoria e fruição.

> Identifiquei---me muito com a produção da Ana, pois ela tem olho para ela e vejo além do que conversamos, consigo de fazer algo com isso tudo. Não digo fazer concretamente, com poderia ser). Fazer acontecer, ser parte da mudança (depoimento Marina).

Além das sínteses poéticas produzidas pelas professoras, que permitiam amplo movimento de contemplação nos encontros, por vezes tivemos oportunidade de conversar a respeito de artistas e obras que faziam parte de algum contexto relacionado às nossas conversas. Estes momentos eram impactantes para a maioria das professoras, que arriscavam construir seus próprios saberes numa relação profunda de fruição estética. O registro de Letícia traz importantes ensinamentos a este respeito:

> A primeira coisa que eu pensei, quando olhei para pode achar isso bonito?" Não achei a menor graça. Só que minha casa depois da aula, e dentro do ônibus, onze e pensando naquela tela: "E o pintor? Como teve cora daquele jeito, e se dizer artista?" Era uma imagem mui parecia feia. Acordei no outro dia e fui dar uma olha Mas não é que aquele pintor tinha fisgado a min compreendi... Levei um susto, de verdade. Entendi naquele arte tinha feito comigo alguma coisa, que eu estava me e que eram emoções que eu nem sabia. Olhei de nov pintura, mas o que ela fez comigo (registro de Letí pesquisadora, sobre a obra Retirantes, de Cândido Portinari).

A partir da reflexão da professora, pudemos iniciar uma extensa conversa em grupo para tentar entender, por exemplo, o que poderíamos chamar de belo. Esta não era, a início, uma preocupação minha. Tal atributo da obra de Portinari também não havia sido ressaltado por mim no momento em que a observamos juntas. Pâmela me mostrava, com sua inquietude e descoberta, que sabia coisas a respeito da Educação sensível e que tais conhecimentos poderiam ser compartilhados com as outras professoras. Era sabido que o estético, em nosso contexto, não se relacionava diretamente com o sentido de graciosidade que pode ser atribuído à beleza, ou como

algo que traria uma sensação agradável aos sentidos, fluido e esperado, que correspondesse à expectativa e aos padrões. Assim, como coloca Dewey (2010 p.27), "Se o inesperado é feio, trata-se de uma feiura que pode muito bem ser estética". Neste sentido, Letícia havia percebido que aquilo que desagrada ao olhar (aos sentidos) também provoca uma mobilização e inquietação que pode nos colocar em situação de fruição estética, sustentada pelo suspense e pelo desejo de conhecer, de familiarizar-se com o diferente.

Este era um conhecimento novo para muitas professoras e demasiadamente importante para o entendimento da Educação Estética no cotidiano da escola. Pela leitura de Letícia, percebíamos que uma proposta formativa sensível não era aquela que busca enxergar apenas o harmônico, o gracioso. É também a que descortina o conflito, revela as tensões, aponta para as rachaduras da docência e implica o professor em tal contexto. Belo, neste sentido, é o compromisso com a profissão, o movimento de deixar-se afetar e de querer tocar o outro. Sobre a beleza, Duarte Jr (1986 p.13-14) afirma que esta se caracteriza como uma maneira de se relacionar com o mundo, sem associar-se a formas ou padrões "pretensamente ideais que definem algo como belo". Deste modo, pode-se compreender a beleza não como uma qualidade das coisas em si, mas da relação que se estabelece com elas. De acordo com o autor, "beleza é relação".

A vivência estética implica em um olhar apurado e curioso para a realidade, buscando problematizar e perceber-se além da superficialidade e das concepções já dadas. É maneira de voltar-se ao mundo com a atenção e simplicidade de quem busca apreender novos sentidos, conhecê-lo de outra maneira. É nesta atitude diante do vivido que residem a beleza e o sentimento de contemplação. "A percepção estética significa não apenas relançar os olhos para algo, mas atentar a ele, fitá-lo, perscrutá-lo – em suma, vê-lo realmente" (DEWEY, 2010, p.33). É a busca por outras possibilidades de significação para o que já parece familiar, um olhar que tenta despir-se de marcas para poder conhecer e fazer outras marcas.

A concepção de beleza como característica que permeia as experiências estéticas foi alvo desta e de outras conversas no grupo. Aos poucos chegamos à

compreensão de que o componente estético, presente nas relações vividas na escola, não poderia se encaixar em padrões convencionais para o termo. A atividade pedagógica carrega certa carga sensível, certo componente pessoal que faz das vivências dotadas de particular beleza, percebida apenas quando nos permitimos estar imersos no tempo e espaço das relações ali estabelecidas. Assim como pondera Duarte Jr (1986 p.11): “deixemos, porém, esta polêmica de lado, pois ela se torna até irrelevante quando paramos para pensar e constatamos que a experiência de beleza se acha presente em nossa vida diária”.

O contato com as formas expressivas artísticas foi imprescindível para romper com supostos determinismos e incentivar as professoras a perceberem por si próprias o entorno e os outros. Para que a sensibilidade das professoras fosse amplamente

Imagem 43 – Pipoca--Imagem: fotografia realizada por Monica, t

desenvolvida, era necessário extrapolar as nossas propostas realizadas no tempo e espaço dos encontros, perceber e exercitar tais saberes cotidianamente. Neste sentido, as propostas de "tarefa de casa", que incentivavam as professoras a realizar novas investidas com seus grupos de alunos, se mostraram determinantes para o desenvolvimento das práticas expressivas e aparecem nos registros das participantes como experiências estéticas fundamentalmente formativas. Destaco, para análise, as pipocas-imagem realizadas por Mônica e Antonia.

Monica percebeu outros sentidos de sua prática ao retomar, por meio da fotografia, uma experiência marcante que tinha vivido com seus alunos. A professora trouxe, no encontro destinado a esta atividade, uma fotografia da brincadeira de trenzinho vivida junto aos seus alunos de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Campinas. Ressaltou, ao falar do momento pelas lentes flagrado, a delicadeza do toque do tecido que caracterizava os vagões e o embalo da música *Trenzinho Caipira*[61]. Se no início, a imagem servia de apoio para que ela descrevesse a proposta desenvolvida com as crianças, levando-nos para dentro de sua sala de aula e trazendo o desejo de brincar e rodar ao som da música por ela escolhida, aos poucos percebíamos que a imagem fotografada também suscitava outras reflexões e trazia à roda de conversa possíveis ensinamentos desta iniciativa que não estavam contidos nas palavras de Mônica. A imagem carregava o enquadramento poético da professora e contava a história das mãos que fotografaram, ao mesmo tempo em que colocava, no centro de nossa roda, os alunos, o trem, Villa Lobos, Gullar, Calcanhoto, os tecidos. Não era possível pensar em uma única compreensão para o que foi vivido: apropriávamo-nos dos fragmentos da experiência vivida pela professora e acrescentávamos a ela outros sentidos.

[61] Composição de Heitor Villa Lobos, publicada em 1930, que se caracteriza por imitar o movimento de uma locomotiva com os instrumentos da orquestra. Em 1976, a melodia recebeu letra composta por Ferreira Gullar. A versão mencionada pela professora era interpretada por Adriana Calcanhoto, em gravação realizada em 2009.

A fotografia de Mônica foi amplamente discutida em nosso encontro, pois traduzia um momento simples da rotina dos alunos, que foi capturado pela professora com delicadeza e sensibilidade. Ao mostrar a foto e narrar as histórias nela contidas, a professora contava para as outras participantes a respeito de seu cotidiano de trabalho e compartilhava vivências com o apoio da imagem.

Imagem 44 -- Pipoca--imagem: fotografia feita por Antonia de momen

Tão impactante quanto a fotografia-narrativa do trenzinho caipira, o retrato produzido por Antonia anunciava outra realidade. Reunidos em uma grande roda, estavam os adolescentes da instituição em que ela trabalha, numa assembleia. Sem saber do contexto, a imagem remeteria a uma roda de conversa qualquer. Ao compreender a potência deste coletivo, que fazia com que a voz dos alunos fosse ouvida e que cuidava da articulação reflexiva das crianças, a foto trazida por Antonia ganhou outras representações.

> Escolhi trazer esta foto porque as assembleias que realizamos na
> mais preciosas que eu teria para contar. Trabalho com crianças
> perspectiva nenhuma da vida, não tem boca para nada, nasceram
> assujeitados a qualquer coisa, aceitando da vida o que a
> conhecem a própria voz, não sabem o que é te
> construímos com eles um ambiente democrático, critico. Nem se
> consigo lidar com as conversas que iniciamos em roda, tenho trabalhado isso
> constantemente, mas ver a potencia deste espaço para fazer ecoar os
> das crianças é algo muito forte (depoimento audiogravado de An

Quando anunciava a dimensão do trabalho por ela fotografado, cuidando de contar a sua escolha (e não necessariamente o que ocorreu naquele dia e naquela hora), Antonia nos ensinava que os saberes prévios dialogam e se articulam com os signos impressos na fotografia. Assim, se tomar uma imagem desprovida de informações sobre o contexto em que foi produzida permite a mobilização de sentimentos relacionados a experiências pessoais anteriores, saber mais sobre a situação retratada na imagem permite a identificação com o entorno ali registrado e consequentemente a sensibilização para outra experiência. Demonstrando mais liberdade para atribuir sentidos e dizer das próprias elaborações, as professoras tomavam a fotografia como ponto de partida para amplo diálogo sobre a docência.

No encontro seguinte, ainda sob o efeito dos ecos gerados pela apreciação das fotografias trazidas, as professoras criaram, em pequenos grupos, sínteses poéticas que trouxessem movimento às imagens retratadas. A proposta era, então, de representação por meio da dança ou do teatro. Vivenciamos simbolicamente o trem de pano, dançante e colorido, bem como a assembleia, tensa e vigorosa. A polissemia das imagens tecidas nas conversas e criações do grupo era revelada nos registros dos portfólios das professoras, nos depoimentos audiogravados dos encontros e nas interferências que faziam por meio das sínteses poéticas. Monica registra, em seu portfólio, as múltiplas experiências contidas na fotografia de seus alunos e experienciadas nos encontros:

> Aquele momento foi muito importante para mim pois não fazia
> minhas crianças haviam criado com tecidos. Criaram um
> Villa Lobos, foi lindo... mas meu papel na escola foi de obse
> que naquele dia [de dramatização no grupo de formação],
> dele: construção. Senti---me um pouco criança, na expectativa,
> apreço por aquele fazer. Indescritível!

Fica claro, também pelo registro da professora, que a formação aqui defendida ocorre de modo dialético. Se por vezes é a experiência vivida no contexto formativo que reverbera mudança no olhar do docente para sua prática, em outras situações é a própria prática que oferece problematizações a serem discutidas / sentidas coletivamente. Assim, é da tensão entre o vivido e o possível que o professor se apropria dos saberes, os questiona e produz novo conhecimento. Tal percepção leva o professor a não acostumar-se com o óbvio, não contentar-se com o medíocre e não conformar-se com o razoável. É algo que lhe move para uma construção mais reflexiva de seus ideais, de sua realidade e do universo à sua volta. Na conversa, uma dimensão da atividade docente se destacava: a autoria e produção de conhecimento.

Desta mesma maneira, percebíamos a necessidade de valorizar os processos criativos dos docentes. Freire (1983 / 1996) defende a Educação Estética como uma construção compartilhada que é refeita e elaborada a cada momento por meio de experiências e atitudes capazes de criar e recriar o mundo. Não é, nesta perspectiva, um conceito fechado em si, mas uma imagem que carrega potencialidades e tensões, elementos da cultura e da história. A formação estética mobiliza indiretamente também a cognição, pois a atitude estética adotada no cotidiano também é uma atitude crítica, um modo de se posicionar na sociedade. A formação sensível acontece, de acordo com Freire (1996), no dia a dia da escola, ao promover a luta pela Educação transformadora, dialógica e conscientizadora.

Adotando tal perspectiva, entendíamos que a criação do professor só acontecia na medida em que este se colocasse critica e reflexivamente em sua atividade, trazendo a sensibilidade como sua aliada. Seu pensar está intimamente ligado ao seu fazer, constituindo-se de maneira a fazer-pensar-sentir continuamente. Assim, quando o professor se apodera dos saberes sensíveis e se dispõe a criar uma prática pedagógica

própria, pautada no conhecimento e nas problematizações que possui, em diálogo com o coletivo, ele desenvolve trabalho permeado de autoria, cunhado com suas próprias marcas e enraizado em sua história. Benjamin (1994) chama a atenção para a autoria das imagens como o reconhecimento de que toda a produção humana é datada historicamente, fruto de um determinado sujeito em relação com sua temporalidade, sua cultura e suas experiências pessoais. Tais elementos são necessários para que possamos atribuir sentido ao que é feito, e o apagamento destas marcas destitui a produção humana de sua essência e inteireza.

As imagens fotográficas realizadas por Monica e Antonia me permitem dizer também das outras tantas situações capturadas pelas participantes, ao longo dos encontros. Fotografar recortes do cotidiano de trabalho, intencionalmente, constituía importante exercício de autoria pedagógica. Os cliques abriam as portas de salas de aula de diferentes lugares e contextos. Sobretudo, desvelavam pontos de vista, escolhas e marcas do trabalho de cada professora. Assim, ao olhar para os cotidianos revelados, estaticamente, no papel colorido, enxergávamos uma professora, seus alunos, relações de ensino e de aprendizado. Compreendíamos que mesmo nas situações aparentemente determinadas e engessadas do trabalho docente, era possível imprimir nossas marcas de trabalho, problematizar a lógica vigente e elaborar novas possibilidades, pois a aula era então tomada como matéria e espaço de criação do docente.

É preciso ressaltar que tal compreensão rompia com uma forte concepção de formação docente que regia a maioria das práticas instituídas nos contextos de trabalho das professoras envolvidas no grupo. Perceber-se como produtoras de conhecimento e não como transmissoras de saberes era algo impactante e de certo modo desconcertante. Chegar a tal conclusão por enxergar-se pela ótica da sensibilidade então, tornava as coisas ainda mais destoantes das supostas certezas já tão concretizadas para algumas professoras. A percepção de que temos saberes que nos são próprios – e importantes para a constituição de práticas ajustadas de ensino – e o entendimento de que somos capazes de criar e pensar sobre a docência por vias sensíveis não se deram rapidamente, como uma anunciação divina. Os céus não se abriram magicamente, não houve sinos tocando nem revelação mágica. Ao contrário,

deparamo-nos com a negação, o conflito e a problematização. O caminho de descoberta da própria autoria pedagógica se deu gradativamente pela experiência e pela reflexão coletiva do que era vivido.

Alguns textos escritos pelas professoras apontavam para a dificuldade em perceber-se como produtoras de conhecimento. Era perceptível, nos primeiros encontros, que quando solicitados registros "para me entregar", algumas produções tinham um tom ensaiado, com justificativas teóricas engessadas e pouca presença sensível. Em alguns registros, embora pontuais, eu percebia trechos visivelmente plagiados de outras fontes, o que me levava a refletir sobre a expectativa que as professoras tinham de demonstrar determinada elaboração conceitual (ou mesmo expressiva) para minha aprovação. Tal questão foi pontuada de modo processual, por meio da minha insistência em movimentos de autoria, de descoberta da capacidade docente, na reafirmação do potencial criativo e reflexivo. Foi curioso perceber que, na maior parte das vezes, as mesmas professoras que se retiravam do texto e negavam sua autoria poética e pedagógica nas produções sistematizadas, aos poucos apresentavam outras condições de produção no momento de nossos encontros.

Pelas atividades expressivas, conversas e espaços de diálogo, as professoras percebiam-se capazes de falar por si próprias e se viam por outras dimensões, mais potentes de sua atuação, às quais não demonstravam ter conhecimento por meio das reflexões tecidas individualmente. Manifestava-se claramente a potência do diálogo e da coletividade.

> É muito legal perceber como as sínteses (poéticas) dão processo, quanta coisa a gente enxerga nas imagens, mesmos, até nas produções que não são nossas. Mas que estar dentro, tem que se sentir parte. (...) É mui propostas como receitas prontas, onde a gente só exec resolveria nada, porque é exatamente o que já é ser feito, o professora cumpre. As sínteses que faze simbolizar o que nós criamos, nossos significados pes tem um modo correto. Somos nós que criamos o mod Márcia).

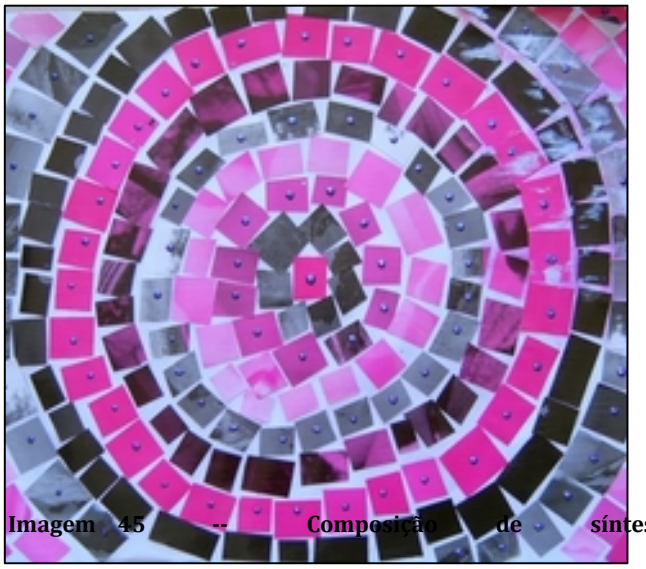


Imagem 45 -- Composição de síntese poética:

Ao falar da autoria do professor, digo de investidas formativas que o permitem criar seu modo de exercer a docência, valorizando a poética do cotidiano e enfatizando a imprescindível relação entre os conhecimentos científicos e os saberes sensíveis. São momentos que, de acordo com Mattar (2010), permitem ao professor compor seu "projeto poético pedagógico". Neste sentido, a pesquisadora diz da importância do professor encontrar sua poética pessoal e tornar-se autor de sua obra - a aula - de modo único e singular. Por compartilhar deste pensamento, observo ainda que temos, como professores, uma condição de produção diferenciada, pois os alunos e os parceiros de trabalho, interlocutores diretos, são ao mesmo tempo "inspiração" e participantes ativos da “obra”. Eles a modificam, interagem com a criação do professor, dão corpo e vida à aula. Pensar na ação pedagógica como obra aberta, fruto da criação sensível do professor também compreende o docente como aquele que propõe (como dito por Lygia Clark) e que entende sua criação como mutante, incompleta e interdependente do outro, que a constitui.

Assim, o professor cria sua aula, de acordo com sua poética pessoal, é autor do próprio trabalho e o realiza com originalidade e intencionalidade. Articula a maestria técnica com a improvisação e o desejo, situa seus saberes de acordo com o vivido no presente. Ainda, no momento em que a aula acontece, sua obra "sai do lugar" e ganha corpo, interage com o outro e atinge seu objetivo de ser vivenciada, experienciada. Tal como a obra de arte, a aula só tem sentido se existir em relação aos sujeitos. Ao perceber que a autoria pedagógica não pressupõe a posse de tudo o que ocorre nas relações de ensino e aprendizado, as professoras demonstraram compreender o sentido mais amplo do termo. Ao propor encaminhamentos e estratégias didáticas, propunham experiências significativas aos seus alunos. Era necessário, ainda, munir-se

de percepção alargada da realidade para ser capaz de conduzir com sensibilidade os imprevistos do cotidiano:

> Outro questionamento foi em relação ao olhar. Todos os dirigiam seu olhar apenas a mim, que estava coordenando o escuta do coletivo em relação a quem estivesse falar se virou de costas para a roda, se comunicando somente Era como se tudo tivesse que passar por um centro, antes de Uma das meninas respondeu que eles olhavam para mim positivo, de um sinal de que estavam sendo compreendidos. deveriam estar atentas às falas, estavam se distraindo com outra coisa, o que reforçava, àquele que estava falando, o sentimento de que o que era dito. Dessa maneira a relação não era reunidos que se dirigiam a outro (eu), o qual centralizava portfólio de Luara).

A percepção de Luara sobre o modo como sua aula acontecia revela, além de forte caráter reflexivo de sua análise, a certeza dos princípios que busca mobilizar em seus alunos. Preocupada por ver sua "obra" tomar outra forma ao ser vivenciada junto aos alunos, ela se propõe a criar outras possibilidades de formação para que o coletivo de fato se instituísse. Por vezes suas investidas eram assunto de nossas rodas e também da troca de e-mails entre o grupo. Dentre muitas estratégias adotadas para buscar outra constituição para seu grupo de alunos, Luara encontrou a possibilidade de estabelecimento de um coletivo fortalecido e compromissado ao propor momentos de danças circulares em suas aulas. Através da dança e do círculo, conseguiu reafirmar seus objetivos e sensibilizar os alunos, que aceitaram o convite para conhecer mais sobre si e sobre os outros, valorizando seus sentidos.

> Neste encontro, quando conversamos sobre ''dançar e can ideias para minhas reflexões sobre o tema. A primeira uma prática historicamente construída e como uma forma hum representar o coletivo. Pude sentir cada uma das meninas toque das mãos e, mesmo com os olhos fechados, per (registro no portfólio de Luara).

A partir das colocações de Luara percebo que a prática do professor tem amplitude muito maior que simples propostas pautadas na replicação de saberes previamente incorporados, pois pressupõe autoria e envolvimento. Assim, não basta reproduzir a técnica de forma a manifestar suas melhores habilidades, se não estiver de fato envolvido com a criação da aula, planejando as ações e reavaliando o próprio trabalho na medida em que este se desenrola. O conhecimento e a tradição aprendidos / ensinados fazem sentido e dão referência para a construção de novos conhecimentos, para a criação de outros sentidos.

Dar ao professor o crédito de sua autoria profissional, trazer a possibilidade dele perceber-se como equilibrista que faz seu próprio caminho com os fios de saberes e sensibilidades que lhe foram dados, é reconhecer o profissional como ser dotado de potencialidades e de capacidade criadora. Em um contexto formativo, o professor é impelido a criar e a mostrar originalidade em seus pensamentos, reflexões e ações.

4.3. Era uma vez uma professora e suas histórias

A formação do professor por suas narrativas

Tomo as narrativas das professoras como gênero próprio que, assim como um romance, "configura um mundo de personagens mais denso e complexo" (TEYSSIER, 2003), numa concepção de certo gênero literário que nos aproxima do acontecer cotidiano e de um ritmo espaço-temporal. Narrar, neste contexto, é modo de exprimir-se com grande intensidade, deixando transparecer os conflitos, as polaridades e as percepções sensíveis que estes desencadeiam. Destaco, entretanto, que, se por um lado, as ressonâncias do gênero narrativo o aproximam do romance, por outro, rompem com a ilusão de um mundo ingênuo e fantástico, convocando o professor a incluir-se em seu registro, 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" (p. 71). A narrativa possibilita ao professor identificar e compreender o caráter formador de suas vivências.

Refiro-me às professoras como escritoras de suas próprias narrativas, que consideram a dimensão sensível de sua atuação, mostram-se abertas a novas percepções, valorizam o processo criativo e consideram-se autoras de sua própria prática.

> O momento de compartilhar as narrativas com as outr
> marcante. Em que momento do cotidiano possibilitamos narr
> sobre nossos afazeres? Fui confirmando, reafirmando a potê
> dispositivo de formação na escola (trecho do portfólio

Assim como posto por Carolina, as professoras 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 sua narrativa. Tais interlocutores podem ser caracterizados por colegas de profissão, próximos fisicamente ou virtualmente, podem ser os autores com os quais o professor tece diálogos conceituais, pode ser também conversa com ele próprio, em meio a processos reflexivos particulares, 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, do professor que é autor de saberes e que se vê como produtor de conhecimento. Neste sentido, é importante enfatizar que compreendíamos que partilhar as histórias pessoais aos outros professores se configurava como uma nova experiência (diferente da narrada), fortemente embotada de características estéticas. Sabendo que as experiências vividas são cumulativas e alargam gradativamente a compreensão que se tem do mundo, toda narrativa atualiza o vivido e constitui o

docente no momento presente, em forma de ideias, concepções e histórias. Ainda, vale ressaltar que, 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. Sem modificar o que aconteceu no passado, as experiências atuais, bem como as projeções para o futuro, possibilitavam às professoras reinterpretar sua própria história e tirar dela outras lições.

> Gostaria de compartilhar mais com vocês, mas estou aproveitando[62] uma não jan
> me resta tempo para escrever mais... percebi, só agora, as
> que, em princípio, achei que eram lindas. Foi só escrevendo pa
> vocês que me dei conta da outra dimensão disso tudo que vi
> aqui na escola. Meninas, eu não havia me dado conta da for
> (trecho de e---mail enviado por Júlia ao grupo, sobre narrativa).

Observando registros como o de Júlia, posso afirmar que as narrativas mobilizam no professor 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. Narrar é outro acontecimento 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” (p.19). 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, um sentido que nos permite nele viver conscientemente.

Ao contar de si e de sua atuação, além de viver uma nova experiência – de partilha – as professoras tomam consciência de dimensões antes não percebidas de

[62] “Janela” é o nome dado pelas professoras polivalentes para uma aula vaga remunerada, na qual a docente não está com seus alunos (pois estes estão em aulas de outras disciplinas como Artes ou Inglês) mas está realizando atividades relacionadas às aulas na escola, como correção de atividades e planejamento pedagógico.

sua constituição profissional. Isto pode ser percebido, pelo relato da professora, abaixo, que também manifesta reflexões a partir da experiência vivida ao assistir a um filme junto com o grupo, em um dos encontros[63].

> Sobre o [64], filme mudei de opinião. Comecei a conversa
> dificuldade em sentir empatia pelo garoto, mas agora, ao
> (...) o menino não era assim tão mau irmão, preocupava-
> entendimento que mais mexeu comigo: não há quem seja
> quem mostre, naquele dia, naquela hora, mais maldade que bondade, ou mais
> generosidade que egoísmo, mais ação que inércia. Vi no
> e também do irmão dela, as feições de muitos alunos,
> somos todos cheios de contradições e dúvidas, de atitudes
> escrito no portfólio de Júlia).

Cientes do mundo misturado do qual fazem parte, as professoras 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 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 / lêem questionar seus próprios caminhos, suas histórias e a rememorar seu próprio percurso.

---

[63] As professoras assistiram, em um dos encontros, a filmes que retratavam perspectiva diferenciada para a infância e para as experiências na escola. A relação dos vídeos exibidos está no programa do curso, disponibilizado no Apêndice G.

[64] Registro sobre o filme **Filhos do Paraíso (Bacheha-Ye aseman)**. Direção: Majid Majidi. Buena Vista International / Miramax Films: 1997. **Duração** 88 min.

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 a racionalidade 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.

Defendo, aqui, a escrita narrativa como movimento reflexivo importante para a constituição da identidade docente. 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 pesquisa anteriormente publicada (FERREIRA, 2011), sabemos que o sentido da narrativa não é dado, não há conceito fechado em si que através dela seja representado. Há, entretanto, a revelação das ambivalências, das possibilidades, do cenário e dos personagens, de uma totalidade de relações. Deste modo, pode-se afirmar que narrativas são registros que marcam posicionamento diante da realidade e sinalizam os caminhos reflexivos das professoras a respeito de seu próprio trabalho.

Partilho a ideia de Bosi (1987), para quem o passado não é o antecedente do presente, é sua fonte. Ao explorá-lo através da narração, problematizamos a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias. Ao escrever sobre o vivido, Beatriz conta suas experiências de modo a ressignificá-las no momento presente, tendo a possibilidade de perceber nuances e desdobramentos da própria ação:

> No momento de recreação, todos podiam brincar com os pega a boneca de pano e as crianças se apr Marcela, Caio. Eles começam a despir a boneca, querendo roupas. Tiraram um sapato, a parte de cima do mac sem roupa. Neste momento escolhi não interferir, pois queria que vontade para brincar. Vali---me então da observação, um pou momento desta atividade eu não havia me dado conta de minha escolha pela não---ação, é modo de posicionar---me fren que a mediação necessária pode ser, em alguns momentos, deixar que os próprios pares trilhem seus caminhos.
>
> (...) Começaram a mexer na boneca, explorando as part rosto expressões de curiosidade, vergonha e entusiasmo. As gargalhadas são inevitáveis, e o mais novos repetem os gestos dos mais aponta para a região entre as pernas da boneca (há algu corpo da boneca: no meio das costas, de baixo do chamam a atenção dos pequenos --- e entre as pern "Aqui é o pipi dela"! Aproximo---me e pergunto: "É um começo ele se mostra confuso, mas logo responde: "É ele saberia dizer. O aluno responde que o sapato que era rosa. Em seguida argumento: "Mas meninos não pod prontidão, o Caio responde: "Podem sim! Eu até tenh pipoca pedagógica de Beatriz).

Assim como defende Bakhtin (1993), compreendendo o gênero narrativo como fenômeno estético articulado ao contexto cultural, fica claro que 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. Esta é uma escrita que também é elaborada por seu autor, com a expectativa de ser acolhida por outros leitores. Há uma componente cultural interessante nas narrativas que as torna de fácil identificação ao outro professor que a lê: 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 aula e 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 outros professores. De acordo com

Dewey (2010, p.133), "até a composição concebida mentalmente e, portanto, fisicamente privada, é pública em seu conteúdo significante, visto que é concebida com referência à execução em um produto que é perceptível e que pertence, portanto, ao mundo comum". É a parcela do coletivo que constitui as particularidades, ao mesmo tempo em que esta se permite constituir por aquilo que é comum.

Observo que o momento em que a professora escreve sua narrativa caracteriza-se como outra experiência, diferente daquela vivida na sala de aula, embora intimamente ligada. A oportunidade de revisitar os fatos acontecidos e poder escrever a impressão daquele momento, revelam outra marca importante das narrativas: elas são polissêmicas, imagens que se transformam ao serem contadas e também ao serem lidas por outras pessoas. Fecundas de sentidos, não admitem uma única versão dos fatos, nem uma maneira lógica ou racional, fechada em si, de apontar o caminho a ser seguido, ou a solução a ser adotada. Não são textos que pretendem responder, tal qual um manual de instruções, a melhor atitude a ser adotada frente à situação relatada. Ao contrário, são tramas que possibilitam a desconstrução de verdades tidas como absolutas, que revelam a necessidade de cada professora problematizar a sua prática e refletir na ação, sobre a ação (tal qual proposto por Schön: 2000), a fim de perceber os melhores caminhos a serem trilhados com seus alunos.

A narrativa construída pelas professoras não possui objetivos claros e determinados, mas sim 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. Uma experiência configura-se, considerando a concepção tal qual apresentada por Dewey (2010), na relação imediata e intensa que estabelecemos com as coisas e com as pessoas no momento em que estamos com elas. É a vivência que mobiliza a totalidade do indivíduo, o tornando ao mesmo tempo autor de sua prática e espectador de sua ação.

As narrativas docentes, em alguns momentos, ficaram marcadas por um tom explicativo, num tentativa da participante de mostrar como encaminhou a questão relatada, deixando de lado a poética e o gênero discursivo das pipocas pedagógicas para trás. Talvez fosse necessário ter lido mais pipocas para as professoras antes de

pedir que escrevessem. Talvez eu pudesse ter pedido mais pipocas escritas antes de tomá-las como material de análise, pois a prática aprimora a técnica da escrita. Era perceptível que, como uma criança com o barro nas mãos pela primeira vez, algumas professoras não conseguiram esculpir com suas palavras. Amassaram, curtiram a experiência de emaranhar-se com a própria experiência, mas nem sempre deram conta de narrar o vivido, tal como proposto. Aos poucos, ouvindo as pipocas lidas em roda, compartilhando as narrativas e se apropriando delas, cada professora foi se arriscando no movimento de escrita autoral e poética, que prezava pela narração sensível do vivido.

De todas as muitas narrativas tecidas, seleciono as pipocas pedagógicas de Silvia e Priscila, especialmente escolhidas 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 pipoca pedagógica logo quando lancei a proposta para o grupo. Mandou um registro 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
> podem ser variadas ou não. Assim apresento para as cria
> cores e escolhemos uma delas para reproduzir, ou seja, dese
> cores e estampas. E foi assim com os peixes, com
> chegarmos hoje ao pinguim (animal que dá nome à
> deveriam pintar de preto, onde deveriam pintar de amarelo
> aluno me interrompeu com a seguinte pergunta: "Por que
> gosto? Da minha cor preferida, azul?" Respondi: "Por que ping
> coloração". Veio outra pergunta: "Quem te falou isso?" Respondi: "Ninguém me
> garantiu isso, mas hoje vamos pintar dessa cor" (pipoca pedagógica

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 Silvia enfatizavam ao longo do curso a presença de concepções teóricas e do conhecimento histórico e cultural nas práticas vivenciadas pelos educadores em seus contextos de trabalho. Eu tentava mostrar às professoras, com a maior clareza

possível, que todas as nossas escolhas implicam em 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.

Articulando tal premissa à Educação dos sentidos, eu mostrava ao grupo que a percepção dos princípios direcionadores de nosso trabalho permite clareza nas escolhas que fazemos, segurança nas atitudes tomadas e consequentemente 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 pipocas pedagógicas circularam pela rede no mesmo momento que a de Silvia e as professoras comentaram rapidamente tudo o que foi sendo postado. Entretanto, ninguém fez menção à narrativa de Silvia. Optei por não tecer comentários virtualmente para sua pipoca pedagógica, pois era importante que as professoras arriscassem suas próprias análises de cada narrativa. Meu excedente de visão seria dado pessoalmente, no encontro seguinte. Devo registrar, entretanto, que embora tenha me calado momentaneamente na rede de mensagens virtuais, meus 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 me tomavam. Ao mesmo tempo, eu pensava que, como formadora, também não podia dizer à professora (que se colocava como aprendente em nosso grupo) que só há um jeito certo de conduzir o conflito por ela vivido. Lembrei-me que era importante considerar que a professora não escolhera narrar tal episódio despropositadamente. Sua atitude era carregada de outros sentidos que não estavam postos literalmente na pipoca: ela nos convidava a debater sobre a ação tomada, queria refletir sobre isso.

Como dito anteriormente, o silencio é tomado, nesta pesquisa, também 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 gost
> não está bom? Escolhi um momento difícil para relatar, pois
> criação, mas também preciso ter um compromisso com o
> posso me responsabilizar pela Educação de crianças se infor
> existem pinguins azuis (trecho do portfólio de Silvia)?

O registro da professora manifesta conflito entre o conhecimento científico, que ela julga importante de ser transmitido, e a exploração sensória. 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, cada participante deveria levar sua pipoca pedagógica impressa, para que pudessem, em pequenas equipes de trabalho, ler novamente e comentar os registros, simultaneamente. O desafio lançado, neste encontro, era de simbolizar, dar corpo e movimento para as pipocas lidas. Para tanto, a discussão acerca das intenções dos professores, das atitudes tomadas e dos contextos em que a pipoca ocorreu foi bastante ampliada. Para esta conversa, Sílvia chegou com sua pipoca pedagógica impressa e reformulada. A professora acabava de inventar algo inédito: pipoca pedagógica reescrita. Ela conta ao grupo:

> Gente, a minha pipoca é a mesma que lancei na net,
> que não tinha ficado claro o modo como encaminhei a que
> novo, pode ser? Preciso também da opinião de você
> acontecido nenhuma resposta quando coloquei no e---
> de Silvia).

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 va
> apresentava às crianças borboletas de diversas cores e pe
> modelo, ou seja, as cores deveriam ser as mesmas. E foi
> aves, com os insetos, a chegamos ao pinguim (animal
> confiante dizendo onde deveriam pintar de preto, onde deveriam
> onde deixar branco. Fui interrompida por um aluno com a seg
> eu não posso pintar do meu gosto? Da minha cor?" Respondi:
> possuem esta coloração". Veio outra pergunta: "Quem te falou isso?" Respondi:
> "Ninguém me garantiu isso, podem pintar de qualquer cor". Co
> de escolha direcionada que estava colocando diante da minha tu
> liberdade de escolha. Que fala tão confiante esta que de
> menos uma ação me pareceu correta: reconhecer que não sa
> informação. Decidi pensar mais cuidadosamente minhas falas e
> fui pesquisar e descobri que existem pinguins brancos,
> um pinguim azul na Malásia e até um pinguim ro
> pedagógica de Silvia, versão 2).

Curioso perceber, entretanto, que a professora refletiu sobre sua ação e fez da escrita um modo de tentar corrigir, 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 da perspectiva da Educação das sensibilidades) leva-la a olhar para as representações possíveis e para os sentidos pelos alunos atribuídos, criativamente, aos animais e às cores.

Ressalto, neste sentido, 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 problematizar o vivido, analisar sua própria atuação e compreender a relevância de uma formação fundada nos pilares da sensibilidade, o professor busca fundamentações para suas hipóteses, se aproxima do conhecimento produzido anteriormente a respeito deste tema e elabora novas possibilidades a partir de então.

Mas, 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 habilidades precisam ser desenvolvidas, exercitadas e ampliadas por meio do exercício formativo da sensibilidade estética. É por meio da formação continuada, no dialogo com seu coletivo de trabalho e com outros coletivos, da experimentação e criação artística, do exercício de fruição e contemplação em Arte 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. Pude expor minhas leituras de diversas pipocas, inclusiva a de Silvia. Percebi 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 despir as pipocas pedagógicas e enxergar através delas, vendo as professoras, os alunos, suas salas de aula e a beleza destas relações. Munida de novas reflexões, Silvia envia apenas para mim, no dia seguinte, a terceira versão de sua pipoca pedagógica:

> Estava trabalhando as características dos grupos de animais novo animal realizávamos uma atividade de artes plásticas pudesse organizar o novo conhecimento. O grupo de crianças “Turma do Pinguim”, assim quando foi trabalhado este anim um pinguim (mais clássico possível – preto, branco e amarelo) e pintassem igual.
>
> Após conversar com as crianças, entreguei o desenho. “Por que tenho que pintar o pinguim dessa cor”? Respondi: cor”. A criança questionou novamente: “Mas se esse ping pintar de azul, a cor que quero”? Confesso que fiqu as demais cores, por fim saiu um pinguim de cada não satisfeita, resolvi pesquisar com os alunos sobre as espé na certeza de comprovar a eles que não existiam Descobrimos que existem pinguins coloridos, inclusive uma ilhas da Malásia. Com este acontecimento conversamos e desc nos provoca deve ser motivo de pesquisa e reflexão.

Nesta terceira versão, a pipoca 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.

Imagem 40 – Registro no portfólio de Ana, mostrando possível reflexões sobre narrativas.

Diante das três versões para a mesma aula, é necessário fugir da armadilha da suposta veracidade de alguma das versões e firmar que pouco importa como a aula realmente aconteceu. Importa saber, tendo já se 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 pipoca, sobre si. Utilizando sua aula como metáfora para a própria formação, enxergo a professora contando 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 empasse, é necessário refletir.

Vale ainda ressaltar que, uma leitura mais atenciosa das pipocas pedagógicas de Silvia revela a compreensão do elemento criativo e a busca pela apropriação do universo da fantasia em sua constituição como professora: certamente 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 inventada[65], na qual o real e o imaginário se confundem e convocam a pensar sobre o que realmente importa nas situações vivenciadas e narradas. Sua carta mostra como escrever a pipoca marcou sua formação, trazendo também outras compreensões para a sala de aula a partir de então.

> Determinadas atitudes que pensava serem corretas... mas apre
> estar aberta a novos desafios, a mudanças de atitude,
> Quase morri de vergonha... mas foi bom para eu aprender
> de criação devem ser construídos na Educação Infa
> sentidos, de entender que arte não é papel e cane
>
> Educação estética envolve tudo aquilo que pode ser sent
> Aprender a ouvir o outro totalmente aberto e sent
> fez entender porque a opinião da criança é
> seja significando e ela, significado. Relatos de como nos
> fizeram perceber o que eu realmente senti naquele dia
> um pouco de mim em algumas falas, situações iguais, vivid
> vista. A imagem da roda, na qual tudo é acolhido
> perceber a saudade que sentirei de realmente ser
> onde posso ser percebida (trecho da carta de Silvia, entr

Neste sentido, observo movimento de apropriação de saberes e criação de novos conhecimentos nas narrativas das participantes. Assim como Silvia, em diversos momentos, as professoras registravam suas angustias, dúvidas, certezas, descobertas e opiniões e buscavam alguma possibilidade de diálogo para a questão posta.

Também preocupada com o modo como lidava com questões do cotidiano, Priscila contou, no início dos encontros, sobre seu aluno Johnny. Antes mesmo das propostas de escrita narrativa acontecerem, ela já relatava sua inquietação diante das dificuldades encontradas em suas salas de aula e falava constantemente das tentativas de aproximar o aluno de si. Nas palavras dela, era

[65] Parafraseando Manoel de Barros

> [...] um garoto desafiador, pois tinha o fracasso incorporad demais sujeitos da escola. Ele resistia a toda e qualquer inv mesmos já não tentavam se aproximar dele. Sabia pouco dos co repetente, não tinha vínculos afetivos com os colegas da presença era indesejável e sua resposta ao grupo era er medida que a hostilidade com a qual era recebido (registro

As outras professoras compartilhavam o sentimento da colega e buscavam, em todos os encontros, traçar conjuntamente novas estratégias para que o aluno fosse incluído. Eram sugestões que mesclavam experiências pessoais e expectativas:

> Uma vez eu tive um aluno assim, era muito difícil. A situação não dá sequer pra identificar quem colabora para a co conversar com as outras crianças, firmar uma parceria e co tolerância e reciprocidade? É difícil, eu sei, mas penso ser o audiogravado de Antonia).

Sabendo da grande possibilidade de evasão escolar deste menino, Priscila, que é professora de Artes, passou a "carregar" Johnny consigo, por todas as aulas do dia. A participante conta que, como o garoto já passava mais tempo fora da sala do que dentro dela, ninguém se opôs à sua investida. Assim, Johnny era “assistente” de Priscila em todas as suas 36 aulas semanais. Passava, deste modo, uma única hora-aula com sua própria turma.

Ao longo de todos os encontros, as narrativas de Priscila a respeito do desenvolvimento de Johnny eram aguardadas como cenas dos próximos capítulos. Depois de algum tempo, o aluno parou de frequentar a escola, assim como relata a professora:

> Não sei dizer o que acontece. Johnny não vem à escola po posso fazer. É pouco, eu sei. Queria poder fazer mais. Uma menina casa dele disse que ele está trabalhando. Seu sumiço provocou um as crianças estão preocupadas. Conversei com a classe dele so

> mesmos se davam conta de que perceberiam a ausência do pista de que algo os sensibilizou? Sigo com minhas aula menos enrijecidas de compreender a realidade. Permear a dessas crianças, vamos lá (registro de Priscila enviado por

A escrita da professora tinha ganhado dimensão que extrapolava nosso grupo: por sugestão das colegas, Priscila compartilhou suas narrativas com o corpo docente da escola que trabalhava. Outros comentários surgiram, pessoas se aproximaram, outras estabeleceram distância. Como marca forte deste movimento, o desejo de transpor, para o espaço da escola, a relação de cooperação e partilha que vivia no grupo de formação.

> Depois que escrevi a respeito da experiência com o professoras também tinham problemas com disciplina, só que abriram algumas portas para falarmos sobre isso. (...) É curioso, pois alguns se identificam com o que eu escrevo a respeito das relacionar que sou eu a professora em questão. Trata fictício (Registro escrito no portfólio de Priscila).

A experiência narrada por Priscila remete à necessidade de um coletivo forte e coeso no espaço da escola. Percebíamos que a identificação gerada pela tessitura das narrativas ocasionou uma dinâmica de coletividade e ao mesmo tempo de amorosidade entre as participantes. Mesmo após a finalização dos encontros, o contato entre as professoras acontecia, na busca por interlocução.

Em fevereiro do ano seguinte, Priscila brinda o grupo com um e-mail pipoca-imagem, da primeira semana de aula, dizendo apenas: “conheçam meu aluno Johnny. Ele continua conosco”. Nenhuma palavra mais se fazia necessária. Johnny tinha voltado para a escola no ano seguinte e contava novamente com o olhar cuidadoso da professora, que nunca desistiu dele.

Assim como Priscila, Sílvia retoma o contato com o grupo e manda notícias do modo como percebe o mundo:

> Uma passadinha para vocês saberem que marcaram muito minha tra
> eu, de férias. Me pego olhando para o céu e brincando
> cada composição me lembrava um sentimento, um momento viv
> percebi como estou repleta de novos olhares, de curiosidades, de
> percepção: meus alunos terão uma professora mais atenta, mais ouvinte, mais
> disponível. Gratidão, meninas (e---mail enviado por Sílvia ao

É no entrelaçamento do momento vivido, do momento narrado que o professor se constitui como profissional reflexivo, que por sua complexidade estética torna a formação plena de sensibilidade. Assim, acredito que é neste ressignificar através da narrativa, que a sensibilidade proveniente da experiência estética se constitui. Narrando e descrevendo, o professor aproxima-se do sentimento que a incompletude e os dilemas cotidianos de sua prática lhe despertam. 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 por possibilitarem que estes sejam revisitados, refletidos e reorganizados.

4.4. Pensar e fazer a docência: atitude reflexiva

O professor e a reflexividade

As demandas emergentes em nossa sociedade contemporânea por vezes enaltecem a ideia de formação docente nos moldes da racionalidade técnica, na qual a atividade do professor é compreendida como uma incorporação de saberes instrumentais que o tornem apto a traduzir alguns conteúdos predeterminados de modo inteligível aos seus alunos. A proposta educativa pautada exclusivamente na racionalidade técnica pressupõe que os professores são especialistas que possuem o conhecimento das regras para a solução das questões educacionais mais pontuais e específicas, sem necessariamente produzir conhecimento. Neste caso, seríamos sujeitos passivos cuja prática se fundamentaria na execução de procedimentos pensados por outros profissionais. Segundo Larica (2002, p.19), “a racionalidade técnica desconsidera a dinâmica da *práxis* humana, dissociando o ser do pensamento

humano ao mesmo tempo em que ignora os fins sociais, morais e políticos da ação profissional".

Diante de tal constatação, entendo ser necessário estabelecer um contraponto e argumentar em favor de outra concepção de formação possível, na qual compreendemos os professores como profissionais que potencializam os processos de criação e apropriação dos saberes por parte de seus alunos, encontrando-se em desenvolvimento contínuo. Assim, somos profissionais que produzem conhecimento, problematizam e modificam as práticas e nossa própria realidade por meio da reflexão das ações cotidianas. Para Alarcão (1996, p.177): "ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade". Isto significa dizer que a autoria de nossa prática depende, necessariamente, do conhecimento de nossas próprias capacidades e limitações, pressupõe consciência de nossa essência e a posse da palavra que traduz a experiência vivida em vivência compartilhada. Freire traduz tal ideia em uma bela imagem da docência, posta em sua última obra:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Sou professor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor a favor da boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar. (Freire, 1997, p. 78)

Quando olhamos para a sala de aula como espaço verdadeiramente fértil de sentidos e saberes, percebemo-nos em meio a escolhas embotadas de razão e sensibilidade. Nossa ação é direcionada não pelo currículo, nem pelas técnicas de docência, mas sim pelas experiências vividas e compartilhadas. Deste modo, aprendemos a ser professores com nossos alunos, no exercício da docência e a partir da reflexão da prática. Concebemos então, como dimensão fundamental para o exercício da docência, a capacidade reflexiva do professor. Isso por haver clareza de que é a partir da reflexão que o trabalho prescrito (CLOT, 2006) se articula com os saberes docentes, numa nova e autêntica experiência.

Esta premissa afirma a ideia de reflexividade constituída, necessariamente, por discussões que busquem fundamentar as tomadas de decisão cotidianas na direção de

uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. Entendendo que o conhecimento é construído de modo a envolver sentir, refletir, criar e relacionar, não podemos pensar nas práticas de docência em sala de aula sem conceber uma alternativa integrada e sincrônica de formação, na qual sejamos capazes de problematizar e se deixar afetar pelo que é vivido. Certamente não há receitas para que tal formação ocorra. Há a certeza de que as experiências podem ser compartilhadas, para que o encontro entre pensar, fazer e sentir seja favorecido, de modo a produzir novos saberes e outros modos de fazer a docência.

Tomando os instrumentos produzidos pelas professoras, percebo que a reflexividade permeia todo o trabalho desenvolvido. Ao propor momentos de conversa e registros narrativos, as participantes se voltam para suas experiências sensíveis e as ressignificam, em atitude reflexiva. Sem alterar o foco das propostas de trabalho junto ao grupo, de desenvolver a sensibilidade e fundar uma percepção estética, os momentos reflexivos constituíam-se como parte importante do processo formativo das participantes. Reconhecendo inúmeros indícios de reflexividade nos instrumentos tomados para análise, escolho os portfólios como principal receptáculo dos pensamentos das professoras. Ainda, tendo em vista a crença na premissa de que a Educação Estética interfere na forma como as professoras refletem e agem em sala de aula (pois possibilita um olhar mais sensível aos contextos educacionais), enxergo, nos registros do portfólio de Rafaela, o caminho de reflexões por ela tecido ao longo dos encontros. A partir de suas intervenções, descortinam-se situações e aprendizados que me permitem compreender o modo como as outras professoras também fizeram uso dos seus respectivos portfólios ao longo dos encontros.

Os portfólios foram oferecidos às professoras como possibilidade de registro e interlocução, sem exigir obrigatoriedade de escrita ou de troca entre os pares. A ênfase dada a este instrumento o colocava em evidência, entretanto, e evocava a atenção das professoras, sugerindo ser mais do que um caderno de registros. Sua elaboração foi vivenciada coletivamente, o que também lhe conferia lugar simbolicamente especial na trajetória de nosso grupo. A confecção artesanal de uma capa, feita com tecidos trazidos pelas professoras em nosso primeiro encontro, num ritual de partilha de materiais e histórias, traduzia a diversidade e a pessoalidade de cada participante e de

seu caderno. Nas palavras das professoras, a capa do caderno passou a ser como “o manto que envolve o bebê”, a roupagem que atribui pessoalidade e que confere humanidade ao objeto. Cada qual, à sua maneira, ensaiou recortes, combinações, estilos e mesclas, de modo a tentar articular suas expectativas com o curso - e com o caderno - e suas preferências pessoais.

A escrita e os registros expressivos do portfólio, bem como os temas principais de nossas conversas giravam em torno das concepções que pareciam, ao grupo, novas e importantes. As professoras não registravam tudo o que conversávamos, apenas escreviam a respeito do que pensavam. É marcante o uso das formas expressivas para aproximação teórica de novas ideias, para a elaboração de sentidos vinculados às experiências pessoais e ao repertório teórico familiar. As professoras mostravam claramente como construíam sentidos ao tomar para si os preceitos apresentados nos encontros, as leituras realizadas e os saberes compartilhados com os pares.

Diferentemente de afirmações duras e lineares, o registro expressivo carregava impressões e significados que poderiam ser interpretados de outro modo e ter seus sentidos ampliados. Como uma obra aberta, convocavam as professoras a pensar novamente a respeito da aula, da experiência, do sentido a partir da relação com as outras participantes e com as vivências cotidianas. Os portfólios não poderiam ser registros descritivos e estanques (embora em alguns casos tenham sido tomados por elas deste modo), mas reflexões que pedem retorno a si e constante revisão, pois conflitam suas ideias com a memória e atualizam os significados impressos, em diálogo com o momento presente.

De acordo com Lopes-Janelas e Couceiro-Figueira (2011), uma característica importante dos portfólios para o desenvolvimento da reflexividade é a possibilidade de manter o próprio registro aberto a novas interferências e à multiplicidade de sentidos. Este movimento, bastante estimulado nos encontros por meio das elaborações das sínteses poéticas, oferecia às professoras espaço para revisão dos próprios registros e o ensaio de outros modos de simbolizar seu pensamento. A escrita esquemática, os desenhos e representações expressivas marcaram todos os portfólios e carregam parte importante do vivido pelas participantes do grupo. Em seus cadernos, cabia a palavra, o

desenho, a cor, o cheiro, a lembrança, as ideias, projeções, dúvidas e aspirações. Valia dizer de si, do grupo ou da sala de aula, tendo como critério o rompimento com padrões externos, em favor de uma lógica própria, não-linear e sensível de escrita. Era esperado que as professoras tomassem notas de nossas conversas e as articulassem com outros pensamentos, voltando ou avançando páginas, combinando seus esquemas mentais com produções ou imagens que lhes parecessem adequadas.

Se de início era percebido o desejo de organizar literal, cronológica e monocromaticamente as reflexões de acordo com certa harmonia textual que remetia à lembrança dos cadernos escolares, aos poucos as professoras passaram a compor seu portfólio com recursos que lhe conferiam originalidade e movimento. Não descartávamos a produção de textos nem pormenorizávamos a utilização da escrita como modo de registro. Apontávamos apenas para outras possibilidades, convidando para a ampliação da compreensão do que poderia ser registrar, refletir e criar. Importava reafirmar suas escolhas e ser capaz de fundamentá-las, mostrando como tal modo de registro favorecia sua reflexão. Desta forma, o jeito certo de usar o caderno era aquele que melhor acolhia suas elaborações, criativamente.

Um movimento enriquecedor de troca entre as participantes foi bastante estimulado desde o início do curso: a troca de portfólios para leitura crítica e supervisão entre os pares. Tendo adotado o portfólio como instrumento reflexivo do grupo, sugeri que as professoras socializassem seus cadernos entre si para leitura e comentários. Esta prática favorecia a aproximação entre as participantes, a preocupação em sustentar a realização dos registros no portfólio e o estreitamento do diálogo entre todas.

> Rafaela, é um prazer escrever em seu portfólio. Percebi qu
> cada pedacinho, muita criatividade e as suas preciosas reflexões.
> falamos no primeiro encontro, os portfólios reflexivos[66] (também)
> Para completar ainda falta registrar aqui a sua enorme se

[66] Parafraseando Idália Sá-Chaves.

em expor suas ideias. Espero refletir a compartilhar ainc
experiências tem sido ótimas. Segue aqui um trabalho[67] que adoro artis
beijo, Maitê.

Trocas como a registrada por Maitê traziam à tona a potencialidade dos portfólios como instrumento de formação do pensamento reflexivo e da sensibilidade das professoras. Ao confiar suas anotações às colegas, era exigida confiança em si e na outra, tendo nutridas em ambas as expectativas de contribuir reciprocamente para processos formativos compartilhados. Escrever no portfólio era exercício íntimo e de reflexão pessoal. Compartilhá-lo era assumir que nossos saberes podem e devem ganhar amplitude e encontrar acolhimento junto a outros professores, para que possam entrar em diálogo. Ler o portfólio de outra professora era exercício seríssimo de supervisão e confiança, exigia escuta e resposta. Comentá-lo era tornar evidente o encontro, as consonâncias, as diferenças e as possibilidades. Movimento sincrônico de dar-se ao outro e constituir-se dele.

Assim como as trocas de portfólio, os próprios registros de Rafaela deixavam transparecer a concepção de ação coletiva do grupo de trabalho que se instituiu. As professoras me mostravam haver complementaridade na reflexão estabelecida sobre suas práticas como docentes e nos espaços de formação que compartilhávamos. Por meio das experiências vividas e refletidas, percebiam-se pesquisadoras de sua atuação e parceiras de suas colegas de trabalho, abertas às novas possibilidades de compreensão de sua ação. Era nítido como reafirmavam com frequência sua voz ativa como agentes que constroem seus próprios saberes na relação – com os pares, com os alunos, com a realidade, com os pressupostos teóricos. Neste sentido, Sá-Chaves (2005) fala da ação multiplicadora da reflexividade docente, na qual cada um tem o que dizer acerca de algum objeto de estudo e acaba multiplicando os olhares e as possibilidades de solução quando há dilemas. Deste modo, o diálogo entre os pares tem dupla função: potencializa os processos reflexivos pessoais, ao conhecer outros modos de pensar e compreender o vivido, ao mesmo tempo em que torna possível

[67] Maitê anexou ao portfólio de Rafaela a imagem da obra “Bailarina II”, de Joan Miró (óleo sobre tela, 1925).

trazer ao outro as contribuições que o professor pode oferecer pessoalmente, numa atitude responsável e compromissada não apenas com o próprio desenvolvimento profissional, mas de toda a coletividade da classe de professores e profissionais da Educação. Pressupõe estar em diálogo com sujeitos imersos em um mundo de pluralidades e, como tais, possuidores de identidade e história de vida. Compartilhar com o outro é reconhecer seu papel social diante de uma comunidade, do coletivo.

Uma vez que o ensino reflexivo pressupõe diálogo e construção coletiva entre os parceiros de trabalho na escola, é preciso registrar que esta proposta também considera a necessidade de espaço e tempo adequados para que o professor reflita sobre sua formação. Os momentos de trabalho coletivo (como as reuniões pedagógicas, encontros de estudos) são fundamentais para a promoção da identidade das equipes de trabalho e também para o desenvolvimento dos processos reflexivos dos professores. Neste sentido, toda a estrutura (física e orgânica) da escola precisa ser pensada de modo a favorecer a troca entre parceiros e fomentar a constituição deste coletivo de trabalho.

Deste modo, para caracterizar o professor como dotado de uma prática reflexiva, faz-se necessário olhar não apenas para o modo como encara seu cotidiano, nem para as indagações pessoais que lança aos sistemas teóricos dos quais está munido. A reflexividade é, neste aspecto, um componente que levaria o professor a mostrar-se mobilizado diante de situações de conflito, buscando formas mais efetivas de se colocar no grupo. Pode ser compreendida, ainda, como um modo de considerar o espaço de atuação numa perspectiva alargada da realidade.

Rafaela demonstra, por meio dos registros do portfólio, estar envolvida com reflexões que também foram abordadas coletivamente. Convida a pensar sobre a relação constitutiva entre teoria e prática, ao ressaltar a palavra "condicionados" usando diversas cores. Em roda, menciona que sua escolha pela palavra e pelo recurso expressivo indicava o impacto de tal termo (discutido no grupo) para sua formação. Reflete a respeito da influência das abordagens behavioristas em nossas práticas educativas e no modo de vida. Ela escolhe redigir seu texto em gênero poético, trazendo para o campo da reflexão outras formas de expressão. Em suas palavras,

mais do que termos rearranjados, a poesia seria, em si, forma de desconstrução do gênero ao qual estaríamos "condicionados" a escrever na escola e no meio acadêmico. Sua metareflexão se mostra, então, não apenas pelas relações que estabelece literalmente entre o campo teórico e as práticas, mas pela escolha da forma, que rompe com o prescrito e convida a olhar para novas possibilidades.

Os trabalhos de Schön (2000) insistem em revelar a necessidade de estreitamento no modo como percebemos e concebemos a relação entre teoria e prática, afirmando que as hipóteses teóricas devem ser cotejadas cotidianamente, nas ocorrências do dia-a-dia. As escolas podem, assim, planejar situações de práticas e reflexões coletivas, promovendo discussões nas quais se aprende a partir das interações que são estabelecidas entre os colegas e entre estes e o professor, ou seja, na relação com o outro. Vale ressaltar que buscar a fundamentação teórica não significa ir atrás do auxílio de teorias descontextualizadas da prática cotidiana, mas desvelar quais teorias subsidiam a tomada de decisão das professoras. É movimento de busca nos sistemas teóricos dos autores com quem se compartilha princípios e pressupostos para fundamentar as práticas cotidianas.

Autores como Sá-Chaves (2002) e Sadalla (1998) debatem a questão e apontam para a necessidade de uma formação onde o professor seja capaz de articular com propriedade o conhecimento à prática educativa, de maneira reflexiva. Afirma-se assim que não há hierarquização de saberes na produção do conhecimento tal como é compreendida nesta proposta educativa. A complementaridade entre pensar e sentir se deixa transparecer ao reconhecermos que o conhecimento inteligível amplia a capacidade sensível e vice-versa, pois pensar / sentir a respeito de algo de modo profundo e reflexivo leva a colocar-nos de modo diferente frente às situações cotidianas e nos abrir a novas experiências. Por este motivo, o exercício de reflexão docente constitui-se num elemento de grande valor na construção da prática educativa e não pode ser desvinculado da experiência estética. A relação teoria e prática vai além de transpor os saberes eruditos à prática pedagógica, pois o conhecimento só é construído por meio da percepção sensível e reflexão do professor sobre seu trabalho e sobre a

realidade à qual pertence, com seu olhar único de quem vive e percebe-se totalmente dentro do processo educativo.

A forma textual do portfólio, o uso das cores, o jogo de palavras, configuram um contexto que carrega conteúdo potente e marcas da autora, professora em exercício de reflexão e elaboração de saberes. Com base neste registro de Rafaela, é possível olhar para a forma e identificar conteúdo. Especialmente quando defendemos a relevância das experiências estéticas na formação docente, faz-se imprescindível considerar que a percepção estética do próprio texto, a forma escolhida para narrar verbalmente uma situação vivida, o modo como cada um dos professores apresentam suas considerações e as compartilham com o coletivo, diz muito de sua própria formação, das escolhas, valores e crenças que carregam.

> Acredito que é preciso valorizar o caminho que construímo
> Contudo, ampliar conceitos e repertório é essencial pa
> que se propõe diferente, que avança na forma (trecho do

Rafaela escolheu usar, desde o primeiro registro, linguagem poética e diferentes formas de registro iconográfico para indicar o modo como pensa. Coloca a reflexão como forma de percepção consciente da articulação entre teoria e prática, afirmando ainda que é por meio da reflexividade que o professor tem possibilidade de aperfeiçoar sua ação pedagógica e produzir conhecimento a partir dos conflitos vividos na sala de aula. Ao afirmar que a investigação realizada por Rafaela expressa um ponto de vista próprio (ZEICHNER, 1993), reafirmo a ideia de que as professoras podem olhar para seu trabalho e para o cenário educativo contemplando suas inúmeras possibilidades e percebendo as subjetividades e potencialidades dele advindas. O desenvolvimento deste olhar sensível e a obtenção desta visão mais abrangente da Educação é algo conseguido pela experiência estética, assim como a participante nos convida a experimentar, por meio de seus registros:

> Mergulho sonoro: fechar os olhos e sentir. Desenhar os so
> que estas possibilidades brotaram do maravilhamento e do encantamento

> proporcionado no contato com novos materiais, desafios à palavra falada e escrita. Este trabalho vem representando para nossa condição humana e das relações que se cons portfólio de Rafaela).

Os registros de Rafaela trazem também outro ponto relevante para a discussão aqui tratada, ao relacionar a experiência do professor ao ofício do artista. Por meio desta alegoria, esclarece a importância do domínio técnico dos saberes docentes, da apropriação necessária de teorias que sustentem ações intencionais e efetivas por parte do professor, sem deixar de exercer, entretanto, sua atividade criativa e deixar suas marcas pessoais. Podemos perceber nesta afirmação uma importante premissa da formação docente por nós defendida: o educador não pode dobrar-se diante das prescrições postas externamente, mas também não deve ignorá-las. Pose servir-se do que está posto, em articulação e diálogo com suas crenças e teorias, em busca da criação de uma prática autoral e dotada de estética pessoal. Ainda, em cada página de seu caderno, estão articuladas produções reflexivas e criativas, em diálogo e confluência que revelam talento artístico:

> Tenho certeza que além das reflexões feitas ao longo do olhar, perceber, escutar, confiar e respeitar o outr aprendendo com as especificidades de cada um. Como é difíc relações cotidianas. Mas é possível! (depoimento audiogravado de

O talento artístico, nomeado por Schön (2000) como habilidade sensível que permite articular os saberes com as ações inerentes ao ofício, preservando a inteireza e humanidade nos processos reflexivos, é permeado de características estéticas. No contexto formativo, percebo que os professores são dotados de talento artístico quando realizam sua função com domínio técnico aliado à sensibilidade que permite compreender os contextos particulares de sua sala de aula e de sua realidade, permitindo a reflexão e o ajustamento criativo a situações inusitadas com as quais se depara. Além disso, é o talento artístico que confere ao docente a visão de que cada aprendizado compartilhado é uma grande lição, e que cada aula – fruto de seu trabalho

– é um acontecimento único e irrepetível. Tal qual o movimento do artesão, o professor aprende a fazer a docência no compartilhamento de seu trabalho com parceiros mais experientes e também ao ensinar seus saberes aos iniciantes. Não aprende apenas na troca de informações, mas no convívio com o outro e no exercício da coletividade.

Ainda nesta perspectiva, o talento artístico docente é revelado ao perceber, no exercício da profissão, a relevância dos processos, que se sobressai aos produtos finais. Quando Rafaela fala do aprendizado, mostra que o valor formativo das ações didáticas está na experiência vivida e não no objeto físico que dela resulta. A professora nos ensina que o ato formativo ocorre estando junto com o outro, vivenciando com ele os momentos cotidianos e fazendo com que cada vivência se configure em experiências repletas de sentido estético, prático e cognitivo, convidando os sentidos a uma nova construção. Deste modo, as reflexões de Rafaela deixam transparecer que, numa concepção de Educação sensível, o professor tem como função, além de mediar as relações dos alunos com o conhecimento, promover a apreciação estética e o encantamento com o mundo, desenvolvendo o talento artístico também de seus aprendizes.

> Pois eu acredito que tudo comece exatamente pela experiência sentidos estão envolvidos. Reflexões e conhecimentos técnicos e co dar a partir do vivido. Foi como descobrir a arte dentro importante que me motivou a iniciar um projeto de pe próprios desenhos e produções. Foi tirar a arte do contexto compreendê---la como forma de expressão (trecho do portfólio de

A atividade pedagógica, neste sentido, se assemelha à prática artística, pois nos dois casos, o ofício do profissional envolve articulação sensível entre saberes próprios do exercício de seu trabalho com inovações e criações pessoais. Diante das situações inusitadas da sala de aula, frente aos imprevistos que surgem da sempre nova configuração da sala de aula, o professor reafirma a autenticidade de sua obra, deixa marcas de seu trabalho e também conhece novos modos de fazer. As práticas expressivas que valorizam os processos criativos e momentos de fruição poética também precisam ganhar espaço nas discussões mais recentes e nas salas de aula.

Este movimento, fundamental para a formação reflexiva dos professores, possibilita conciliar os saberes eruditos com a cultura popular, as inovações com a tradição, o pessoal com o coletivo, o particular com o comum. O professor forma-se em movimento sincrônico de descoberta e construção de novos saberes, olhando para a sala de aula - e para si próprio - como se nunca antes a tivesse visto, maravilhando-se e ao mesmo tempo permitindo-se apreender toda a realidade com os seus sentidos[68].

Os sentidos, a imaginação e a reinvenção estão diretamente relacionados à ideia do inacabamento do ser humano e, com isso, à história aberta como possibilidade. É concepção fundamental na formação docente que considera e busca o protagonismo nas ações. Em contato com a sensibilidade e em busca de seus ideais educativos, torna-se capaz de perceber o mundo como realidade em constante transformação onde sua atuação provoca alterações nos demais sujeitos.

Dentre os aspectos que favorecem a reflexividade docente, há um ponto que converge e que se mostra de maior importância para a compreensão do caráter formador da prática cotidiana escolar na constituição do professor: o lugar da atividade profissional docente é a escola, espaço rico em sentidos, significados e relações. Escola é lugar de convivência, de estabelecimento de contato, de sistematização e (com)partilhamento de conhecimento. É espaço de se conhecer pelo outro e de levar o outro a se conhecer pela multiplicidade de olhares. De acordo com a concepção de "excedente de visão", de Bakhtin (1998), o sujeito é capaz de perceber o outro em perspectivas que nunca se enxergará. Por isso, a visão que o outro tem é fundamental para o entendimento de si.

Assim, no contexto de formação de professores, é possível perceber a escola como local de potencialidade de formação docente já que é nela que ocorrem as práticas, que ao serem analisadas trazem os conhecimentos que cada professora possui, ampliando seu grau de visão e constituindo como foco primordial para a reflexividade. Além de sua dimensão social e heterogênea, que favorece as relações e os processos reflexivos dos profissionais, é possível destacar outras características do

[68] Parafraseando Alberto Caeiro em "O guardador de rebanhos"

ambiente escolar que potencializam e dão condições para que a formação reflexiva ocorra: ao mesmo tempo em que privilegia a já citada diversidade da convivência em grupo, desperta as características singulares do sujeito e investe nas potencialidades individuais, já que exige o envolvimento ativo e a participação inteira dos envolvidos nas situações educativas. A escola também se mostra espaço fértil da reflexividade por mobilizar o desconforto e colocar o profissional em cheque no que diz respeito às suas concepções pré-estabelecidas e suas certezas, pois é local de vivência democrática onde ocorrem conflitos e relações, favorecendo a convivência entre sujeitos de diferentes realidades, onde se faz necessário agir de forma a ajustar-se criativa e criticamente às situações que são colocadas.

Assim, a formação profissional docente passa pelo conhecimento das possibilidades do ofício de professor, considerando a produção de conhecimento advinda de sua experiência e das particularidades vividas. Tal concepção implica em compreender o ato formativo como intencional e efetivo, que busca somar às experiências vividas capacidade de reflexão e ampliação da compreensão da realidade. A formação do profissional é, neste modo de compreensão, parte de um ciclo de aprendizado que não pode ser rompido. Assim, mais do que pensar em formar para equacionar conflitos ou sanar dificuldades quando estas aparecem, faz-se necessário pensar na formação como ato contínuo de reflexão e aprimoramento do trabalho pedagógico, sendo um modo permanente de olhar para a docência.

Este movimento é percebido caracteristicamente na figura do artesão, que munido de bom domínio técnico das suas ferramentas de trabalho, é capaz de utilizá-las com autonomia para realizar seu trabalho, lançando mão dos conhecimentos necessários para manter a originalidade e a totalidade de sua atuação. Cada dia de trabalho do artesão mostra-se único e inovador, pois suas experiências contribuem para que ele modifique seu próprio modo de fazer, criando novas possibilidades e compartilhando seus saberes com os aprendizes e outros mestres. A característica artesanal do trabalho docente reside na sua necessidade de colocar-se inteiro na sala de aula e de olhar para a própria prática como obra inacabada, que deve sempre ser objeto de sua própria reflexão.

Assim como defendido por Mattar (2010), ao afirmar a importância de buscar aprimoramento profissional, faz-se necessário defender o princípio da artesania, no qual o sujeito se privilegia com o domínio de seu modo de trabalho por ser capaz de utilizá-lo em favor das próprias necessidades, demandas e percepções. De acordo com a pesquisadora, o trabalho artesanal preza pela autoria profissional, pelo questionamento dos próprios modos de fazer e pela possibilidade de aprender com o parceiro mais experiente.

Assim como cada peça fabricada pelo artesão é única, cada aula e cada dia de encontro de um professor revela sua singularidade na inteireza das relações que lá se estabelecem e na experiência que se concretiza a partir desta ação. Para que a sala de aula seja espaço de elaboração criativa e de produção artesanal, é necessário rejeitar as práticas que fragmentam o trabalho docente e que se mostram demasiadamente preocupadas com a lógica de produção vigente. O trabalho do profissional da Educação precisa ser compreendido, neste sentido, como ofício integrador e sincrônico, onde o conhecimento histórico e humano é considerado em relação às suas práticas, e a sua formação pessoal é interligada diretamente com a sua atuação junto à sala de aula.

> O professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo efetivo o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte (LIBÂNEO e FREITAS, 2006, p. 08).

Deste modo, parto do pressuposto de que as experiências dos professores dizem do aprendizado real e também das possibilidades de construção de novos conhecimentos. Além dos saberes que constituem o aprendizado individual dos professores, é fundamental considerar os processos coletivos, já que a dimensão cultural é entendida como fundamental para a constituição do indivíduo. Diante de tal constatação, é possível dizer que o professor torna-se diferente na relação com o ambiente, sua cultura e com os outros. Ainda, considero também que tal relação é recíproca, pois ao modificar-se, age de outra maneira e interfere também em seu espaço de interação social, criando novas condições para novos aprendizados.

O professor percebe, assim, que há outros modos de fazer a docência e que novas possibilidades de resolução de problemas, bem como oportunidades de repensar suas práticas surgem do próprio movimento de fazer-pensar-sentir sua profissionalidade. Deste modo, afirmam-se as experiências que extrapolam os conceitos pontuais de cada vivência, tornando-se construções pessoais mais amplas, que modificarão o modo de ver e compreender a totalidade de suas ações. Tal concepção leva a rejeitar propostas formativas que considerem os professores como profissionais que precisam ser atualizados com novos dados, ou supridos em ditas deficiências pontuais, acreditando que o ato formativo é o ato de aprendizado, no qual o professor terá oportunidade de munir-se de experiências que lhe permitam refletir sobre sua prática e elaborar novas estratégias para os mais diversos conflitos que possam vir a encontrar. Assim como argumenta Araújo (2009, p. 145), isso significa estabelecer outro conceito de formação profissional, ou seja, “romper com a lógica de que o objetivo da formação é tornar o professor mais competente, segundo a qual os processos de formação docente instauram uma lógica da produtividade e competitividade”. Deste modo, o aprendizado deve ser compreendido como processo em movimento e em permanente mudança: o professor muda seu jeito de ser ao conhecer a realidade e a diversidade da escola, mas também a transforma. Devemos, então, compreender o processo de formação da atividade pedagógica na coletividade de ensino e a formação da consciência como resultado das mediações culturais que emergem das condições objetivas do modo de produção do trabalho docente.

É preciso considerar, neste contexto, que a coletividade é um elemento que compõe o ofício e a Educação do professor. Tal premissa carrega consigo a convicção de que o trabalho coletivo é mais do que uma influência, mais significativo do que um mero fator relevante. Acreditamos que estar em relação com o outro é ação constitutiva da condição humana, e que a dimensão coletiva do trabalho docente é algo que não se pode dissociar da atuação profissional em Educação.

O professor é constituído pelos alunos, para os quais planeja suas aulas e com os quais convive cotidianamente, bem como pelas famílias que com ele interagem diretamente ou de modo indireto, por seus filhos. Constitui-se também de todos os outros alunos dos quais já foi professor, das experiências até então vividas

conjuntamente e das lições aprendidas. Do mesmo modo, o profissional da Educação é constituído pelos seus parceiros de trabalho, sejam eles professores, assistentes ou gestores. São relações que provocam desequilíbrios, incertezas e motivam o deslocamento em busca de novos aprendizados. Constituem-no, também, os professores que passaram por sua trajetória formativa, responsáveis pelas experiências primeiras nos espaços formalmente escolarizados.

> É preciso considerar que nem os outros dos encontros face a face nem os outros das inúmeras formas de vivência no grupo são sujeitos "monossêmicos" e, portanto, a conversão de experiências intersubjetivas não consiste na transformação de algo semioticamente "estável" (GÓES e CRUZ, 2006, p. 43).

Fica claro, então, que a dimensão coletiva do trabalho docente é marcada pelas práticas e ações comuns ao grupo que convive e constrói sincronicamente o espaço da escola. É uma visão de coletividade que extrapola a ideia de soma das partes, compreendendo as relações humanas como interdependentes, inconclusas e em constante aprimoramento. Um todo composto de muitas partes singulares, os indivíduos, que se modificam e ganham nova forma ao configurarem o grupo. A maior relevância do trabalho coletivo, dentro desta perspectiva, é a percepção de que todos os envolvidos ampliam suas possibilidades de conhecer e significar ao se colocarem verdadeiramente nas experiências vividas.

Imagem 47 -- Colagem com tecido, fitas, pedras, botões e massa de modelar. Olha proposto neste dia: dança circular.

Será que ela é moça
Será que ela é triste
Será que é o contrário
Será que é pintura
O rosto da atriz

Se ela dança no sétimo céu
Se ela acredita que é outro país
E se ela só decora o seu papel
E se eu pudesse entrar na sua vida

Olha
Será que é uma estrela
Será que é mentira
Será que é comédia
Será que é divina
A vida da atriz
(Chico Buarque de HOLANDA, 1982)

5. CORTINAS E PALCOS: POR TRÁS DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

(Algumas) lições aprendidas com a pesquisa

> Vou terminando minha carta por aqui, mas antes vou dizer algo
> percebi. Consegui entender o que muitas vezes meus alunos dize
> à escola e não aprendem nada, que só brincam e
> não aprendem nada. Eu tive essa sensação: ia aos enco
> vivia. Essa é a melhor maneira de apreender os
> com os alunos das coisas que eles sabiam e das que
> também tão impressionados como eles ficam quando se dão
> desenvolveram e evoluíram sem nem perceber, isso sem me
> estabelecemos com os outros (trecho da carta de Joana).

Encerram-se os encontros, finda a análise dos dados produzidos. Para além dos pontos e finais, percebo reticências... sinais de que o que vivemos no grupo ecoa nas salas de aula e aponta para a possibilidade de mudanças mais amplas e igualmente impactantes nas práticas das professoras.

Proponho-me a registrar, neste capítulo, as lições retiradas da pesquisa e especialmente dos encontros por ela propiciados. Certamente tudo o que foi aprendido e intensamente sentido fez e fará com que cada participante ressignifique seu modo de ser professora. Da exclusiva combinatória que resulta meu aprendizado, tentarei traduzir a essência das principais lições em palavras. Preocupo-me especialmente em fazê-lo para selar o compromisso da pesquisa com a partilha de saberes docentes, na expectativa de mobilizar outros professores ao diálogo e ao registro de suas experiências sensíveis. Assim, de tudo o que me dou conta de ter vivido, ensinado e aprendido, tomo também o cuidado de destacar as implicações para a Educação dos professores em diferentes contextos, apontando para a necessária mudança na concepção de formação para que possamos criar espaços de conversa e experimentação que reverberem na apropriação de novos saberes e consequentemente alterem as relações de ensino e aprendizado na Escola Básica.

Sei dizer do que as participantes me contavam, dos recortes que faziam de seu cotidiano e do modo como o problematizavam e se permitiam mergulhar nas situações

vividas. Como janelas abertas para inúmeras salas com incontáveis alunos dentro delas, as leituras das professoras me oferecem um importante excedente de visão (BAKTHIN, 1993) para relacionar o contexto formativo vivido com o dia-a-dia da escola. Fica claro, então, que a repercussão das investidas realizadas junto aos professores ocorre direta e rapidamente na relação com seus alunos. O professor aproxima-se da Educação Estética e percebe ser possível viver experiências que também tocam seus alunos e os envolvem. Sua ação transpassa a sala de aula no momento em que, compreendendo o quão férteis são o diálogo e a coletividade para sua constituição docente, compartilha suas leituras sensíveis e compromissadas com os parceiros de trabalho.

Assim, por ser uma investida formativa que enseja o pensamento reflexivo e a atuação sensível, mobiliza necessariamente o professor para uma relação crítica e tácita com seu entorno. Espera-se a ação propositiva como resultado da própria problematização do que vive.

Após tudo o que foi vivido com o grupo de trabalho, terminadas as muitas horas de encontros, sorrisos, experimentações, degustações, abraços e reflexões, as professoras se dizem diferentes, ao voltar às suas salas de aula. Lançando meu olhar para a pesquisa e retomando todo o conhecimento produzido nos encontros e a partir deles, ouso dizer que as participantes transformaram suas práticas e modificaram sensivelmente sua maneira de compreender a docência. Ao perceber a potência do coletivo que formamos e dar-me conta da intensidade das relações estabelecidas, percebi que estava eu mesma imersa num processo de formação que transformaria minhas ações e concepções a partir de então. Assim como lembra Jossô (2004), uma experiência vincadamente profunda, que mudaria o rumo e a direção de tudo o que seguisse dela: charneira. Experiência que articula, relaciona, dá movimento à formação docente. Fixada nas memórias do que passou e na vida que segue, propõe um olhar em perspectiva.

A primeira lição que posso tirar da pesquisa refere-se ao que percebo nas professoras que vivenciam tais experiências estéticas em seu processo formativo. O exercício de busca e apreensão sensível as tornava mais capazes de conhecer a si

próprias e ao seu ofício por vias simbólicas antes menos percebidas. Embora possa parecer um simples exercício sensório, perceber as qualidades do entorno e atentar-se ao modo como estas nos oferecem dimensões impensadas das experiências é tarefa que exige intencionalidade e ampliada capacidade sensível. Nos encontros de formação, esta dimensão era amplamente favorecida, pois em todo momento as professoras eram estimuladas a retomar, de modo sensível, o que foi vivido. Atentávamo-nos às características particulares dos objetos, ao conhecimento tácito dos materiais expressivos, ao entrelaçamento de saberes com sabores, cores e texturas. Nos registros dos portfólios das participantes, bem como nas conversas realizadas ao longo dos encontros, a compreensão de como tal movimento interferia diretamente na construção das imagens da docência já se descortinava.

Era sabido que sensibilidade não é característica inata dos sujeitos, que pode ser ensinada e desenvolvida. Falar da sensibilidade significava, então, falar de uma esfera de percepção que leva a reconhecer os sentidos daquilo que é conhecido. A cada encontro, tal elaboração era ensinada aos professores, que se mostravam mais capazes de relacionar suas experiências aos sentidos que estas possam ter, fomentando a reflexão e a elaboração de novos saberes:

> A cozinha da creche me faz bem... Os cheiros são passo a passo pela porta é uma sensação muito boa. Parece que já a fome, batendo da Ana no prato. Acredito que não é só responsabilidade da Ana e da Maria com nossa alimentação e de mãe. Às vezes entro em casa e sinto a falta da crianças, do cheiro de escola, do calor do meu lugar lá audiogravado de Solange).

Depoimentos como o de Solange convidam à reflexão dos saberes apropriados sensivelmente e não percebidos pela via do conhecimento formal. Solange conhece muito bem a escola em que trabalha, pois lá está cinco dias por semana, dez meses no ano. Quando narra sua percepção da cozinha, demonstra que viver a escola é muito diferente de viver na escola, atravessá-la. A professora me ensina outra lição, quando conta dos cheiros maravilhosos que sente somente lá naquela escola, que sua atuação

profissional não se restringe à instrução das crianças, pois perpassa diferentes espaços físicos, pressupõe uma vivência que alia o cuidar e o educar e principalmente, que sabe muito mais da escola do que poderia dizer dela. Suas memórias estão permeadas por sentimentos e lembranças do que é vivido nesse espaço e a constituem não apenas como professora. Neste sentido, Duarte Jr (2010 p.26) afirma que a Educação que tange o saber sensível "refere-se a todo conhecimento integrado ao nosso corpo, que nos torna também mais sensíveis". Alerta ainda para a necessidade de não descuidarmos da Educação Estética, "deixando de lado o desenvolvimento da sensibilidade mais básica de que somos dotados: aquela proveniente de nossos sentidos – o tato, o paladar, o olfato, a visão e a audição".

Aprendi, então, que saber das coisas pelos sentidos que elas mobilizam é abrir caminho para vivências genuínas e de ampla significação, compromissadas com práticas humanizadoras. Sem desprezar as necessárias informações teóricas sobre a formação docente, nem pormenorizar as reflexões estéticas possíveis no campo da Educação percebo, nos momentos vividos junto ao grupo constituído, que tais exercícios só podem ser compreendidos se aliados ao aprendizado tácito, e a apropriação de sentidos particulares, contextualizados e significativos, tal como afirma Duarte Jr:

> Desse modo, tais elucubrações ganhariam muito mais significação se se dessem baseadas em experiências sensíveis efetivamente vividas pelos educandos [...]. Elas devem, sobretudo, principiar, por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido, etc. (2010 p.30).

Percepção e sensibilidade eram mobilizadas e colocadas constantemente em evidência. As professoras demonstravam sentirem-se convidadas a frequentar o mundo atentamente e tomar parte dele, e verbalizavam compreensão do impacto de tal concepção em suas atitudes como docentes. Assim, embora não fosse dito, nos nossos encontros, sobre como ensinar os alunos, nem abordadas diretamente as metodologias do trabalho didático, apontávamos juntas possibilidades de atuação pedagógica,

deixando transparecer como um professor mais sensível e aberto a novas experiências seria capaz de perceber as nuances de seu contexto educativo com propriedade. No grupo, enfatizávamos a importância de colocarmo-nos inteiramente presentes na sala de aula, numa atitude curiosa e aprendente diante do cotidiano. Assim, as teorias não eram vistas como direcionadoras da prática, mas tomadas como interlocutoras e constitutivas da ação pedagógica, compreendidas em relação aos saberes sensíveis.

Tal compreensão se revela transformadora para os professores que aspiravam por iniciativas educacionais que valorizam a mera transposição didática. *Trans-formadora* não apenas no sentido semântico, mas também na possibilidade estética de compreensão do termo. Não falo de uma transformação caricata, como se ao mudar algo em si o indivíduo passasse por certa mutação, uma alteração em suas estruturas que não mais o permitiria ser reconhecido como aquele que era antes. Não. Falo de uma transformação nos sentidos que atribui à docência, ao seu lugar no mundo, no modo como enxerga a realidade e as relações que se estabelecem nela. *Trans-formam-se*: apoderam-se da capacidade de mudar a forma, assumem a autoria de seu processo de mudança, alteram formatos de si sem perder a plasticidade, em favor de uma relação mais apaixonada e compromissada com seu ofício.

Aprendi, então, que a professora continua ela mesma, pois jamais negaria sua história, as muitas experiências que já passou e que a constituem, mas a elas somam-se novas e potentes experiências. A sala de aula também permanece a mesma, pois os alunos, os livros, as paredes, os parceiros continuam no mesmo lugar onde estavam, embora talvez já não ocupem os mesmos espaços. Deste modo, o que é transformado, através das experiências estéticas vivenciadas, é a relação.

Muda o jeito como a professora se coloca em relação aos / com seus alunos, aos / com os pares, à / com a sala de aula. E por isso, o conhecimento construído neste espaço, transforma-se genuinamente, se ressignifica e ganha força, forma e sentimento. Afirmo que as relações se alteram em função das experiências estéticas pois conhecimento se elabora na relação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento (THOMPSON, 1981), de modo dialógico, reflexivo e sensível. A partir das relações que se estabelecem, mudam os problemas percebidos pela professora, pois seu olhar já

não é o mesmo para a sala de aula e para seus alunos. Sua necessidade formativa seguirá em direção aos conflitos por ela percebidos no espaço da escola, que agora lhe parecem diferentes, como se nunca antes o tivesse visto. Este modo de olhar de novo, dotado de sensibilidade, como se fosse a primeira vez, é o que podemos chamar de estética do / para o cotidiano.

> Já escrevo com saudades dos nossos acolhimentos matinais, no
> vivências nas propostas de cada dia, nossos minutinhos de ch
> amizade que começou a se construir. Isso, construção! Acho qu
> construções de pensares, reflexões, vínculos afetivos, sensações,
> da carta de Letícia).

A análise dos dados produzidos neste trabalho descortinou a relação entre as experiências estéticas vividas pelas professoras e sua formação profissional. É atitude de abrir as cortinas e revelar como os personagens ensinam à atriz sobre seu ofício, e como a atriz aprende a construir seus personagens a partir do conhecimento que adquiriu com a experiência de dramatizar.

Há grande possibilidade de relação entre as situações vivenciadas pelos professores dentro da escola e as experiências sensíveis que se revelam formativas para o indivíduo. Experiências sensíveis são aquelas que acontecem de maneira a mobilizar o sujeito por inteiro, exigindo sua cognição, ação e emoção. Com relação à prática docente, sabemos que o espaço educativo é fértil em possibilidades sensíveis, pois é lugar de convívio entre diferentes culturas, gerações e classes sociais. Na escola, espaço de atuação do professor, o novo se confronta com o antigo, o fazer mistura-se ao pensar e os sentidos se fazem presentes neste lugar onde se ensina e aprende, no qual o cuidar mescla-se ao educar e as relações humanas assumem características tão particulares e genuínas.

Por ser tão diverso e ao mesmo tempo singular, o ambiente de trabalho do professor é rico em experiências. Freire (1997) defende, ao falar da ação educativa, que o espaço da escola não é o único que educa, pois a vivência social em si é que constitui no ato formativo. Entretanto, ressalta a potência do espaço da escola por ser

lugar destinado à convivência e de apropriação de saberes historicamente construídos pela humanidade. Se as relações sociais são importantes para a formação, certamente aquelas que acontecem de modo intencional são elevadas a uma potência educativa mais ampla. Considerando este espaço como o lugar em que ocorre a formação continuada do professor, afirma-se que os docentes passam cotidianamente por situações que podem configurar-se em experiências genuínas.

Quando as experiências sensíveis dos professores são tomadas como formativas, afirma-se ser possível ao profissional tomar suas inquietações e fazer delas motivo de ampliação dos saberes e ressignificação. Deste modo, ele revisita as próprias concepções e os coloca em relação com o vivido, de acordo com sua sensibilidade. Assim, desenvolve um ato educativo no sentido mais amplo do termo, que compreende um ato de formação da razão que é técnica e estética, que preza pela formação da consciência social e da inteireza do sujeito em suas ações.

Esta constatação reafirma o professor como autor da própria prática. Suas experiências são formativas numa dimensão pessoal e profissional, individual e coletiva, única e múltipla e, sua formação, neste sentido, deve acontecer mediante um processo reflexivo de constante sentir-pensar sobre o seu fazer, inclusive quando a ação educativa está acontecendo. É um modo de conceber o pensamento e o sentimento como constitutivos da prática e portanto indissociáveis. Dentro de tal concepção, formar-se implica em problematizar o próprio trabalho, buscar parcerias e fontes de conhecimento que agreguem possibilidades de deslocamento às hipóteses levantadas. Pressupõe formar a si e mobilizar o outro para que também contribua.

Desta maneira, o profissional da Educação socializa seus novos modos de fazer, difunde o conhecimento adquirido e elaborado com as reflexões e interfere no modo de ver, pensar e agir de outros professores. As experiências compartilhadas mobilizam sensivelmente o grupo envolvido, ocasionando novas situações de aprendizado compartilhado. Diante de tais constatações, pode-se dizer que a experiência modifica a maneira do professor perceber aos outros e a si mesmo no espaço educativo, e o leva a elaborar novas teorias acerca de sua prática. Suas experiências dizem de seu local de trabalho, revelam indícios das concepções que o constituem, das imagens

construídas acerca da docência, da escola e da sua função como professor.

Nesta dimensão, reafirma-se a necessidade de contemplar a formação docente pautada nas experiências, ao admitir a construção e problematização do conhecimento que ocorre onde os conflitos e a relação acontece. Fala-se de uma proposta de formação que vê, como princípio, partir de dentro do espaço da escola (NÓVOA, 2009), considerando a dimensão humanizadora deste espaço como fator importante para a constituição do professor, bem como a percepção de situações formativas do cotidiano, nas práticas de sala de aula, na relação com os outros e no exercício das vivências sensíveis. Assim, o espaço da escola mostra-se potencial para o desenvolvimento de experiências formativas estéticas, pois é ambiente em que características emocionais e cognitivas estão mobilizadas, diante da vivência social e cultural neste espaço estabelecida. Por ser instituição que pode acolher o diverso, que potencialmente promove o convívio com o heterogêneo, que é capaz, a princípio, de evidenciar as múltiplas linguagens, por ser possível comportar relações sociais de diferentes ordens e contextos, a escola não é “mais um” espaço onde as experiências estéticas podem ocorrer de modo integrador. É espaço diferenciado e privilegiado pela multiplicidade de relações, onde o aprendizado se faz presente e as experiências podem ser ainda mais potencializadas.

A experiência formativa que ocorre no cotidiano da escola envolve uma qualidade não apenas técnica, como também estética, podendo ser considerada como uma reorganização e reformulação das experiências passadas diante das situações vivenciadas no momento presente, em articulação com suas expectativas para o futuro. A característica estética da experiência permite reunir as vivências particulares, a história da humanidade e a convivência social.

Em resposta às demandas contemporâneas que prezam pelo imediatismo, pelo apelo excessivo à racionalidade técnica em negação ao conhecimento sensível, as experiências formativas estéticas dizem da possibilidade do professor conhecer melhor o próprio trabalho e sobre suas necessidades pessoais de aperfeiçoamento a partir de um olhar atento e cuidadoso para si mesmo. A escuta atenciosa das vozes que ecoam dentro de si, muitas vezes negada, precisa ganhar amplitude, de modo que se recupere

o sentido subjetivo, sensível e profundo das experiências, resistindo ao esvaziamento de sentido das atitudes.

Está em jogo, então, a capacidade tátil de identificar as asperezas das relações estabelecidas com os pares, a comunidade e os alunos, e apropriar-se dela de maneira a construir saberes que o levem a conhecer também a maciez e a doçura do toque das mãos que se unem e compartilham o vivido. A formação do professor deve ser aquela que o impele a aguçar suas percepções frente ao cotidiano, que o leve a identificar os aromas e sabores da docência e o coloque cada vez mais inteiro no processo educativo, consciente de seu papel formador e de sua incompletude, numa atitude problematizadora das próprias práticas, em busca de novas experiências e consequentemente de novos saberes.

Outra importante lição da pesquisa aponta para a relação de aprender e ensinar com o outro. A interação estabelecida pelos professores com as coisas e com as outras pessoas, mediada por sua realidade material e social incide, necessariamente, na relação que os docentes estabelecem com seus alunos. Isto significa afirmar que as memórias mobilizadas pelos cheiros percebidos, as narrativas tecidas a partir de situações imaginadas e as aproximações estéticas realizadas no contato com materiais expressivos relacionam-se com o modo como o professor compreende as relações de ensino e aprendizado.

Reconhecer que aprendemos com as coisas e com os outros é apropriar-se dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural e enxergar os sujeitos como seres sociais, permeados das relações culturais e históricas às quais pertencem. Perceber um encadeamento de ações e ideias que se configuram numa ampla rede formativa: as relações de ensino e aprendizado localizadas na escola não se restringem à interação estabelecida naquele espaço físico, pois mobilizam as experiências anteriores dos professores e aprendizes, reorganizam as projeções futuras e caminham de encontro a manifestações culturais e históricas mais amplas. Por acreditar nisso, sabemos da potência do trabalho formativo desenvolvido, pois as transformações observadas nas concepções e práticas do educador certamente reverberam em mudanças no seu modo de pensar e agir junto aos alunos.

> Neste momento entendi que tudo pode ser sentido, ouvido e ganhar vida, personagens se tornariam reais. E que, jamais, po de controle sobre o que é sentido, vivido (depoimento au

Ao trazer para a roda de conversa a certeza de não poder controlar o que é sentido e vivido, Giovanna problematiza a referência de empoderamento do professor na sala de aula, historicamente tido por algumas abordagens, amplamente difundidas na atualidade, como indivíduo que mantém o grupo de alunos e o desenvolvimento da aula sob seu controle e administração, como se partisse exclusivamente da figura do docente o acontecimento da aula.

Considerando que a vida flui e segue independente do planejado, a professora lembra que a aula contempla, sim, toda a intencionalidade do docente, o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e socialmente elencado para a sistematização no espaço da escola. Chama a atenção, entretanto, para a percepção de que a aula contempla, também, o imprevisto, inesperado, a surpresa, o maravilhamento, a desilusão, o encontro. Com isso, reconhece que os alunos aprendem com todas as relações estabelecidas no contexto de aprendizado e coloca o professor na posição de mediador desta relação. Giovanna ensina que ao sensibilizar-se diante do outro, o professor é capaz de perceber a sala de aula como espaço diverso e fértil em possibilidades. Nega a ação restritiva que unilateraliza as relações educativas e percebe a importância de promover experiências sensíveis que levem os alunos a conhecer amplamente a realidade. Ao assumir que, como docente, não controla o que e quando os alunos aprendem, ela assume que aprender e ensinar fazem parte de uma relação permeada pela audácia, pela curiosidade e desejo.

Da reflexão do próprio ensinamento de Giovanna, destaco outra lição importante da pesquisa: aprendemos com o outro não apenas por sabermos coisas diferentes, mas especialmente por construirmos juntos um novo jeito de se relacionar e conviver. É possível que um participante aprenda com as experiências narradas por outro, particularmente, e também com a companhia e amizade que se estabelecem. Aprender

com o outro significa, de acordo com Loponte (2009), estabelecer relação entre o meu modo de fazer e o de outra pessoa, de forma que ambos saem modificados. Este aprendizado não pressupõe, entretanto, que ambos construam uma mesma ideia juntos. Numa relação de aprendizado com / a partir do outro, os envolvidos aprendem coisas diferentes, pois como afirma Lopretti (2013, p.263), na medida em que os professores atuam na zona de desenvolvimento iminente dos alunos, "proporcionando-lhes novas aprendizagens e compreensões, essa atividade mediada abre caminhos e possibilidades para que os próprios alunos possam também atuar na zona de desenvolvimento iminente dos professores".

Isto reafirma o caráter social e cultural da formação docente, que acontece a partir do meio e nas interações que estabelecemos cotidianamente. Aprender e ensinar são atividades constitutivas, que dependem da existência do outro indivíduo, que se coloca em atitude de aprendente e ensinante que "se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, (...) pois o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos", assim como posto por Freire (1977/2001 p.259).

Sobre este sentimento, uma das participantes escreve em seu portfólio: "Tive o prazer de conhecer um grupo de pessoas conhecedoras, amigas, determinadas e comprometidas com o que fazem. São elas, todas, professoras. Durante algumas noites nos encontramos e partilhamos conhecimentos, experiências e amizade" (Patrícia). Ainda:

> Estabelecemos relações de bem querer com as pessoas, conhecíamos, mas a partir dos laços criados passamos a suas decisões, não por sermos intrometidas e sim sim querer participar de suas vidas. As conversas foram muito boa trocas realizadas me acrescentaram muitas coisas, creio que acrescentado coisas à vida delas (trecho do portfólio de

Patrícia e Bárbara mostram que os ensinamentos vividos extrapolam os saberes pedagógicos. Loponte (2009) afirma que um grupo de professores que reflete e vive experiências conjuntamente pode compartilhar o sentimento de amizade, o que representa a identificação mútua e também a diferença e a alteridade. Juntas,

aprendemos muitas coisas sobre ser professor, outras tantas a respeito da estética e de uma formação sensível. Aprendemos também que é possível aliar a formação e atuação profissional a um forte sentimento de cumplicidade e companheirismo. A amizade, neste sentido de coletividade, se constitui como uma possibilidade de transformação e aperfeiçoamento:

> É preciso então pensar que em uma rede de amizades não se está imerso em um mar de condescendências e afabilidades incondicionais. Escuta-se, confessa-se, aceita-se, apazigua-se das inquietudes, mas também espera-se […] seriedade no discurso sobre o outro. Daí as relações de amizade são […] um espaço ético-estético, de invenção, criação, experimentação. A alegria e prazer desses encontros talvez se alojem justamente nessa poética das relações, nessa vontade artista de não ser mais a mesma, nessa vontade de extrapolar as relações burocráticas e sem vínculos a que muitas vezes se reduzem os espaços escolares, principalmente entre docentes. Talvez haja mesmo poucos espaços de criação para a docência na escola. (LOPONTE, 2009 p. 932)

A concepção de amizade pedagógica, tal como anunciada por Foucault (2004) e posteriormente desenvolvido por Ortega (1999), se aproxima do tipo de relação estabelecida entre as participantes neste contexto. De acordo com Ortega (1999), o sentido de amizade faz referência à relação que estabelecemos com aquele que nos completa, tanto quanto com o que se diferencia de nós e que ampliam nossa participação no mundo.

Os relatos das professoras também revelam lições sobre o modo como entendem sua profissão. Ao compartilhar suas escolhas e narrar seu modo de trabalho, cada participante contribuía para a elaboração da imagem mais ampla da docência. De seu universo particular, contam seu jeito de olhar para o trabalho e com isso problematizam, indiretamente, a conceituação estanque do que poderia ser a profissão docente. Pelo processo vivido, as participantes mostravam que há uma grande multiplicidade de sentidos e contextos que não cabem numa definição fechada sobre seu ofício. Conversando sobre os relatos autobiográficos produzidos, muitas compreensões foram se alinhavando numa teia de saberes que desenhavam o que as professoras diziam de sua profissão, por meio das próprias produções simbólicas. Entendiam que ser professor estava representado na atitude de colocar-se em relação com os alunos, com os parceiros de trabalho e consigo mesmo. Pressupõe

essencialmente ensinar e aprender. Implica em planejar, vivenciar e refletir sobre sua prática. Exige percepção ampliada, atribuição de sentidos. Mobiliza diretamente a ação, o afeto, a cognição. É também importar-se, bem querer, indignar-se, não se conformar. Mas também poderia ser tantas outras coisas! Perceberam, então, que ser professor extrapola todas as palavras e só encontra sentido na experiência da docência e nas imagens que cada professor constrói ao assumir para si tal tarefa.

Sim, preferimos ficar com as imagens aos conceitos. As imagens carregam, como afirma Benjamin (1994), possibilidades de compreensão da realidade. São reuniões de sentido que se mostram ambivalentes, pois comportam as muitas possibilidades vividas e experienciadas pelos sujeitos. Assim, aprendemos que a docência comporta uma polissemia de sentidos que são controversos, mas ainda assim complementares. Pode ser sabedoria de ensinar e aprender com os alunos, de problematizar as relações vividas e levar o outro a conhecer a realidade de modo crítico e reflexivo, como também pode ser ignorância. Comporta a figura do profissional que reproduz a ideologia dominante, ao passo que também a problematiza e mobiliza comportamentos de resistência. Kramer (2004) argumenta, ao dizer da ambivalência, que sendo formada por todos estes sentidos, a imagem comporta simultaneamente isto e aquilo, e aqui reside seu elemento libertador e positivo. Tal afirmação nos mostra que as tensões estão presentes em nosso cotidiano e também nas imagens que formamos a partir das experiências, e que é possível e necessário aprender a conviver com o diferente. As novas percepções não anulam ou se sobressaem às anteriormente existentes, mas as ampliam e aprofundam.

A imagem, por si só, é subsidiária de concepções interativas, interculturais e interdisciplinares. Elas comportam formas e deformações possíveis, apreendidas através da experiência. Como coloca Duarte Jr (2011) em entrevista, o professor, sendo capaz de construir tais significações, poderá mais facilmente auxiliar outras pessoas no aprendizado de construir múltiplos simbolismos, atividade que envolve percepção, subjetividade e compromisso.

Nutrindo a concepção de imagens como amplas possibilidades de sentido, constato que as experiências dos docentes contribuem para a formação das imagens

que estes constroem a seu respeito, sobre os alunos, a escola e a Educação, dentre muitas outras. Tais representações simbólicas são ampliadas e modificadas de acordo com as reflexões desencadeadas pelo vivido. Deste modo, fica nítida a responsabilidade dos espaços formativos em oferecer muitas possibilidades aos professores de passarem por experiências sensíveis que tragam outros possíveis sentidos para a docência, colocando suas referências em questão e tornando clara a tensão e as ambivalências existentes nas imagens que carregam e alimentam. Quando produziam sínteses poéticas a respeito do que vivemos juntas, ou nos momentos de conversa em roda, as imagens de cada professora eram colocadas em confronto com outras representações possíveis, trazidas pela expressão por outros sistemas simbólicos e também pelo reconhecimento de outras leituras da realidade.

Ao mesmo tempo em que a Educação docente pode estar pautada na experiência cotidiana e na percepção estética da própria prática, sabemos que apenas a vivência em sala de aula não basta para que o professor amplie seu conhecimento e se coloque em atitude formativa. Mais do que isso, é fundamental olhar para as imagens de docência e ter elementos para refletir a partir delas e do vivido. Faz-se necessário oferecer condições e propostas formativas nas quais os professores possam munir-se das experiências práticas e perceber, a partir delas, os saberes que as constituem, localizando também sua dimensão estética. Reitero assim a necessidade de espaço e tempo para que os professores possam discutir e compartilhar suas reflexões acerca do próprio trabalho, pois este movimento permite que os saberes sejam elaborados no campo intrapessoal (VIGOTSKI, 1995) e depois sejam internalizados.

Para dar-se conta das vivências na escola e atentar-se ao cotidiano de modo a fazer com que ele nos passe (LARROSA, 2002) sem simplesmente passar por nós, é importante preservar atitudes de fruição do próprio trabalho, a contemplação do que é feito, o registro das inquietações e especialmente a formulação de novas perspectivas a partir do que é percebido. Isto ocorre pois as imagens não são construídas apenas a partir das referências conceituais técnicas recebidas pontualmente em momentos programados, mas principalmente a partir das experiências visuais, olfativas, táteis,

gustativas e sonoras. Ao conhecer a realidade por tais formas de percepção desenvolvemos outros modos de sentir e pensar (VIGOTSKI, 1995).

Tal reflexão levou as professoras a perceberem que a Educação Estética pressupõe também atitude política de rompimento com a lógica de produção instituída por vezes no espaço da escola, valorizando o diálogo com o outro e a partilha de experiências como forma importante de elaboração do vivido e atribuição de sentidos, apontando para a emergente necessidade de espaços de conversa entre professores no interior das escolas. Do mesmo modo, a proposta formativa pautada nos pilares da estética evoca a qualidade das relações e ações, e não apenas sua quantidade.

É necessário haver condições favoráveis ao desenvolvimento das ideias criativas, que é preciso dar oportunidade para que o pensamento e a imaginação ganhem forma e expressão. Diferente das investidas formativas tecnicistas, que objetivam a transmissão de conteúdos localizados e programados em determinado intervalo de tempo previamente estabelecido, a vivência do grupo de trabalho instituído convidava as participantes a escutar e respeitar seu próprio tempo de criação.

> Tenho aprendido com o tempo, que há um tempo um tempo de realizar. Na escola, entretanto, há ainda não se deixa conhecer. Tempo mágico que faz o desânimo! E quanta ação!). Tempo de "contágio" que, de vez acreditar que é capaz de fazer coisas grandiosamente sim Carolina).

Do mesmo modo, as professoras percebiam que embora não fosse possível ditar o intervalo de tempo em que realizariam seus projetos, as condições de criação estavam intimamente ligadas às possibilidades do espaço de trabalho e da atmosfera criada para sua realização. Isto significa dizer que um contexto rico em possibilidades sensórias, acolhedor e estimulante levava as participantes a mergulharem mais em suas criações, utilizando mais tempo e energia em tais atividades. Em determinadas situações, as professoras mostravam-se preocupadas em agilizar as propostas por mim realizadas, tentando assegurar que tudo o que foi previsto “coubesse” no tempo do encontro.

Em contrapartida, eu oferecia mais recursos expressivos, perguntava a respeito das ideias que tinham e com isso, tentava ensinar outro modo de utilizar nosso tempo juntas: estando de fato juntas.

Em um dos encontros, por exemplo, Sofia trouxe linha de bordar e agulhas para todas. Ela propunha que nosso acolhimento fosse uma roda de conversa sobre a semana que passou, que poderia acontecer enquanto bordávamos pedaços de feltro também trazidos por ela. No início, certa resistência de algumas participantes que não tinham familiaridade com o material. Sofia explicou três pontos básicos de bordado, sugeriu que fizessem primeiro o esboço da figura em lápis, sobre o feltro. Depois, sentou-se e começou a contar de sua semana, alinhavando o tecido e as palavras. Agulhas em mãos, cada uma começou a traçar sua figura, e assim bordaram por um longo período. O acolhimento acabou, mas muitas das participantes diziam “não conseguir” parar de bordar! Respeitando os tempos e a proposta do encontro, combinamos que as duas coisas poderiam acontecer ao mesmo tempo, de modo que aos poucos finalizassem o bordado ou tomassem emprestado parte do material de Sofia para concluí-lo em casa.

A despeito da preocupação que tinham, fomos percebendo que pouquíssimas alterações se fizeram necessárias em nosso cronograma. Os encontros terminavam no horário previsto (pois deste marcador temporal éramos reféns) e conseguíamos realizar praticamente tudo o que era proposto. Cada vez que eu percebia ser possível, conciliava as produções expressivas com o início de nossa roda, sempre cuidando de conversar e abrir a todas as possibilidades de outra organização.

> Enfim, me conheço melhor e vi mais das minhas po curso. Respeitou o tempo de desenvolver e pensar nas propostas isso)! (trecho do portfólio de Beatriz).

Ao olhar para as produções dos docentes, muitos apontamentos indicam o caminho que levou às respostas constatadas. Com um pouco de luz e muita sensibilidade, exigida ao tomar de modo respeitoso os registros que estão permeados de sentidos pessoais, contextos, reflexões e histórias de amor e vivência com a escola

e a Educação, percebo que as muitas facetas do processo formativo, revelados através da multiplicidade de instrumentos utilizados, nos permitem uma visão ampla e panorâmica da relação que as professoras estabelecem entre o experienciado e sua formação. Chico Buarque, em mais uma de suas músicas-poema, nos indica a essência do que é percebido nos dados analisados:

> Luz, quero luz,
> Sei que além das cortinas
> São palcos azuis
> E infinitas cortinas
> Com palcos atrás
> Arranca, vida
> Estufa, veia
> E pulsa, pulsa, pulsa,
> Pulsa, pulsa mais
> (Chico Buarque de HOLANDA, 1980)

Entendo que este momento formativo revelou às professoras a importância de estar em constante formação. Como outra lição importante desta pesquisa, ressalto que atrás destas cortinas (desta proposta de formação, como se deu), há muitas outras a serem abertas, pois a formação profissional não se encerra ao final de um ciclo de reflexões mais articuladas. Ao contrário, cada ciclo formativo desvela outras cortinas e novas necessidades de conhecer e ressignificar o vivido.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2010.

ALARCÃO, Isabel. *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professoras.* In ALARCÃO, I. (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.** Coimbra - Portugal: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Maria Fernanda L. **O Equilibrista.** São Paulo: Ática Editora, 2008.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos:** As transformações no olhar do aluno. Dissertação (Mestrado). São Paulo: FE / USP, 2006.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação Estética para jovens e adultos:** a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo: Cortez, 2010.

AMORIM, Verussi Melo e CASTANHO, Maria Eugênia. *Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na* Educação*.* In **Revista Reflexão & Ação.** 2007, Vol.15(1), p.158.

AMORIM, Verussi Melo e CASTANHO, Maria Eugênia. *Por uma* Educação *Estética na formação universitária de docentes*. In **Revista Educação e Sociedade** [online]. 2008, vol.29, n.105, pp. 1167-1184. ISSN 0101-7330.

ANCONA-LOPEZ, M., et al. *Problematização das relações entre teoria e prática em psicologia clínica.* In **Anais do V Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Anpepp**. Caxambu: ANPEPP, 1994. v.2, p.89-91.

ARAGÃO, Ana Maria F. *Ciência e reflexividade: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo.* In **MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion**, July-Dec, 2012, p.17(13).

ARAGÃO, Ana Maria F. e FERREIRA, Luciana H. **Coma tudo. mas sem saborear: a relação indissociável entre fazer e pensar a docência** (no prelo).

ARAGÃO, Ana Maria F. **Reflexividade coletiva:** indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese (livre-docência), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

ARAÚJO, Eliane S. *Mediação e Aprendizagem Docente.* IN **Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo: ABRAPEE, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994. (publicação original em 1985).

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única.** Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOCK, Ana Mercês. **Adolescência: uma concepção crítica.** São Paulo: 1999. Disponível em www.periodicos.capes.gov.br Acesso em 23 mar 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembrança de velhos. São Paulo: EDUSP, 1987.

CÂNDIDO, Antonio. *O direito à Literatura.* In **Vários escritos**. São Paulo: Editora Duas cidades, 1995 (texto original publicado em 1988).

CASTRO, Amilcar de. **Poemas.** Disponível em www.amilcardecastro.com.br acesso em 12 de julho de 2012.

CERTEAU, Michael. **A Invenção do cotidiano.** Morar, Cozinhar. (Vol. 2). Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CHIENÉ, Adéle. *A narrativa de formação e a formação de formadores.* In FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. (org.). **O método auto(biográfico) e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

CLARK, Lygia. GULLAR, Ferreira. e PEDROSA, Mário. **Lygia Clark.** Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. São Paulo: Vozes, 2006.

COUTINHO, Rejane G. *A cultura frente às culturas na escola e na vida.* In: TOZZI, Devanil e outros (org.). **Horizontes Culturais: lugares de aprender.** São Paulo: Secretaria da Educação, FDE, 2008.

CROCHIK, Leonardo. **Educação e Ciência como arte:** aventuras docentes em busca de uma experiência estética do espaço e tempos físicos. Tese (Doutorado). São Paulo: FE / USP, 2013.

CUNHA, Antonio G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Renata C. O. Barrichelo e PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Percursos de Autoria:** exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

DAVIDOV, Vasili V. **Tipos de generalización en la ensenãnza.** Havana: Pueblo y Educación, 1978.

DEL RIO, Pablo. *Entrevista com Pablo del Rio Pereda: dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão*. In **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 509-540, abr./jun. 2013. Entrevistadoras: Teresa Cristina Rego e Elizabeth dos Santos Braga.

DELARI JR., Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski:** aproximações ao diálogo sobre subjetividade. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2000.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010 (publicação original em 1934).

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo: Editora Nacional, 1979 (publicação original em 1910).

DUARTE JR. João-Francisco. *Entrevista com João-Francisco Duarte Jr.* IN **A arte e a Educação.** Juazeiro: Fonte Viva, 2011. Entrevistador: M. Antunes.

DUARTE Jr., João-Francisco. **A Montanha e o videogame:** escritos sobre Educação. Campinas: Papirus, 2010.

DUARTE Jr., João-Francisco. *Entrevista com João-Francisco Duarte Jr.* In **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012.

DUARTE Jr., João-Francisco. **Fundamentos estéticos d**a Educação**.** Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE Jr., João-Francisco. **O que é Beleza.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUARTE Jr., João-Francisco. **O sentido dos sentidos:** a Educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

DUFRENNE, Mikel**. Estética e Filosofia.** São Paulo: Marietti, 1989 (publicação original em 1972).

EZPELETA, J. ; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

FACCI, Marilda Gonçalves D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** *Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.* Campinas: Autores Associados, 2004.

FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente - Arte e Filosofia na Formação Continuada de professores. In **Revista Thema**, 2010, Vol.07(01), p.01

FERREIRA, Luciana Haddad. (org.). **Arte de olhar:** percursos em Educação. Campinas: Ílion Editora, 2011.

FERREIRA, Luciana Haddad. e REIS, Marciene A. S. *Diálogo entre mônadas: memória, formação docente e sensibilidade.* In **Anais do VII Seminário Nacional do Centro de Memória: Memória, cidade e Educação das sensibilidades.** Campinas: CMU, 2012.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOERSTE, Erineu. *Parceria na formação de professoras.* In **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 32 p. 05-16, abril 2004.

FOUCAULT, Michel**. A Hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (publicação original em 1977).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (publicação original em 1983).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Teresa A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.* In **Cadernos de Pesquisa.** N. 116 p. 21-39, julho 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes.* In CAMPOS, Cristina Maria e PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Pipocas Pedagógicas: Narrativas outras da escola.** São Carlos, Pedro e João Editores, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GIL, Antonio C. **Estudo de caso:** fundamentação científica - subsídios para coleta e análise de dados - como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Gilberto. *Metáfora.* In **Um banda um** (álbum). Rio de Janeiro: Gege Produções, 1982.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOES, Maria Cecília R. e CRUZ, Maria Nazaré. *Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski.* In **Revista Pro-Posições.** Campinas, v. 17, n. 2 (50) p. 31-45, maio / ago. 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora, alfabetizadora.** São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

HOLANDA, Chico Buarque. **Tantas Palavras.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IPIRANGA, Ana Silvia R.; LOPES, Louise Sousa; SOUZA, Elnivan Moreira e FROTA, Luis André A. *A Experiência Estética em uma Organização Gastronômica.* In **Anais do XXXVII Encontro da Anpad.** Rio de Janeiro: Anpad, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo***.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (Publicação original em 1793).

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006 (publicação original em 1993).

KRAMER, Sonia. *Professores de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin.* In **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KRAMER, Sonia. *Ruína, Tempo Vivo e Holocausto:* a potência da memória em Walter Benjamin In **Anais do III Seminario Internacional Políticas de la Memória "Recordando a Walter Benjamin"**. Buenos Aires: 2010.

LAGO, Clenio. *Experiência Estética como experiência formativa a partir da ontologia de Hans-Georg Gadameri.* In **Anais do IX ANPED-Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Curitiba: ANPED-Sul, 2012.

LAROCCA, Priscila. **Psicologia e prática pedagógica:** o processo de reflexão de uma professora,. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. In **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n.19.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a Educação (do) sensível no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado). Campinas: IA / Unicamp, 2004.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia, personalidad.** Havana: Pueblo y Educación, 1983 (publicação original em 1974).

LIA, Camila Serino. **Experiências de Professores:** convite para reflexão sobre a formação contínua. Dissertação (Mestrado). São Paulo: IA / UNESP, 2012.

LIBANEO, José Carlos e FREITAS, Raquel A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – *três aportes teóricos para a teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática.* In **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação.** Goiás: UCG, 2006.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LOPES-JANELAS, Teresa ; COUCEIRO-FIGUEIRA, Ana Paula. *A instrumentalidade dos portfolios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português.* In **Avances en Psicologia Latinoamericana**, June, 2011, Vol.29(1), p.19(14).

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Amizade: o doce sabor dos outros na docência.* In **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 138, p.919-938, set./dez. 2009.

LOPRETTI, Tamara A. Pina. **E os saberes das crianças ensinam à professora:** contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Tese (Doutorado) Campinas: FE / Unicamp, 2013.

LOWENFELD, Victor. **Entrevista autobiográfica concedida à Universidade de Miami em Oxford, Ohio (EUA) em 1958.** Disponível em http://www.prof2000.pt/users/marca/lowenfeld.htm Acesso em 18/03/2014.

MAHEIRIE, Kátia e FRANCA, Kelly B. *Vygotski e Sartre: aproximando concepções metodológicas na construção do saber psicológico.* In **Revista Psicologia e Sociedade** [online]. 2007, vol.19, n.1, pp. 23-29. ISSN 1807-0310.

MALAVASI, Abigail. **A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída.** Tese (Doutorado) Campinas: FE / Unicamp, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia e RABATINI, Vanessa Gertrudes. *A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a* Educação *escolar.* In **Revista de Psicologia Política.** 2010 n.11(22), 345-358.

MATTAR, Sumaya. A deflagração de projetos criadores na Arte e na Educação. Uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. In **Anais do 20º encontro nacional da ANPAP**, 2011.

MATTAR, Sumaya. **Sobre Arte e Educação:** Entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula. Campinas: Papirus, 2010.

MEIRA, Marisa Eugênia M. e FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Psicologia Histórico-Cultural:** *contribuições para o encontro entre a subjetividade e a* Educação*.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Vinícius. *Samba da Bênção.* In **Vinícius** (álbum). Rio de Janeiro: Universal, 2001 (1967).

NAMURA, Maria Regina. *O aporte da estética na categoria sentido no pensamento de Vygotsky.* IN **Anais do II Colóquio de Psicologia da Arte**. São Paulo, 2007.

NEITZEL, Adair A. e CARVALHO, Carla. *Estética e arte na formação do professor da* Educação *Básica*. IN **Revista Lusófona de Educação**, 17, 103-121 2011.

NÓVOA, António. *O espaço público da* Educação*: imagens, narrativas e dilemas.* In PROST, Antoine et al. **Espaços de Educação - Tempos de Formação,** Lisboa: Antonio Coelho Dias S.A., 2002.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORTEGA, Fernando. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Na dança e na* Educação*: o círculo como princípio.* **Revista Educação e Pesquisa***.* [online]. 2009, vol.35, n.1, pp. 177-193.

OSWALD, Maria Luiza. *Educação pela carne: estesia e processos de criação.* In PASSOS, Mailsa Carla Pinto & PEREIRA, Rita Maria Ribes (orgs.). **Educação: experiência estética.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação*. In **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28 n.01 p.289-312, março 2012.

PESSOA, Fernando (como Alberto Caeiro). **O guardador de rebanhos e outros poemas.** São Paulo: Landy, 2004.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como "outros sentidos" do trabalho docente.* In CAMPOS, Cristina Maria e PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Pipocas Pedagógicas: Narrativas outras da escola**. São Carlos, Pedro e João Editores, 2013.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional (Tese de Doutorado). Brasília: UNB, 2010.

READ, Hebert. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2006 (texto original publicado em 1943).

REIS, Marciene A. S. **Tecendo os fios do início da docência:** a constituição da professora, iniciante. Dissertação (Mestrado). Campinas: FE / Unicamp, 2013.

ROCHA, Ana Cristina Rosseto. **Educação Musical e Experiência estética: entre encontros e possibilidades.** Dissertação (Mestrado). Campinas: FE / Unicamp, 2011.

ROCHA, Maria Clara M. *Caderno de Artista: um meio de reflexão.* In **Caderno de pesquisas do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.** Cachoeirinhas: ANPAP, 2010. p.607-613.

ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte a arte de narrar:** Educação Estética e artística na formação de contadores de histórias. Tese (Doutorado). São Paulo: ECA / USP, 2010.

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

SÁ-CHAVES, Idália. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional:** o uso de portfólio reflexivo. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005, como parte das atividades do Curso Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento. Promoção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) Unicamp, 2005b.

SADALLA, Ana Maria F. Aragão. Apresentação. In: Dulcéria Tartuci; Luzia Silva; Marcelo Mendonça; Maria Aparecida Rossi; Selma Peres. (Org.). **Formação Continuada, interdisciplinaridade e inclusão social.** Catalão - GO: Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 7-22.

SADALLA, Ana Maria F. Aragão. **Com a palavra a professora,:** suas crenças, suas ações. São Paulo: Editora Alínea, 1998.

SADALLA, Ana Maria F. Aragão. **Constituição da reflexividade docente:** indícios de desenvolvimento profissional coletivo. Relatório (pós-doutoral). Portugal: Universidade de Aveiro, 2007.

SADALLA, Ana Maria F. Aragão; WISNIVESKY, Mariana; SARETTA, Paula; PAULUCCI, Fernanda Costa; VIEIRA, Carolina Pasquote e MARQUES, Carolina de Aragão Escher. *Partilhando Formação, Prática e Dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente.* In **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Vol.9 No.1, p. 71-86, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **Terra dos Homens:** tragédia e poesia da aviação moderna. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985 (1939).

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a Educação Estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 1991 (Publicação original em 1795).

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. *Pesquisa na formação continuada das professoras: possibilidades para uma* Educação *Estética*. In **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 12, núm. 37, septiembre-diciembre, 2012, pp. 823-841.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 (publicação original em 1987).

SILVA, Silvia Maria Cintra, ALMEIDA, Célia Maria de Castro e FERREIRA, Sueli. *Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema.* In **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SILVA, Simone Cristiane Silveira Cintra. **Narrativas poéticas autobiográficas: o (auto)conhecimento na formação de professores.** Tese (Doutorado). Campinas: FE / Unicamp, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1994.

STEINHOUSE, Lawerence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1996.

TELLES, João A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a Educação dos professores como experiência estética. In **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 509-530, set./dez. 2006.

TEYSSIER, P. **Dicionário de Literatura Brasileira.** São Paulo: Martins fontes, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene P. Rebello. *As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski.* In **Revista de Psicologia da USP.** São Paulo: USP, 2010, 21 (4), 757-779.

VEER, René Van Der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processo psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A questão do meio na pedologia* (Trad. M. P. Vinha). In **Revista de Psicologia da USP.** São Paulo: USP, 2010, 21(4) (publicação original em 1935).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009. Tradução de Zoia Prestes.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas: Vol. 1**. Madrid: Visor, 1991. (publicação original em 1930)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas: Vol. 2**. Madrid: Visor, 1993. (publicação original em 1934)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas: Vol. 3**. Madrid: Visor, 1995. (publicação original em 1931)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b (publicação original em 1926).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Ediciones AKAL S. A., 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professoras:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A

Informação sobre a pesquisa

Esta pesquisa integra o projeto de dissertação de mestrado de Luciana Haddad Ferreira, aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada ***Experiência estética e formação docente: o exercício da sensibilidade como prática reflexiva***.

Apresenta-se, aqui, uma proposta de pesquisa onde se pensa a formação do educador, enfatizando a experiência estética e especialmente a apreciação artística como processo reflexivo e transformador. Para tanto, este projeto também investigará a própria experiência estética, que será alvo de reflexão criteriosa, buscando tecer argumentos coesos para compreendê-la como fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade do educador.

Tentar-se-á demonstrar que a própria experiência estética contribui, de maneira significativa e transformadora, para a constituição do educador. Ainda, há de se fundamentar a relevância da experiência estética no campo da Educação, especificamente na formação do professor.

O tema apresentado mostra-se de grande relevância para o campo da Educação por tratar-se de uma possibilidade de encarar o processo educativo como um momento de formação integral do sujeito, capaz de modificar não só suas concepções teóricas acerca de metodologias de trabalho, mas sua visão de ser humano e de mundo.

A pesquisa, aqui proposta, é realizada a partir da análise de encontros ocorridos com grupos de professores em exercício e objetiva promover, identificar, descrever e analisar o a relação entre as experiências estéticas possivelmente vividas e o processo de reflexividade docente. Mais especificamente, objetiva verificar a presença de experiências estéticas em sua formação inicial e continuada; estabelecer relação entre as experiências registradas e os conceitos de estética, arte e formação docente à luz da teoria histórico-cultural, investigando as características e os elementos constitutivos deste processo; promover a qualificação do trabalho pedagógico como elemento

fundamental para a melhoria do ensino nas escolas cujos profissionais estão envolvidos com o projeto.

Vale ressaltar que suas respostas serão tratadas de forma confidencial, garantindo-se o seu anonimato, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

Sua colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos a disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Luciana Haddad Ferreira / Ana Maria Falcão de Aragão

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas

APÊNDICE B

Termo de consentimento informado

Eu,_____

concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela professora **Luciana Haddad Ferreira**, aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada ***Experiência estética e formação docente: O exercício da sensibilidade como prática reflexiva***

Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, referencial teórico, os métodos de produção de dados e da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Campinas, _____ de _____ de 2011.

_____

Assinatura do participante

APÊNDICE C

Procedimento de revisão bibliográfica

Para a revisão da literatura convergente ao tema de pesquisa realizei os seguintes passos:

a) **Seleção do tipo de publicação desejada:** optei por contemplar Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e artigos científicos publicados em revistas indexadas, no período de 2005 a 2014. Tal delimitação permitiu a busca de dados referentes a pesquisas finalizadas e que já foram analisadas por outros profissionais da Educação para prévia aprovação e publicação. Vale esclarecer que tal decisão se dá apenas pela necessidade de estabelecer um limite para a busca de produções Entretanto, por acreditar nas reflexões oriundas das práticas educativas e por saber dos delicados trâmites de suposta validação das pesquisas para que estas sejam publicadas, todas as outras investigações de professores-pesquisadores que não tiveram seus resultados publicados, mas que a mim chegaram por indicações e interlocuções diversas, também foram bem vindas e contribuíram para a articulação dessa Tese.

b) **Definição dos bancos de dados utilizados:** sabendo que a imensa maioria das produções intelectuais brasileiras e de outros países está acomodada em bandos de dados *online*, optei por restringir a busca a estes domínios. Escolhi consultar os bancos de acesso público e gratuito, valorizando as iniciativas que prezam pelo livre acesso às informações e a democratização das produções científicas. Assim, foram consultados os seguintes sites:

- Scielo: www.scielo.org
- Portal Capes: www.periodicos.capes.gov.br
- Eric: www.eric.ed.gov
- Banco de Teses da Unicamp: www.bibliotecadigital.unicamp.br
- Banco de Teses da USP: www.teses.usp.br
- Banco de Teses da UNESP: www.acervodigital.unesp.br

c) **Determinação dos descritores:** para que a busca de produções revelasse produções acadêmicas convergentes com os temas aqui abordados, foram definidos termos e palavras-chave que pudessem refinar os resultados de busca sem excluir pesquisas relevantes. Deste modo, ao navegar nos *sites* de busca, foram inseridos os termos "Educação Estética" + "Formação Docente" e algumas variáveis possíveis, a saber: "Formação Estética" + "Formação Docente" / "Experiência Estética" + "Formação Docente" / "Educação Estética" + "Formação de Professores" / "Educação Estética" + "Formação de Professores". Os mesmos termos também foram buscados em língua inglesa e espanhola.

	Scielo		*Eric*		Capes		Teses Unicamp		Teses USP		Teses UNESP	
	Resultados Busca	Resultados Utilizados	Resultados Busca	Resultados Utilizados	Resultados Busca	Resultados Utilizados	Resultados Busca	Resultados Utilizados	Resultados Busca	Resultados Utilizados	Resultados Busca	Resultados Utilizados
"Educação Estética" + "Formação Docente"	4	3	30	8	71	10	1	0	30	6	3	2
"Formação Estética" + "Formação Docente"	5	3	23	5	82	13	4	2	10	2	6	2
"Experiência Estética" + "Formação Docente"	1	1	8	2	56	8	0	0	34	9	6	1
"Educação Estética" + "Formação de Professores"	9	5	30	8	85	12	9	3	43	7	18	2
"Formação Estética" + "Formação de Professores"	11	4	23	5	73	14	10	5	12	3	15	2
TOTAL[69] = 54	23	8	35	10	113	13	10	5	80	15	28	3

Tabela 1 - descritores X resultados de busca

d) **Análise dos resumos:** de posse dos resultados obtidos, diante do elevado número de produções resultantes da busca, foi possível identificar, pela leitura, as pesquisas que poderiam contribuir para as análises e elaborações desta investigação. Algumas publicações e pesquisas apareceram em mais de um recurso de busca (por exemplo, uma Tese de Doutorado que teve suas

[69] Muitos resultados se repetiam quando buscados descritores com palavras semelhantes. Por este motivo, a quantidade total de pesquisas utilizadas não corresponde à soma exata dos arquivos obtidos.

conclusões posteriormente publicadas em formato de artigo) e também em diferentes descritores.

e) **Leitura do texto completo:** as pesquisas selecionadas foram analisadas integralmente, para que suas contribuições pudessem ser analisadas e colocadas em diálogo com as considerações tecidas nessa investigação. Nesse momento, alguns textos foram excluídos por não corresponderem à temática inicialmente procurada.

f) **Separação dos textos por modalidade:** durante a leitura foi possível perceber que, mesmo as produções que não discutiam exatamente a mesma temática que a Tese, traziam contribuições importantes que poderiam ampliar a compreensão de conceitos importantes também aqui contemplados. As investigações obtidas foram, então, separadas em três modalidades, para melhor identificar as possibilidades de diálogo com o texto.

As pesquisas obtidas a partir desta busca ofereceram importante panorama a respeito do que tem sido pesquisado e produzido na atualidade em relação ao tema abordado. Após o refinamento dos dados, foi possível compreender que, a despeito da existência de um volumoso referencial relacionado à Educação Estética e à Formação docente, ainda há poucas produções que objetivam relacionar os dois campos. Abaixo, uma breve descrição das pesquisas encontradas poderá situar o leitor quanto à bibliografia publicada.

Dos 544 resultados obtidos, extraiu-se 255 entradas em repetição, totalizando 289 Teses, Dissertações ou artigos correspondentes aos descritores buscados. Dessas, apenas 139 explicitavam, no resumo, ter relacionado de algum modo a Educação Estética com a Docência. Ao analisar os textos completos, 85 pesquisas não apresentavam grande convergência com o tema desta investigação, restando 54 contribuições relevantes. Estas foram divididas em três grupos de textos, assim denominados:

a) Pesquisas acerca da Educação Estética: em sua maioria, essas pesquisas abordam possibilidades de ressignificação do espaço da escola para o desenvolvimento de propostas sensíveis para os alunos, destacando

determinadas vertentes artísticas como potencializados deste processo: a dança e performance na Educação (PEREIRA, 2012) , a musicalização infantil (ROCHA, 2011), os recursos expressivos visuais (LELIS, 2004) ou a narração de histórias (ROCHA, V., 2010). São investigações que discutem a relevância da formação docente adequada para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Estética, mas mantém seu foco no aprendizado discente.

b) Pesquisas acerca da formação docente: incidem, em sua maioria, na preocupação com a legitimação de espaço e tempo adequados (CROCHIK, 2013) para o aprimoramento das funções do profissional da Educação, apontando para a necessidade de investimento em formação continuada (LIA, 2012), formação no cotidiano da escola (SILVA, 2010), coletiva (MALAVASI, 2006 e LOPONTE, 2009) e reflexiva (ARAGÃO, 2010) dos professores. Estas produções por vezes enfatizam a necessidade de formação estética aos professores, mas não têm tal articulação como ponto central a ser desenvolvido.

c) Pesquisas acerca da Educação Estética e Formação Docente: Convergências são encontradas em pesquisas realizadas no campo da formação de arte professores ou de professores de Arte, nas quais os investigadores manifestam a preocupação com uma Educação sensível para o formador. Há variedade nos referenciais teóricos que direcionam as pesquisas encontradas (AMORIM e CASTANHO, 2007 e 2008, FARINA, 2010) bem como as escolhas metodológicas (TELLES, 2006) e o modo como as informações foram tratadas (ALVARES, 2006), configurando um cenário diverso e fértil para o diálogo acerca do tema. Embora tenham sido encontradas poucas produções, a possibilidade de interlocução com os autores e de conhecimento de outras perspectivas para a temática desenvolvida estão asseguradas.

APÊNDICE D

Convite eletrônico enviado aos professores

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC convida:

CURSO: FORMAÇÃO ESTÉTICA E A REFLEXIVIDADE DO EDUCADOR

Oferecimento: 3as feiras, das 18h30 às 22h00
8 encontros quinzenais a partir de **06 de agosto**

Local: Faculdade de Educação da UNICAMP – sala ED 12 (prédio anexo)
Av. Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

Carga Horária: 32horas. **Curso gratuito, vagas limitadas.**
Todo o material de estudo e trabalho deverá ser providenciado pelos participantes.

Docentes responsáveis: Ana Maria Falcão de Aragão e Luciana Haddad Ferreira

Inscrições pelo e-mail: **nana_hadd@hotmail.com** (enviar ficha preenchida)

APÊNDICE E

Ficha de inscrição

FICHA DE INSCRIÇÃO – FORMAÇÃO ESTÉTICA E REFLEXIVIDADE DO EDUCADOR

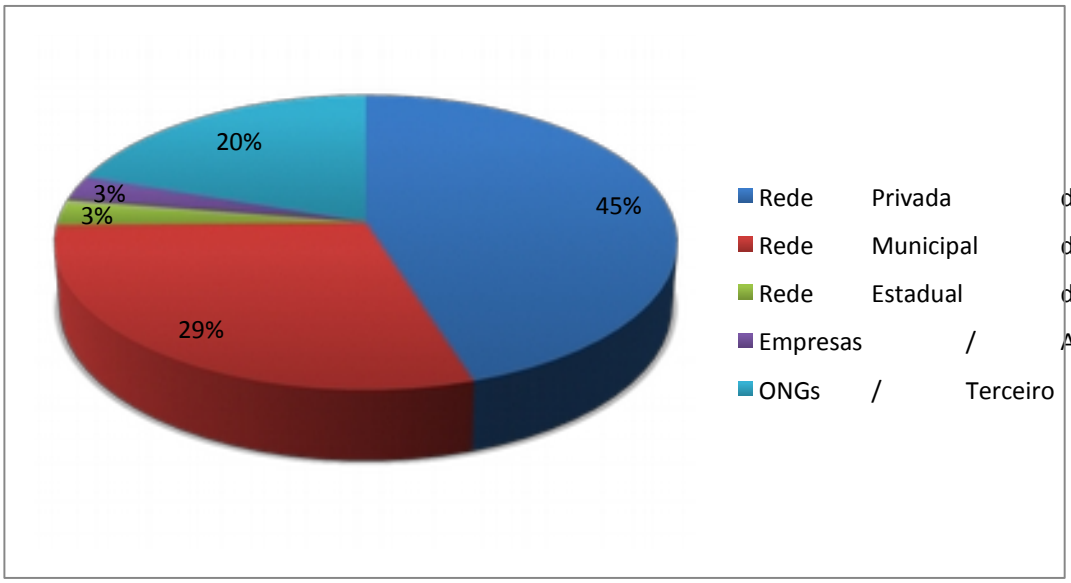
Complete todos os campos com seus dados e salve o documento preenchido. Envie esta ficha completa para o e-mail: nana_hadd@hotmail.com

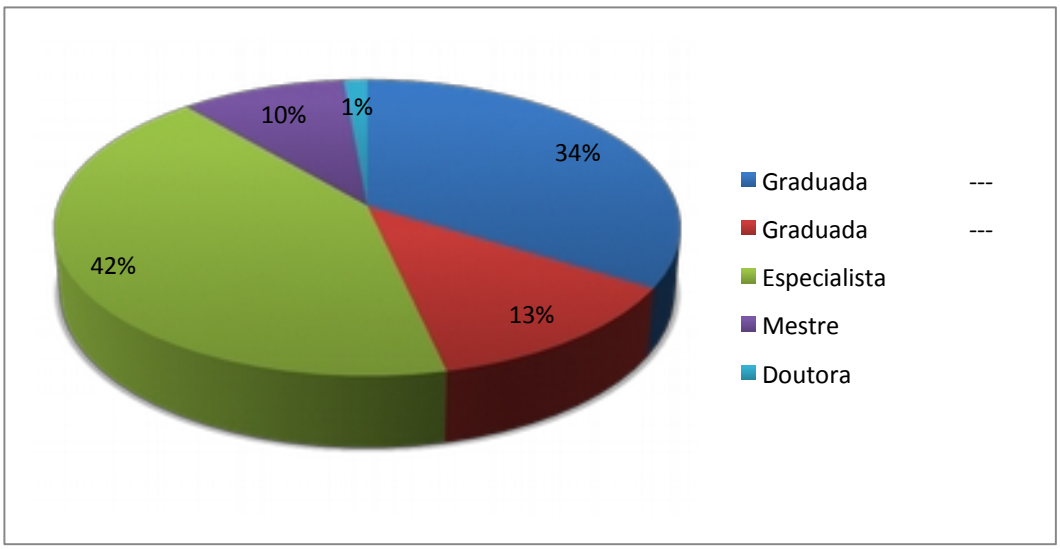
Dados pessoais:

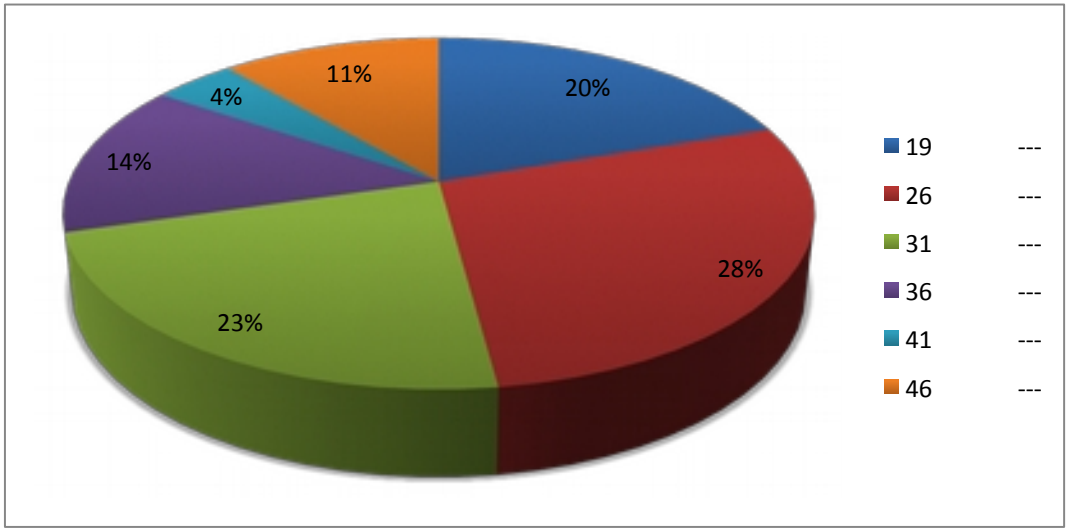
Nome completo:	
Data de nascimento:	RG:
e-mail:	e-mail:
Telefone residencial:	Telefone celular:
Endereço:	
Rua:	Número:
Complemento:	Bairro:
CEP:	Cidade:
Última formação:	
Curso:	Instituição:

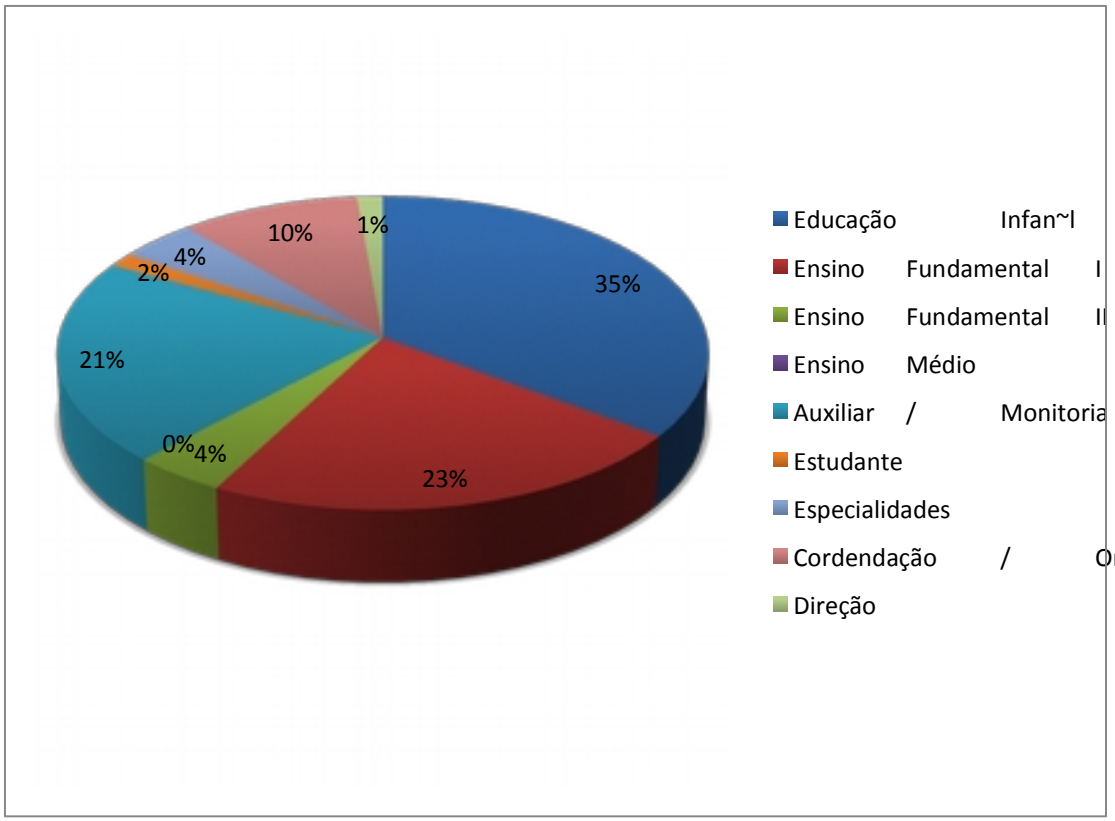
APÊNDICE F

Gráficos e dados sobre a caracterização do grupo






20%
28%
23%
14%
4%
11%
19 --- 25 anos
26 --- 30 anos
31 --- 35 anos
36 --- 40 anos
41 --- 45 anos
46 --- 50 anos


35%
23%
4%
0%
21%
2%
4%
10%
1%
Educação Infan~l
Ensino Fundamental I
Ensino Fundamental II
Ensino Médio
Auxiliar / Monitoria
Estudante
Especialidades
Cordendação / Orientação
Direção

APÊNDICE G

Plano inicial de trabalho

ENCONTRO 1:

Tema: Apresentação do curso e das professoras

Atividade: Organização para os encontros e confecção da capa do portfólio

Leitura: SÁ-CHAVES, I. (org.) Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro. Lisboa: Porto Editora, 2005.

Tarefa: apresentar-se ao grupo em 1 slide

ENCONTRO 2:

Tema: Reflexividade na formação docente

Atividade: Exibição de vídeos e vivências coletivas

Leitura: ARAGÃO, Ana Maria Falcão de e FERREIRA, Luciana Haddad. Coma tudo, mas sem saborear: a relação indissociável entre fazer e pensar a docência. Campinas, 201 (não publicado).

Tarefa: relato autobiográfico

ENCONTRO 3:

Tema: Educação estética e formação docente

Atividade: Produção das sínteses poéticas das narrativas

Leitura: FERREIRA, Luciana Haddad. Educação e concretude: o exercício da sensibilidade como prática reflexiva. In FERREIRA, Luciana Haddad (org.). **Arte de olhar: percursos em Educação.** 2011.

Tarefa: pipoca pedagógica (por e-mail)

ENCONTRO 4:

Tema: Narrativas como modo de sensibilização e reflexão do professor

Atividade: Produção das sínteses poéticas das pipocas (em grupo)

Leitura: PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. Quem forma quem, afinal? In Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos. Editora Mercado de Letras, 2008.

Tarefa: registro fotográfico do cotidiano da escola.

ENCONTRO 5:

Tema: Formar-se no cotidiano da escola

Atividade: Interferência sobre fotografias dos nossos encontros

Leitura: PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

Tarefa: realizar troca e devolutiva dos portfólios entre pares

ENCONTRO 6:

Tema: Práticas expressivas em sala de aula

Atividade: Oficinas dos sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão.

Leitura: DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da** Educação. Campinas: Papirus, 1988.

Tarefa: momento de fruição – visita a museu, cinema, teatro, show, etc.

ENCONTRO 7:

Tema: formação docente e trabalho coletivo

Atividade: dinâmicas de trabalho compartilhado

Leitura: SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão & SÁ-CHAVES, Idália. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. Revista Educação Temática Digital, 2008. v.9, n.2, p.189-203.

Tarefa: escrever carta da disciplina: quais foram os momentos formativos?

ENCONTRO 8:

Tema: Educação das sensibilidades

Atividade: trocas de experiências e roda de conversa, confraternização final.

Leitura: DUARTE Jr., João-Francisco. O sentido dos sentidos: a Educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

APÊNDICE H

Estrutura aprovada para os encontros

Olá meninas!

Ainda estou sobre o doce efeito de nosso encontro, sabiam? Foi muito prazeroso estar com vocês todas!

Escrevo para socializar os e-mails do grupo (vejam documento em anexo) e para registrar nossos combinados para os próximos encontros:

- TODOS devem realizar uma síntese poética pessoal, com base nas reflexões do dia, de cada encontro no caderno / portfólio. É possível e desejável que vocês busquem leitores e interlocutores para a escrita / construção que forem realizando. Isso alimenta nosso próprio trabalho de registro e nosso processo de reflexividade.

- A cada semana uma pessoa será responsável pela elaboração de um registro do encontro anterior, onde deverá aparecer os momentos e reflexões mais marcantes. é importante tentar fugir ao máximo da escrita descritiva e explorar as formas menos convencionais de registro. Se possível, levar uma cópia do registro ou algo que o simbolize para cada participante do grupo.

- Toda semana alguém será responsável por uma atividade de acolhimento do grupo:

- Toda semana alguém será responsável por levar algo para comermos e bebermos:

Segue em anexo também:

- o meu slide de apresentação ao grupo (estou esperando o de vocês!)

- texto para leitura até a próxima aula

- algumas imagens para já ficarem com vontade de chegar logo o próximo encontro!

Abraços, Nana

APÊNDICE I

E-mail com escala de revezamento

Queridas, boa noite!

Conforme combinado hoje, segue em anexo todo o material referente ao nosso primeiro encontro:

--- Apresentação utilizada no encontro

--- Arquivos das músicas executadas:

--- Texto para leitura até a próxima quinzena:

--- Referências bibliográficas mencionadas:

- HOLM, Ana Marie. **Fazer e pensar em Arte**. São Paulo: MAM, 2005.
- HOLM, Ana Marie. **Baby Art**. São Paulo: MAM, 2007.
- KANDINSKY, Wassily. **Do Espiritual na Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LOWENFELD, Victor e BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo, SP: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Victor. **A criança e sua Arte.** São Paulo, SP: Mestre Jou, 1976.

--- Tabela com as escalas de registro, acolhimento e lanche

	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Registro	Carolina Maite	Letícia Julieta	Ana Mafalda	Pâmela Monica	Beatriz Joana	Luciane Isabela	Luzia Silvana
Acolhimento	Bia Yasmin	Bárbara Silvia	Giovanna Rafaela	Antonia Priscila	Hellen Fernanda	Amelie Márcia	Solange Maria
Comidinha	Nara	Adrielly	Sofia	Luara	Laura	Francisca	__
Bebidinha	Patrícia	Gabriela	Júlia	Elaine	Juliana	Cristina	__

Beijocas e até mais, Nana Haddad

APÊNDICE J

Publicações indicadas para leitura obrigatória

ARAGÃO, Ana Maria Falcão de & FERREIRA, Luciana Haddad. Coma tudo, mas sem saborear: a relação indissociável entre fazer e pensar a docência. Campinas, 201 (não publicado).

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da** Educação. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE JR., João-Francisco. O sentido dos sentidos: a Educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FERREIRA, Luciana Haddad. Educação e concretude: o exercício da sensibilidade como prática reflexiva. In FERREIRA, Luciana Haddad (org.). **Arte de olhar: percursos em Educação.** 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. Quem forma quem, afinal? In Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos. Editora Mercado de Letras, 2008.

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

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão & SÁ-CHAVES, Idália. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. Revista Educação Temática Digital, 2008. v.9, n.2, p.189-203.

APÊNDICE K

Inventário dos dados da pesquisa

INSTRUMENTOS COLETIVOS	
Registro poético do encontro anterior	24 registros
Registro fotográfico dos encontros	352 fotografias
Audiogravação dos encontros	5.670 minutos
Transcrições das conversas gravadas	192 páginas
Caderno de registro da pesquisadora	125 páginas
E-mails trocados entre as participantes	731 mensagens
INSTRUMENTOS INDIVIDUAIS	
Portfólios das participantes	66 volumes
Sínteses poéticas dos encontros	180 registros
Slides de apresentação das participantes	71 slides
Narrativas autobiográficas	61 textos
Pipocas pedagógicas	85 textos
Pipocas imagem	115 fotografias

ANEXO A

Pipoca pedagógica de Márcia

O que você vai ser quando crescer?

Resolvi escrever uma pipoca pedagógica familiar por dois motivos: quando que me formei professora, os conceitos se incorporaram as minhas experiências de mãe e de vida. Hoje sou cuidadora em todos os lugares em que estou, na rua, na família, em casa, no clube. Não consigo ser professora só na escola. O outro motivo é que minhas sobrinhas acompanharam toda a minha trajetória acadêmica, servindo inclusive de matéria prima para meus trabalhos.

Minhas sobrinhas são crianças desinibidas, muito estimuladas pelos pais e pela escola. Gosto muito de especular suas vidas, saber que livro estão lendo, o que estão estudando, quais as notas de provas e principalmente os projetos fora da escola. Suas respostas são sempre inesperadas, surpreendentes pela precocidade e sinceridade.

Um dia em minha casa, numa festa de aniversário, percebi que Safira, 9 anos, estava um pouco nervosa com o tumulto, e resolvi chamá-la e perguntar o que estava acontecendo, o que a perturbava.

- Safira, vem aqui um pouquinho, quero fazer uma pergunta pra você.

- O que foi que eu fiz de errado, Tia? Respondeu ela com indignação.

- Você não fez nada errado, Safira. Eu estava dizendo para todos que você devia estar irritada com alguma coisa, porque você é uma menina perfeccionista.

Indignada com a minha pergunta, Safira respondeu com bastante segurança.

- Tia, eu já disse que quando eu crescer vou ser bailarina, confeiteira e desenhista, não serei perfeccionista.

ANEXO B

Pipoca pedagógica de Ana

Entre batidas (des)compassadas

O momento tão esperado de adentrar-me no cotidiano da escola como professora aconteceu. Depois de muitas incertezas e questionamentos sobre profissão, escola, sonho e futuro, a coragem até então envergonhada e escondida por detrás da porta do meu coração resolveu tomar impulso e se expandir, mostrar-se ao mundo.

Ao fazê-lo as batidas do meu coração ficaram aceleradas. Esse músculo expandiu-se tanto a ponto de não caber dentro de mim, pois bombeava sentimentos de alegria e insegurança: alegria em estar na escola e insegurança em ter deixado uma profissão outra na qual o sucesso fazia-se presente, expectativa que talvez pudesse não acontecer em minha carreira como docente...

O oxigênio gerado pelo bombeamento destes sentimentos trouxe-me a sensação de alívio/leveza, permitindo com que minha respiração fosse realizada sem grande dificuldade – parecia que antes eu carregava uma bagagem muito grande a ponto de não suportá-la – e, agora, parecia flutuar.

Comecei então o ritual de vestir a camiseta que identificava os auxiliares de classe, sensação à qual não percebia que estava a vestir um uniforme, preparando-me para assumir uma posição, da mesma forma como me sentia quando estava a me arrumar para o trabalho anterior. Uma sensação antagônica ao ato de vestir-se tomou conta de mim: eu estava a me despir, pois não precisava mais cobrir-me com uma armadura que me protegia do mundo. Nesse momento eu era simplesmente eu mesma – a professora iniciante – que começava naquele momento uma nova etapa de minha vida.

Percebi como os objetos são repletos de significado, como nos lembra Pasolini (1990), em seus apontamentos sobre a pedagogia das coisas e como elas nos educam:

> "Não vou jamais me cansar de repetir: eu, quando falo com você, posso até ter a força de esquecer, ou de querer esquecer, o que me foi ensinado com as palavras. Mas não posso jamais esquecer o que me foi ensinado com as coisas. Portanto, no âmbito da linguagem das coisas, é um verdadeiro abismo que nos separa: ou seja, um dos mais profundos saltos de geração que a história possa recordar. Aquilo que as coisas com sua linguagem me ensinaram é absolutamente diferente daquilo que as coisas com sua linguagem ensinaram a você. (...)"1

1 (PASOLINI, Pier Paolo. **Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas**. In: Os jovens Infelizes. São Paulo: SP, Brasiliense, p. 131.)

Ao chegar à escola fui logo realizar as atividades que me foram orientadas na semana anterior ao primeiro dia efetivo de trabalho. Minha preocupação maior estava no relacionamento que iria estabelecer com as crianças, pois sabia que com os adultos este relacionamento estava facilitado, já que durante toda a minha experiência profissional exercida até então o foco das atuações estava no adulto, não na criança.

Por conta disso parecia que eu não tinha mais a doçura e o repertório de como lidar com elas. A sensação que tinha era a de que eu havia me tornado uma pessoa áspera, objetiva e não acessível. O maior desafio tinha se tornado este contato e, creio, neste momento em que estou a rememorar estes acontecimentos, que venho dando a cada dia alguns novos passos para a realização desta meta.

A cada criança que chegava eu perguntava para uma auxiliar de classe e para a monitora da escola se aquela criança era da sala em que eu iria atuar: “Essa criança é minha?”. Quando a resposta era afirmativa, centrava meu olhar naquela criança na tentativa de decorar todos os seus traços, seus atos, sua vestimenta e sua mochila. Em primeiro momento para que eu não a perdesse de vista na sala de aula, pois uma apreensão crescia dentro de mim ao imaginar que uma criança que estava em meus cuidados fugisse da sala, do parque ou de outro lugar em que estivéssemos. Como a mãe que coloca todos seus filhos debaixo de suas asas, queria que todas as “minhas” crianças estivessem sob meu olhar atento. Em segundo momento para que eu não trocasse seus materiais nas atividades tidas por mim como de organização dos pertences de cada um.

A professora da sala foi buscar as crianças na sala de entrada e todos nós fomos para a sala de aula. Chegando lá a professora montou a roda e apresentou-me às crianças. Disse que eu estaria ajudando-a neste semestre.

Brincamos bastante em sala e no parque. Aproveitei estes momentos não só para aproximar-me das crianças como também conversar um pouco com a professora e explicitar para ela minha sensação de estar perdida na dinâmica cotidiana da escola, pedindo para que ela me orientasse nas atividades que deveria realizar, sem receios. Ela também expôs sua alegria em me receber na escola e saber que poderia contar comigo nas atividades.

Por fim, sai da escola feliz com este primeiro dia efetivo de muitos outros que virão com minha atuação enquanto professora - auxiliar e iniciante - mas professora, o que mais importava para mim...

ANEXO C

Pipoca pedagógica de Priscila

O mundo mágico de quem pode sonhar

Neste 4º bimestre, eu e meus alunos mergulhamos em um mundo de fantasia, da "Arte, cultura e mitos dos Gregos" que para mim era desconhecido a profundidade de conhecimentos que poderiam ser adquiridos, ou seja das maravilhas e detalhes que encontramos ao vivenciar e descobrir no decorrer das pesquisas.

Um mundo de seres mitológicos, de criaturas que há séculos encantam o mundo com suas magias e o desvelar dos segredos de milênios. Creio que um frio na barriga de todos nós nos passou ao entrar neste universo, mas o encanto foi maior. Chamo neste processo de "fantasia do desconhecido" onde a entrada em um labirinto tudo é suspense, para encontrar a saída e o medo de não encontrar nenhuma experiência dê valor. Nada sabíamos sobre o que poderia ser visto no caminho junto a curiosidade trouxe experiências de conhecer e saber quem era estes seres que encantam e encantaram muita gente.

Cada aula era uma novidade que direcionava a outras. Descobri também que cada sala tinha suas afinidades com o conteúdo. Então foi o que levou um planejamento diferenciado de oficinas. A ousadia de fazer diferentes oficinas foi um descobri do melhor, ou seja, juntar vários trabalhos que levassem a um objetivo sobre o conhecer, localizar e fazer, trouxe um leque de desafios tanto para mim como professora como aos alunos, o aprender aprendendo ficou claro na rotina.

Algo que me vez ver em outra perspectiva foi também de levá-los a ambientes fora da sala de aula, é uma experiência que vali tentar, senti que a troca do ambiente mudava o comportamento espontâneo de aprender dos alunos.

Eu como professora nova na unidade tive dificuldades sim, mais sei que com elas aprendi a ver por outros ângulos, até meus alunos as vez, e principalmente à tarde sofreram alguns desconfortos, por falta talvez de hábitos ou movimentos como estes, pois ao lavar as mãos, ao pedir um pano emprestado para limpar as mesas de tinta, ou até para ir ao banheiro na hora que não aguentava mais (porque este estava sendo limpo no momento).

ANEXO D

Relato Autobiográfico de Isabela

Após vinte e oito anos dando aula, fica difícil separar um momento especial nessa "jornada pedagógica". Não consigo me lembrar de como eu era exatamente. Talvez, uma pessoa cheia de ideias sobre Educação e um pré-conceito da forma como atuavam os professores e os pais. Muitas coisas mudaram sem que eu me desse conta. Hoje, vejo que minha vida tem marcas significativas de todos os alunos que por ela passaram. Acredito que durante todo esse tempo quem mais aprendeu fui eu.

Recentemente, minha filha me perguntou o que eu seria se não fosse professora. Mais do que depressa, respondi a ela que não saberia dizer, pois não consigo me imaginar realizando outro trabalho. É fascinante poder realizar um trabalho que é único todo dia, pois nenhum dia é igual ao outro e nenhum conteúdo, por mais que eu repita, será dado da mesma forma, pois cada classe reage, questiona, participa, interage e aprende de forma diferente.

Porém, preciso escolher um momento especial para relatar e só consigo pensar num início de ano que recebi uma segunda série. Eu não estava muito satisfeita com a mudança, pois queria continuar com a terceira série. No entanto, organizei a classe, me familiarizei com o plano, com os livros didáticos e estava pronta para iniciar. Havia na sala, além de outros vinte alunos, uma aluna com Síndrome de Down que ainda não estava alfabetizada.

Foi um ano de muitos desafios, pois precisava e queria muito alfabetizá-la, mas também não podia descuidar do desenvolvimento dos outros alunos que precisavam de atenção, explicações, orientações... Enfim, deveriam terminar o ano, prontos para acompanhar a série seguinte. Ao final do ano, a classe toda tinha se desenvolvido em vários aspectos, pois estavam mais maduros, tolerantes e solidários. Já a aluna com Síndrome de Down, além de todo o crescimento que a convivência lhe proporcionou, terminou o ano reconhecendo todas as letras e escrevendo de forma silábica.

Não tenho a intenção de fazer parecer que durante todos esses anos que venho trabalhando na área da Educação, tudo tenha sido sempre maravilhoso. Mas, vale lembrar que nada na vida é alcançado sem esforços, derrotas, frustrações, arrependimentos.