

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

ANTHONY FÁBIO TORRES SANTANA

UM OLHAR ACERCA DO SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Porto Alegre
2017

ANTHONY FÁBIO TORRES SANTANA

UM OLHAR ACERCA DO SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Marcos Villela Pereira.

Orientador: Professor Dr. Marcos Villela Pereira (Escola de Humanidades/PPGEDU/PUCRS)

Porto Alegre
2017

ANTHONY FÁBIO TORRES SANTANA

UM OLHAR ACERCA DO SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Marcos Villela Pereira.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Professor Dr. Marcos Villela Pereira (Escola de Humanidades/PPGEDU/PUCRS)

Professora Dra. Marlene Rozek (Escola de Humanidades/PPGEDU/PUCRS)

Professora Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann (Pesquisadora do CNPq)

Professora Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira (Centro de Educação/PPGE/UFSM)

Ficha Catalográfica

S232o Santana, Anthony Fábio Torres

Um Olhar Acerca do Sentido da Experiência na Formação de Professores / Anthony Fábio Torres Santana . – 2017.

100 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Prática. 2. Experiência. 3. Formação de Professores. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Com amor e gratidão, dedico esta tese à minha avó Iraci (In memoriam) por ter me ensinado a importância da humildade para a vida. Pela leve e marcante despedida no decorrer deste percurso que definitivamente não foi só meu.

COMO NÃO CHEGUEI SOZINHO, QUERO AGRADECER...

Aos meus pais, Antônio e Ionária, por sempre acreditarem nas possibilidades das realizações dos meus sonhos.

Às minhas tias Antonina e Miraci pela força do sim de vocês em minha vida.

Pelo que a palavra não dá conta: Karl Roney, Cláudia Renatta, Allan e Stephany.

À Dina por ter sonhado comigo mais esta etapa da minha formação e ter sido ponte até o Marcos.

Ao Marcos, meu orientador, por ser impulso e rede, especialmente, por ser inspiração mesmo quando diz: “E... nada de exageros, por favor”. Parceiraço de todas as horas. Obrigado por tudo.

À Nadja, Valeska e Marlene pela disponibilidade em emprestar os seus olhares a este trabalho, me fazendo perceber outras possibilidades para a pesquisa.

À Thamyres pela parceria em boa parte desta trilha.

À Dinorá Meinicke pelo reencontro, pela amizade mais que especial e, igualmente, por ter me levado até a Casa da Luz naquele inesquecível outono de 2015.

Pelo reencontro, depois de tanto tempo e vidas, desta vez em Porto Alegre na Casa da Luz: à Dona Lilian Barbosa (que um dia me ligou e disse: “Menino, você já é meu filho, só falta, agora, passarmos no cartório”). À Vanesca Nunes e ao João Marcelo (que, em um certo outono, reuniram toda família e, após um almoço maravilhoso, falaram: “Mano, isso é para você não querer mais voltar para Aracaju”). Ao Fábio e ao Anderson (Respectivamente pai e padrasto (Rsr rsrs) de primeiríssima grandeza... de quem, nos abraços, pude mais uma vez sentir a força do afeto).

Ao Fernando e a Bia pelo compartilhamento da vida em tantas aventuras no Sul.

Ao Charles, ao Ghisio e à Jose pela força essencial em meio a esta travessia chamada doutorado.

Ao Leopoldo e à Dinorá Feldens (quando em 2012, passando por Sergipe, disseram: “Se for para o Sul, conte com a gente”. Ajudaram-me muito em Porto Alegre).

À Luana, querida Lua, (por ter ido buscar no aeroporto, sem avisar, um sergipano cheio de sonhos naquele inesquecível 10 de março de 2013 e, além disso, por ter escancarado junto com o Sagu as portas do seu apartamento, na Independência, onde me senti em casa pelo tempo que fiquei).

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, pelo acolhimento e escuta sempre atenciosa.

À CAPES que, pelo PROSUP, financiou este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como a experiência se constitui em conhecimento na formação de professores. Deste modo, debruçei-me sobre o intenso e complexo processo de constituição docente, refletindo sobre o campo da prática, por considerá-lo um espaço profícuo ao acontecimento da experiência e à produção de saberes indispensáveis ao exercício da docência. O campo de pesquisa em que atuei foi o da formação de professores e o objeto do estudo o professor em formação. Nessa medida, a minha problematização continuou sendo a formação, a qual considero um processo contínuo que acontece na vida em seus desdobramentos. Assim, as perguntas que me impulsionaram foram: como a prática docente se constitui em experiência? Como a experiência se constitui conhecimento na formação do professor? E quais as implicações da experiência na constituição da professoralidade? Com o intuito de contemplar estas questões, percorri parte da história do pensamento ocidental, tentando me aproximar do que os gregos denominaram *paideia*; os latinos, *humanitas*; os alemães, *bildung* e que hoje chamamos formação. Em seguida, refleti sobre o processo de formação docente através do exercício de composição de uma certa geografia ou mapeamento, buscando delinear alguns movimentos que se configuram como possíveis etapas constituintes da professoralidade. Por fim, desenvolvi uma incursão, passando por estudos e pontos de vista teóricos que, em alguns momentos, apesar de antagônicos, inserem o tema experiência na pauta das nossas reflexões. Para tanto, tomei como ponto de partida o cenário filosófico da modernidade, dando ênfase à compreensão da experiência por meio do olhar de duas expressivas matrizes filosóficas: o pragmatismo deweyano e a hermenêutica filosófica gadameriana. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica. Para compor o seu referencial teórico, instrumentalizei-me com a leitura de: Rousseau; Kant; Dewey; Gadamer; Foucault; Flickinger; Hermann; Goergen, Pereira; Tardif; Nóvoa; Garcia; Romanowski; André; Diniz-Pereira e Franco. Dessa forma, como resultado, concluir que se tornar professor é uma jornada que não termina nunca. A prática docente, via de regra, se constitui uma ação mediadora entre os diferentes mundos que entram em contato na sala de aula. Exatamente por isso, pelo fato de serem mundos vivos no tempo, essa mediação implica um permanente esforço de estudo, aprendizagem, negociação e proposição.

Palavras-chave: Prática; Experiência; Formação de Professores.

ABSTRACT

This research aims to understand how the experience is constituted in knowledge in the teacher education. In this way, I focused on the intense and complex process of teacher formation, reflecting on the field of practice, considering it a profitable space for the event of experience and the production of knowledge indispensable to the exercise of teaching. The field of research in which I worked was the teacher education and the object of the study was the teacher in training. To this extent, my questioning continued to be the teacher education, which I consider to be an ongoing process that happens in life in its unfolding. So the questions that propelled me were: how is teaching practice an experience? How does experience constitute knowledge in teacher education? And, what are the implications of experience in the constitution of teacherhood? In order to contemplate these questions, I went through the history of Western thought, trying to get closer to what the Greeks called *paideia*; the Latins, *humanitas*; the Germans, *bildung* and what we call formation today. Then I reflected on the process of teacher training through the exercise of composition of a certain geography or mapping, seeking to delineate some movements that are configured as possible constituent stages of teacherhood. Finally, I developed an incursion through studies and theoretical points of view that, at times, although antagonistic, insert the theme experience in the agenda of our reflections. To do so, I took as a starting point the philosophical scenario of modernity, emphasizing the understanding of experience through the look of two expressive philosophical matrices: the Deweyan pragmatism and the Gadamerian philosophical hermeneutics. It is, therefore, a bibliographical research. In order to compose his theoretical framework, I instrumentalised myself by reading of: Rousseau; Kant; Dewey; Gadamer; Foucault; Flickinger; Hermann; Goergen, Pereira; Tardif; Nóvoa; Garcia; Romanowski; André; Diniz-Pereira e Franco. As a result, I concluded that becoming a teacher is a journey that never ends. The teaching practice, as a rule, constitutes a mediating action between the different worlds that come into contact in the classroom. Precisely because of their being living worlds in time, this mediation implies a permanent effort of study, learning, negotiation and proposition.

Keywords: Practice; Experience; Teacher education.

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	11
2	DA TRILHA DA PESQUISA.....	17
3	SOBRE A FORMAÇÃO.....	32
4	PERCORRENDO ALGUMAS LINHAS POSSÍVEIS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
5	PROCURANDO VESTÍGIOS DA EXPERIÊNCIA.....	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DO PONTO DE CONTINUAÇÃO.....	91
	REFERÊNCIAS.....	95

*“De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo Tempo Tempo Tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo Tempo Tempo Tempo”*

(Caetano Veloso, Oração ao Tempo)

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A escrita desta tese me colocou em uma condição de desafio, que se caracterizou pela ação sucessiva de fazer o uso da escrita para tentar expressar de maneira clara as minhas ideias, verdadeiras inquietudes, o que atualmente tenho denominado de desassossego do contínuo pensar.

Percebo agora, bem mais de perto, o abismo que existe entre o pensamento, ou o tratamento que damos às ideias ainda em nossas mentes e o conseqüente anúncio do que queremos dizer com elas, ao proferi-las seja através da tela do computador, do papel, ou às pessoas quando nos perguntam: “qual é o seu objeto de pesquisa?” Aliás, esta foi sem dúvida a pergunta que mais me fizeram nos últimos quatro anos. Posteriormente tratarei da mesma.

Possivelmente, esteja vivendo a aurora da experiência que é me projetar ao exercício sempre arriscado de escrever a respeito de um tema sobre o qual muitos autores já se debruçaram de forma criteriosa ao longo das suas vidas. Ressalto, em virtude disso, que se trata de um aprendizado que acontece em conjunto, uma vez que nos seus desdobramentos tenho dialogado comigo mesmo, com professores e escritores na direção de elaborar um construto que possa contemplar o incessante ato reflexivo inerente à ação que é fazer pesquisa.

Ainda que pareça cedo, gostaria de recorrer a Arthur Shopenhauer, que na obra “A arte de escrever” afirma: “para a imensa maioria dos eruditos, sua ciência é um meio e não um fim (2013, p. 21)”. Logo, esclareço que a produção desta tese se relaciona diretamente com o meu próprio processo formativo, tendo neste a sua finalidade, na perspectiva da busca constante do alargamento dos meus horizontes compreensivos no que concerne ao estudo sobre a experiência na formação de professores.

Com efeito, quero me deter, a partir desse instante, na gênese deste trabalho. Tal ação me leva à sempre difícil escrita de algumas linhas com tons memorialísticos. O risco aqui reside em tornar o texto enfadonho e, ao mesmo tempo, vazio, já que a personagem em questão não é o foco da investigação proposta, ainda assim, por favor, permitam-me.

Após quase dois anos de intensos estudos no curso de licenciatura em História, entrava na sala de aula como professor pela primeira vez. Tratava-se de uma turma da então oitava série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, e ali pude perceber que apenas os postulados proferidos nas aulas da universidade não davam

conta da pulsação de um organismo tão vivo como a instituição escolar e seus diferentes espaços educativos.

Utilizo a expressão “organismo tão vivo” para me referir à escola porque as relações humanas tecidas em seus diversos ambientes provocam também verdadeiros estranhamentos, embates, confrontos de ideais, de ideias e referências com as quais o professor é convocado a lidar mesmo que as desconheçam. Percebi, quase que de imediato, que eram necessários outros tipos de saberes para praticar a docência em um estado mínimo de conforto para comigo mesmo (se é que isso é possível), e que, só depois de contemplados tais pré-requisitos, tornar-me-ia professor.

Ao ter aquela primeira vivência, recordei que, há pouco tempo, tinha ouvido de colegas mais adiantados no curso a seguinte afirmação: “a prática é que nos formará professores, as nossas próprias experiências no cotidiano com os estudantes em sala de aula”. Se por um lado apressava-se no ansioso e jovem universitário a frustração da licenciatura não lhe possibilitar o “total” embasamento à composição da docência, por outro, representou o impulso, aquilo que me move até hoje na procura constante por compreender o porquê o exercício permanente de estudos e aulas produzidas e lecionadas, e a experiência resultante desta ação é que proporcionam tal possibilidade: vir a ser professor.

Ao tempo em que aquela afirmativa de algum modo me impactou, igualmente fazia sentido no instante em que estava vivendo, uma vez que a prática docente, em determinados casos, nos coloca diante de nós mesmos, fazendo com que pensemos na perspectiva de nos transformarmos enquanto professores, embora saibamos que esta mudança acontece, via de regra, paulatinamente e, nem sempre, de maneira imediata.

Acredito que isso se deve ao poder que a docência tem de desafiar o sujeito que se compromete com ela. Se, em um primeiro momento, pensamos em entrega, doar intensamente o nosso tempo e suor, não estamos livres, por isso, de nos frustrarmos. Viver tem disso, ou melhor, viver a docência tem dessas coisas: desafios, procura por soluções, estranhamentos, decepções, conscientização de que não temos respostas para todas as perguntas possíveis, conquistas (ufa!), os louros de não ter se acovardado e ter aceito as provocações de experimentar-se na viabilidade da construção dos seus diferentes percursos formativos.

O fato é que, desde então, busquei me aproximar das possibilidades de compreender a formação de professores, já que a prática cotidiana do ensino me tirava do

colo da frágil certeza ilusória de que sairia um professor “pronto” das aulas da universidade. Mas que professor pronto seria este? Um sujeito fechado à conjuntura que o circunscreve? Alheio às formas distintas de ler o mundo e a si mesmo? Sem que percebesse, tinha sido fisgado, era sobre a experiência na formação de professores que queria pesquisar.

A essa altura, estava quase concluindo a graduação, e havia, naquele período, uma tradição junto ao curso de História, no qual posteriormente me formei, de que os alunos concludentes tinham que realizar uma pesquisa cujo o assunto se relacionasse diretamente com a historiografia do estado, a saber: Sergipe. Confesso que não questioneei essa premissa, pois enxergo nela um valor cultural relevante, apenas coloquei em suspenso, temporariamente, a intenção de estudar a experiência, seus efeitos e implicações na formação docente.

Apesar de percorrer paralelamente diversas trilhas, que em vários momentos se cruzavam, - refiro-me à formação, à escola e à universidade - foi, durante o mestrado em educação, que pude me dedicar ao estudo do tema formação de professores, a partir da proposição de uma investigação sobre o que chamei de movimento estético do ensinar, compreendido enquanto as ações desenvolvidas pelos docentes quando das suas práticas de ensino, e as experiências estéticas apreendidas nessas relações. Mas, ainda que olhasse através da pesquisa para a formação docente, me escapava por entre os dedos o enfoque na experiência.

A conclusão do mestrado me possibilitou viver outro desafio: o ensino superior. Atuando nas redes pública federal e particular, essas novas vivências foram decisivas para reacender a vontade de continuar estudando a docência, especialmente porque os alunos com quais me encontrei nestes novos contextos tinham perfis acentuadamente diversificados. Este panorama acabou exigindo um verdadeiro exercício de negociação primeiro comigo mesmo, ao constatar que a busca por diferentes maneiras de ensinar poderia, de alguma maneira, facilitar o processo de aprendizagem, neste caso especificamente, por torná-lo mais dinâmico.

A questão é que, ao considerar esta alternativa, fui projetado à dúvida “cruel” em relação a manter a forma como já vinha praticando a docência, que me proporcionava um certo estado estável e confortável de ser professor, ou se já não era realmente tempo de aderir a outros recursos e estratégias para conseguir o meu objetivo: ensinar o maior número possível de alunos.

O que acabo de relatar caracteriza apenas uma face do que estava vivenciando, portanto, uma negociação de sentidos pessoal, mas e os alunos? Com eles o processo se dava em outra frente, por meio de aproximações, na tentativa exaustiva, em alguns casos, de relacionar os conteúdos propostos com as referências de que, de algum modo, sabia que eles dispunham e traziam à sala de aula. Assim, negociava a possibilidade de construção de sentidos por meio do contato entre o novo, ou seja, o conteúdo que eles ainda não conheciam e o que eles já sabiam. Percebendo, em muitos casos, que a compreensão dos conceitos apresentados nas aulas só se efetivava mediante o assentamento das ideias que emanavam no campo referencial daqueles discentes que se colocavam abertos a pensá-los com o intuito de compreendê-los. Confesso que algumas vivências desse período me movem até hoje.

Ao continuar o meu trajeto formativo, ingressei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, vislumbrando, desta vez, a oportunidade de realizar um estudo que tivesse como foco o conceito de experiência na docência, considerando, neste contexto, a prática como um componente que igualmente forma o professor nos percursos de desenvolvimento e constituição da sua professoralidade (PEREIRA, 2013), sobretudo, pelos desafios e demandas que solicita a este sujeito.

Esse ingresso me possibilitou ainda o contato com as referências epistemológicas que me auxiliaram na composição deste trabalho e no conseqüente exercício vigoroso de pensar maneiras distintas para que pudesse colocar, de forma estruturada, as inquietudes que me constituem. Neste ínterim, pude perceber, em um mesmo movimento, o esvanecer de praticamente todo o projeto de entrada no curso de doutorado, e o surgimento da ideia que resulta na possibilidade atual a que se propõe esta pesquisa: pensar a experiência na formação de professores.

Decerto, ao apresentar este panorama, quero poder ir além do que apenas situar o leitor na contingência que proporcionou o nascimento do meu interesse em estudar o que anunciei anteriormente. Ao tentar ir adiante, minha intenção é expressar que não acredito na neutralidade do exercício que é o fazer ciência, especialmente por perceber que este estudo nasce de mim, através de implicações essencialmente pessoais e subjetivas. Do mesmo modo, por reconhecer que tais indagações puderam, de algum jeito, contribuir para a realização desta investigação, tornando impraticável a ação imperativa da impessoalidade na construção do conhecimento.

Com isso, apresento as perguntas que me impulsionaram e moveram a construção deste trabalho. Primeiro e como cerne do estudo: como a prática docente se converte em experiência? Em sequência, e como subquestões: 1- Como a experiência se constitui conhecimento na formação do professor? e 2- Quais as implicações da experiência na composição da professoralidade?

Dando continuidade, tenho por objetivo geral compreender como a prática docente se converte em experiência. Como objetivos específicos, 1- refletir acerca do tornar-se professor; 2- discutir sobre a constituição da experiência em conhecimento na formação do professor; e 3- investigar quais as implicações da experiência na construção da professoralidade.

Sendo assim, defendo a tese de que o contínuo processo que é tornar-se professor apresenta-se enquanto um campo de negociação no qual o sujeito se move, sobre o qual atua e do qual, em decorrência disso, também sofre interferências, vivendo no desencadeamento desses episódios a sempre vigente possibilidade do acontecimento da experiência.

Deste modo, o presente estudo está disposto em seis capítulos e encontra-se da seguinte maneira estruturado: para o primeiro, intitulado “*Contextualização da Proposta*”, aqui já apresentado, destaco o tema da pesquisa, bem como algumas noções que conduzem o trabalho, evidenciando, também, certas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais que estiveram diretamente implicadas na constituição do objeto investigado.

Já no segundo capítulo: “*Da trilha da pesquisa*”, referendo os aspectos metodológicos que embasam e sustentam esta tese, apresentando o campo de atuação, o objeto tomado em análise, a correspondente problematização e objetivos, o tipo de investigação desenvolvida, a técnica e o instrumento que possibilitaram a seleção dos seus elementos referenciais, a abordagem, e, por fim, o método.

“*Sobre a formação*” aparece como terceiro capítulo, nele trabalho este conceito com base em um resgate histórico do pensamento ocidental, trazendo a compreensão de que formar-se é um processo através do qual o sujeito se autoconstitui por meio do exercício dialógico que empreende consigo, com o outro e o mundo.

No quarto capítulo, “*Percorrendo algumas linhas possíveis acerca da formação de professores*”, reflito sobre o intenso e complexo processo de constituição da professoralidade a partir de um olhar minucioso para o campo da prática, considerando-

o enquanto um espaço profícuo ao acontecimento da experiência e a produção de saberes indispensáveis ao exercício docente.

Neste movimento, expõe-se o quinto capítulo “*Procurando vestígios da experiência*”, no qual desenvolvo uma incursão passando por estudos e pontos de vista teóricos que, em alguns momentos, apesar de antagônicos, inserem o tema experiência na pauta das nossas reflexões. Para tanto, tomo como ponto de partida o cenário filosófico da modernidade, dando ênfase à compreensão da experiência por meio do olhar de duas expressivas matrizes filosóficas que em determinadas conjunturas são adotadas como bases referenciais para o campo da educação: o pragmatismo deweyano e a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

O sexto capítulo finaliza a tese: “*Considerações finais ou do ponto de continuação*”, nele retomo aquilo que, de alguma forma, penso que a pesquisa pode ter deixado de contribuir. Trata-se de reflexões sobre a trajetória percorrida, onde se enfatiza o efeito da composição do trabalho sobre o pesquisador.

Quero, agora, convidar você que me acompanha a darmos juntos o próximo passo. Vamos ao texto?

2 DA TRILHA DA PESQUISA

Como se pode notar, a composição desta tese se dá mediante os processos e percursos formativos que vivenciei até o presente momento. Processos estes que se compuseram a partir da minha constituição histórica particular e coletiva, mais especialmente das diferentes rotas que percorri com a intenção de tornar-me professor. É do interior da vivência de todas essas experimentações que emerge o interesse por este tema e a possibilidade de pensá-lo.

Desejo, de antemão, tornar explícito que uma pergunta pauta o meu horizonte neste instante: como desenvolvi esta pesquisa? Com efeito, a sua resposta evidencia difíceis escolhas feitas ao longo do tempo ao percorrer os diferentes caminhos investigativos e, em decorrência, tornam visíveis alguns componentes pelos quais optei para compor a metodologia norteadora deste estudo, que se debruça sobre o fértil território da formação de professores.

De tal modo, compreendo que pesquisar é sempre desafio. Trata-se de uma ação que requer do sujeito disponibilidade e permissão para se deixar acompanhar do pensamento quase incessante acerca de algo que o inquieta, que produz curiosidade, provoca e, então, o move. Pesquisamos porque não sabemos ou pelo desejo de problematizar aquelas certezas que nos impossibilitam de exercitar outros olhares ao que nos cerca e nos constitui. Em contrapartida, essas crenças podem ser confirmadas ou contraditas no decorrer dessa excursão a qual nos propomos seguir.

Pesquisar é ainda se mover por entre zonas desconhecidas em um território que pode ser familiar. Talvez, o que torna a pesquisa uma atividade fascinante para alguns seja a retirada da sensação de “terra firme”, e a decorrente projeção na vigência da imprevisibilidade que também suscita aprendizados. Via de regra, pesquisamos com base em conhecimentos precedentes, existindo em nós o anseio pelo avanço, por inovação. Pesquisamos para conhecer, e isto causa-nos, às vezes, insegurança por nos relacionarmos diretamente com o desconhecido.

Em momentos distintos do processo investigativo, essa incerteza chega a se confundir com o medo. Medo de dar o próximo passo e perceber que a escolha mais recente não nos levou a lugar nenhum. Ou seja, a pesquisa volta mais uma vez para a estaca zero. E, então, descobre-se que a paciência, virtude nem sempre companheira de alguns jovens pesquisadores como este que vos fala, é um componente indispensável na

trajetória imprevisível de quem se predispõe a pesquisar. Novamente é hora de voltar aos alfarrábios e experimentar-se aprendiz e pesquisador.

Este é um exercício que exige do sujeito abertura e atenção às referências, aos pensamentos que já contemplaram ou se opuseram ao tema pelo qual mostra interesse no tempo presente, esse mesmo que acabou de passar. Sem dúvida, não existe pesquisa sem referência. Neste âmbito, “pensar o já pensado é repensar, e repensar é sempre pensar” (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 1997, p. 9).

Logo, o ato de pesquisar apresenta-se enquanto a construção de espaços que viabilizam o estabelecimento de diálogos. Lembrando que, “o diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível” (HERMANN, 2002, p. 58). Dialogamos frequentemente, neste itinerário, com o nosso objeto de estudo, com os escritos e seus autores, com os conceitos emanados destas relações e com o próprio pensamento em devaneios, na elaboração de um processo artesanal que, aos poucos, nos permite experimentar certo grau de cumplicidade com o tema que estamos tomando em apreciação.

Chego, através de uma experiência particular, à conclusão de que viver o desassossego da pesquisa não consiste necessariamente em ter uma pergunta elaborada e um objeto a perseguir. Confiro, em perspectiva distinta, que essa inquietação, que muitas vezes nos assola, se dá pela ocorrência de também sermos inquiridos, junto com o objeto que a nossa indagação inicial faz emergir.

Assim, reitero que a opção por este tema e a motivação em realizar o presente estudo estão intrinsecamente ligadas ao meu trajeto formativo, a essa busca constante em me constituir professor. Tenho vivido este processo há pelo menos uma década, de forma ininterrupta. Ainda que tivesse decidido pela docência anteriormente, posso assegurar que foi durante o curso de graduação que comecei a flertar de perto com a formação de professores, colocando-me, desde aquele período, atento às suas diversas e complexas demandas.

Neste momento, recorro a Michel Foucault para fundamentar esta ideia, quando afirma:

Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros fissuras, abalos surdos, disfunções que

eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia (1994, p. 4).

Esta possibilidade me leva a pensar que, quando um sujeito se dispõe a investigar determinada temática, ele não está livre de se encontrar na mesma e de se rever nos desdobramentos desta trilha imponderável, seja em decorrência do que assinalam os dados teóricos que tem descoberto, ou ainda por refletir acerca da sua constituição subjetiva, ao ser afetado pela potência emanada dos conceitos em seus diferentes caminhos investigativos.

Nesta medida, me deterei nas próximas linhas a apresentar os aspectos metodológicos que embasam e sustentam o desenvolvimento desta tese, respectivamente: o campo de pesquisa em que atuei, qual o objeto em análise, as questões que movimentam este estudo, os seus objetivos, o tipo de investigação desenvolvida, a técnica e o instrumento que proporcionaram a seleção dos seus elementos referenciais, a sua abordagem, e, por fim, o método. Com isso, a minha intenção é poder descrever, passo a passo, como foram realizadas cada uma das etapas deste trabalho. Por favor, sigamos o texto.

O campo de pesquisa em que atuei foi o da formação de professores¹. Esta é uma área de conhecimento que vem se consolidando no decorrer das últimas duas décadas. Este processo se justifica, porque “até os anos de 1990 a produção científica ligada ao tema formação de professores estava localizada no campo da Didática” (ANDRÉ, 2010, p. 174).

Ao examinar de perto esta questão, é possível perceber que progressivamente o campo da formação de professores foi sendo consolidado por intermédio do crescimento no número de pesquisas científicas que se ocuparam das diferentes nuances que correspondem à constituição do professor; bem como através da realização e difusão de

¹ Inspirado no conceito de campo científico de Pierre Bourdieu, que diz: “o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (1983, p. 122). O autor Júlio Emílio Diniz-Pereira se reporta ao campo da formação de professores, como: “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder, e por isso mesmo, dinâmico, movido e inconstante” (2013, p. 146). Ainda de acordo com este autor, “membros da comunidade internacional em pesquisa educacional definiram um marco para o surgimento desse campo no mundo: a publicação de uma revisão da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973 do Handbook of Research on Teaching” (Idem, ibidem).

congressos, e da criação de periódicos, que desde meados da década de 1990, em nível crescente passaram a acolher as diversas indagações e proposições de debates em torno das quase sempre frutíferas demandas sobre a formação docente.

O movimento de aproximação, aqui realizado, em relação a esse campo do conhecimento se estabeleceu por meio de duas ações. Primeiro fui em busca de respaldo na literatura especializada que me possibilitasse apropriação sobre as possíveis pautas constituintes do campo da formação docente em nível internacional. E, posteriormente, procurei mapear referências que, de certo modo, acenavam para a compreensão da composição deste campo aqui no Brasil.

Neste ínterim, tomei como referência de leitura e apreciação do campo duas das suas matrizes exponenciais. A primeira delas foi Carlos Marcelo Garcia (1999, p. 24-26), que, apresenta cinco indicadores que desde o seu ponto de vista, consolidam a formação de professores como um campo autônomo de estudos. Valendo ressaltar que, apesar de focar na conjuntura do seu país de origem, a Espanha, para conceber esta tese o autor não restringe o uso destes aspectos a sua circunscrição geográfica.

Deste modo, os critérios elencados por ele são: 1- a existência de um objeto de estudo próprio, que são os processos de formação, profissionalização e socialização dos professores; 2- metodologias e modelos consistentes que permitem a rigorosa análise dos processos de aprender a ensinar; 3- uma comunidade de cientistas que consolidam os seus trabalhos ao passo em que desenvolvem e articulam um código de comunicação peculiar; 4- incorporação dos protagonistas, os professores, nas pesquisas realizadas; e 5- reconhecimento e atenção de políticos, administradores e investigadores face a formação de professores como peça-chave da qualidade do sistema educativo.

Em perspectiva análoga, e com o objetivo de analisar a constituição do campo da formação de professores no Brasil, recorri a André (2010), que examina os indicativos apontados por Garcia (1999), tomando por base o cenário educacional do nosso país. Esta ação se tornou viável graças ao mapeamento da produção acadêmica sobre formação de professores, realizado pela autora no ano de 2009. Nesse trabalho, ela analisa e compara as teses e dissertações defendidas entre os anos de 1990 e 2000 em nossos programas de pós-graduação.

Ao dialogar com autores da área, a exemplo de Nóvoa, Imbéron e Garcia, André (2010) chega à conclusão de que o objeto da formação é o desenvolvimento profissional do professor, e que este processo tem que ser refletido como um aprendizado que se

constitui ao longo do tempo, no decorrer da vida. Por se tratar de uma concepção ampla, o alerta fica para que ao manusearmos este objeto tomemos o devido cuidado para não acabar diluindo-o.

Sendo assim, é importante considerar que a atenção e a cautela devem ser companheiras constantes daqueles que se colocam disponíveis a estudar a formação de professores. Especialmente, porque, se tomamos como objeto da formação o desenvolver-se profissional do professor, não podemos esquecer que constitui esse extenso recorte a sua formação inicial e continuada, passando pelos efeitos e implicações dos processos possíveis aí contidos, até a constituição da conseqüente socialização deste sujeito com o seu campo de atuação e os demais atores e instrumentos reguladores desse cenário.

Ao seguir o exercício proposto, observando as metodologias empregadas nas pesquisas dos pós-graduandos brasileiros, constata-se uma considerável tendência nos estudos situados no campo da formação de professores: a maioria opta por colher depoimentos, “os (auto) biográficos, os trabalhos colaborativos e a pesquisa-ação” (ANDRÉ, 2010, p. 178).

É relevante compreender que este processo se estruturou aos poucos e, de maneira especial, na aurora deste século. O que nos leva a perceber uma mudança nítida nos conteúdos das pesquisas sobre formação de professores em nosso país. As análises antes destinadas aos cursos preparatórios para a docência foram dando lugar à figura dos próprios professores (ANDRÉ, 2007).

Torna-se igualmente perceptível, nesse deslocamento, que essa gradativa incorporação destes protagonistas em estudos concebidos no campo da formação assegurou uma significativa aproximação entre universidades e instituições escolares; contribuindo, assim, para uma reavaliação e constituição de novos olhares acerca do sempre desafiador duplo teoria e prática, que historicamente tem sido tratado de maneira paradoxal.

Cabe destacar que, se por um lado os avanços conquistados através das pesquisas com a incorporação do sujeito professor possibilitaram, em certa medida, dar voz àquele que vive cotidianamente a escola, por outro, reafirmou a importância dos pesquisadores da área estarem atentos à necessidade de maior empenho na divulgação dos resultados das suas investigações, de maneira a apresentá-los com rigor e clareza, tornando os seus entendimentos acessíveis. Esta indicação acena à perspectiva de que, ao serem reconhecidos socialmente, esses estudos contribuam para a valorização social do campo,

abrindo, portanto, espaços para novas iniciativas de trabalhos investigativos, indispensáveis à sugestão de debates sobre as variáveis que constituem a formação docente.

Nesse itinerário, André (2010) reitera que um dos pontos a serem vencidos pelas produções que se localizam no campo da formação de professores é a visão arraigada no senso comum (SANTOS, 1989) de que o professor é o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. É salutar que as pesquisas superem estes tipos de crenças e não mais se submetam a elas por conta da força das expressões midiáticas ou populares que não conhecem as demandas do trabalho educacional.

Com efeito, pode-se citar ainda o Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, que faz parte do quadro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação a ANPED, como um dos núcleos mais expressivos de cientistas responsáveis pela manutenção de um relevante ambiente de discussões referente ao objeto, metodologias e sobre as políticas de formação de professores no Brasil.

Ao percorrer esta trilha com o intuito de me aproximar do campo da formação de professores, foi possível perceber, além da sua natural estabilização com o passar dos anos, uma mudança significativa em sua pauta de análises no que se refere à produção acadêmica brasileira, podendo assinalar que, nos anos de 1970, os enfoques dos estudos estiveram relacionados ao treinamento do técnico em educação; na década subsequente, 1980, as investigações se detiveram na formação do educador; em 1990, a formação do professor-pesquisador; e, nos anos 2000, presenciamos fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente, reconfigurando a questão central das pesquisas, que antes era “como formar o professor?”, para “como nos tornamos educadores (as)?” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148).

Ressalto que esta compreensão evidencia o desafio que é estudar um objeto localizado em uma área de conhecimento tão viva e que, conseqüentemente, se encontra em frequente transformação, de maneira especial, porque se relaciona diretamente com contextos e conjunturas acentuadamente distintas.

Depois de apresentar ao caro leitor o campo em que se localiza a referente pesquisa, quero, neste momento, citar o meu objeto de estudo: o professor em formação. Ao levar em consideração as diferentes etapas de ensino no Brasil, quais sejam a educação básica - que é formada pelos ensinos infantil, fundamental e médio - e a educação superior - que abrange cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada nos diversos

campos do saber -, muito me questionei a respeito de qual professor em formação analisar. Esclareço, antecipadamente, que a escolha aqui realizada é em não optar por uma categoria específica de professor, tomando, desde outro ponto de vista, o professor de um modo geral em análise.

Nessa medida, problematizo a formação de professores, a qual considero um processo contínuo que acontece na vida em seus desdobramentos. Com efeito, este percurso se estabelece por meio das relações que o sujeito tece consigo, com o outro, com o saber cultural e o mundo, desenvolvendo um repertório pessoal que viabiliza a sua autocriação docente. Este é um trabalho árduo que requer permanente esforço de estudo, ponderação, aprendizagem, proposição e desejo de implicação com seus processos formativos, ou seja, desejo de um trabalho sobre si.

Assim, as perguntas que me colocam em movimento e a percorrer outros caminhos são: como a prática docente se constitui em experiência? Como a experiência se constitui conhecimento na formação do professor? E quais as implicações da experiência na constituição da professoralidade?

Este estudo tem me possibilitado debruçar sobre a constituição dessa personagem instigante chamada professor, considerando a sua prática, também, enquanto uma ação mediadora entre os diversos mundos que entram em contato nos diferentes espaços educativos possíveis através dos seus alunos, por meio da criação de condições de possibilidade para que eles possam vivenciar, conceber e experimentar visões e atitudes distintas frente aos seus próprios modos de existência.

Por consequência, objetivo com este trabalho compreender como a prática docente se converte em experiência. Refletir acerca do tornar-se professor. Discutir sobre a constituição da experiência em conhecimento na formação do professor e investigar quais as implicações da experiência na construção da professoralidade, como forma de evidenciar que a educação é, sobretudo, vida.

Deste modo, desenvolvi um estudo bibliográfico, tendo como propósito tecer um possível olhar acerca da experiência na formação de professores. Esclareço que se trata de um olhar possível porquanto a abrangência da minha visão a respeito do referido tema representa apenas uma possibilidade dentre outras tantas, igualmente, plausíveis.

Aqui, se encontra o caminho percorrido pelo meu pensamento e os efeitos de suas ações sobre as nuances que me mobilizaram na perspectiva de me aproximar e compreender os processos formativos emanados da prática do professor, que vai se

constituindo no mesmo momento em que exerce e vivencia experimentações junto à sua professoralidade.

Vale ressaltar que não tive a pretensão de esgotar a temática nem de decretar verdades incondicionais acerca do objeto que tomei em análise. O que apresento é tão-somente o produto de um olhar contingente e transitório que, enquanto se elabora, coloca-se à disposição para dialogar com pesquisas que podem superar as possibilidades do meu alcance compreensivo.

Antes de seguir, explico ao leitor que a escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pelas condições de possibilidade apresentadas pelo conceito de experiência ao ultrapassar o plano científico-metodológico. Neste movimento, ele reconfigura o significado da formação, permite retomar o vivido e abre um campo incomensurável de relações possíveis, como, por exemplo, com a experiência estética e a própria experiência científica.

Nesse itinerário, inicialmente, foi indispensável inventariar a literatura já existente sobre o tema abordado. Esta ação resultou na reunião de livros, teses, dissertações, artigos e demais elementos bibliográficos, a exemplo de jornais com publicações impressas e online que, de alguma maneira, evidenciavam os conceitos de formação, formação de professores, professoralidade, docência, prática docente, experiência, diálogo, negociação e os diferentes aspectos relacionados a inserção do sujeito no campo da formação docente, de modo especial, através da sua atuação professoral; contribuindo, portanto, para o desenvolvimento conceitual do trabalho.

É oportuno lembrar que tem sido cada vez mais comum o aparecimento e a caracterização da pesquisa bibliográfica em estudos das mais diversas áreas do conhecimento, enquanto revisão de literatura ou mesmo revisão bibliográfica. Contesto este entendimento por compreender que a revisão de literatura é apenas uma premissa inerente à ação que é fazer pesquisa, na medida em que a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA & MIOTO, 2007, p. 38).

Em consonância com esta lógica, a seleção dos referenciais que sustentam este estudo foi realizada com base no uso de algumas orientações que auxiliaram na delimitação do universo contemplado por esta pesquisa. Esses critérios foram:

- Temático (por meio do qual pude perceber a existência ou não de afinidade entre o assunto tratado pelo material analisado e a proposta deste trabalho investigativo);
- Linguístico (em que enfatizei a leitura de obras em português e espanhol, por se tratar de idiomas que domino);
- Das fontes (onde consultei livros, periódicos, dissertações, teses e coletâneas de textos publicados em diferentes veículos informativos, a exemplo de jornais impressos e on-line, além de blogs).

Ao optar pela pesquisa bibliográfica, a leitura, evidentemente, apresentou-se como a técnica a ser adotada, uma vez que, por meio dela, torna-se possível identificar e captar as informações apresentadas pelos materiais selecionados, verificando ainda possíveis ligações entre elas “de modo a analisar a sua consistência” (LIMA & MIOTO, p. 41).

Sendo assim, Salvador (1986, p. 93-106) nos recomenda a realização de diferentes tipos de leituras para que possamos obter os subsídios indispensáveis a cada etapa da pesquisa. Trago, agora, para conhecimento as formas de leituras sugeridas pelo autor, pontuando em que aspecto cada uma contribuiu para o avanço do presente estudo:

- De reconhecimento (a partir da qual pude localizar e selecionar os materiais que evidenciavam informações correlatas ao tema estudado);
- Exploratória (por intermédio da qual tive a oportunidade de conferir se as referências contidas nos textos referiam-se e interessavam a este trabalho);
- Seletiva (através da qual tive condições de determinar criteriosamente os recursos bibliográficos que se alinhavam com os objetivos propostos por este estudo, descartando, assim, dados secundários ao tema discutido);
- Reflexiva (momento em que fiz a análise das obras escolhidas, tendo em vista a organização das ideias e conceitos presentes);
- Interpretativa (movimento que me possibilitou, para além da óbvia interpretação das ideias dos autores pesquisados, a atribuição de relações estreitas entre os conceitos analisados e o propósito desta tese, trazendo no horizonte a busca constante pela contemplação dos meus objetivos).

Após me referir aos parâmetros norteadores e a técnica que me auxiliaram no processo de elaboração deste estudo, desejo, neste instante, me deter na apresentação do seu instrumento. O instrumento adotado para reunir os elementos referenciais desta pesquisa foi um roteiro de leitura, conhecido também como ficha de leitura ou fichamento

(SALVADOR, 1986, p. 111-128). Este recurso consiste em uma ferramenta que conduz o pesquisador a uma apreciação mais detalhada dos textos tomados em análise. O seu uso para a composição deste trabalho apresentou como resultado um recorte conciso do panorama geral das obras lidas, além de ter possibilitado a extração de partes essenciais dos escritos que serviram de base ao desenvolvimento das discussões suscitadas.

Com isso, pude fazer o exame criterioso de cada uma das obras selecionadas, capturar tópicos temáticos, conceitos e entrar em contato com distintas formas de abordagens ao objeto que tomei em investigação. Deste modo, apresento nas próximas linhas os seis itens que compuseram a estrutura de tal instrumento:

- Identificação da obra (tópico em que apresento a referência bibliográfica completa do material a ser lido, além de informações como: onde pode ser encontrado, a exemplo de bibliotecas ou mesmo bases de dados na internet, bem como as respectivas palavras-chave como forma de auxílio a sua correspondente identificação);
- Dos objetivos da obra (ponto em que explico os objetivos da pesquisa realizada pelo autor do trabalho tomado em análise, ressaltando sempre que possível o seu tema central, além das hipóteses e tese defendida);
- Dos aspectos metodológicos (item em que destaco o tipo de metodologia empregada na concepção da obra apreciada e as fontes consultadas pelo seu autor);
- Dos conceitos (campo em que identifico os principais conceitos operacionalizados pelo autor no desenvolvimento da obra pesquisada);
- Conclusões (espaço no qual registro os resultados a que chega o autor estudado ao final do seu escrito);
- Comentários (parte em que pontuo as impressões pessoais acerca da obra lida, enfatizando possíveis aproximações com os objetivos do estudo que estou propondo).

É importante considerar que o sujeito que pesquisa tem total liberdade para definir quantos campos e subcampos se fazem necessários à construção do seu próprio instrumento, a fim de que este recurso possa auxiliá-lo da melhor forma possível no exame minucioso das obras que pretende tomar em análise (LIMA & MIOTO, 2007). Contudo, assinalo que a única ressalva fica por conta da necessidade constante de atenção ao objeto e aos objetivos que pretende alcançar com o desenvolvimento da sua pesquisa.

Ao dar continuidade, evidencio que este estudo possui natureza qualitativa. De acordo com Uwe Flick:

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, ao passo que uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas (2004, p. 22).

Esclareço que as investigações qualitativas surgem no campo da educação como efeito das críticas às abordagens quantitativas, que explicavam os fenômenos estudados através de fórmulas estatísticas e testes padronizados por sistemas numéricos previamente delineados.

As práticas de pesquisas fundamentadas pela abordagem quantitativa tinham como finalidade o estabelecimento do conhecimento enquanto leis universais, com o intuito de, ao serem aplicadas na prática, inclusive educativa, pudessem contribuir para o seu avanço. Defendendo, neste movimento, a imparcialidade do pesquisador frente aos fenômenos avaliados, propondo o deslocamento “dos princípios e regularidades das ciências da natureza para o interior das ciências humanas” (DEVECHI & TREVISAN, 2010, p. 150). Estes estudos indicavam também que o conhecimento correto e denominado verdadeiro seria aquele, única e exclusivamente, passível de comprovação científica, menosprezando, por consequência, os demais tipos de conhecimentos ao enquadrá-los como não científicos.

A este respeito Flickinger afirma que:

A separação do sujeito conhecedor em relação ao objeto da investigação, marca registrada do procedimento das ciências naturais, não é adequada à situação das ciências humanas e sociais, pois estas últimas tratam de problemas dos quais o cientista, ele mesmo, faz parte e não consegue distanciar-se. Mesmo sem querer, a pessoa do cientista encontra-se necessariamente envolvida na área de sua investigação. Três exemplos o confirmam. Primeiro: é óbvio que o historiador faz parte da história por ele investigada; ele está, desde sempre, inscrito nela. O mesmo ocorre com a linguagem, na qual se expressa o pensamento ou se desdobra o diálogo, pois ela representa o horizonte intransponível de sua expressão e desdobramento, fora do qual não se pode sequer pensar. Qualquer comunicação seria impossível se não vivêssemos dentro da linguagem enquanto referencial pressuposto comum. Terceiro: é impossível discutir questões sociais sem

reconhecer que fazemos parte do todo social tematizado; não há, portanto, como evitar que a própria perspectiva particular do pesquisador interfira no questionamento e na interpretação da realidade social (2014, p. 20).

Para além do exposto, as pesquisas qualitativas aparecem como uma alternativa evidente de que as metodologias fundamentadas somente nos recursos matemáticos não eram suficientes para “pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo” (DEVECHI & TREVISAN, 2010, p. 150). Essa vertente metodológica reivindicava, assim, a inserção da subjetividade nos diferentes modos de fazer pesquisa, por entender que não existe a possibilidade de pensá-la sem considerar a presença ativa do sujeito em seus processos de concepção e desenvolvimento.

Por outro lado, não se pode negar que, por conta, justamente, da utilização do seu método objetificador é que as ciências naturais ampliaram de maneira notável o conhecimento acerca do mundo, sobretudo, os advindos da natureza e que, durante um bom tempo, parte das ciências humanas e sociais buscaram nesse cenário a oportunidade de legitimar metodologicamente os seus trabalhos, “libertando-se, assim, do estigma de sua falta de rigor científico” (FLICKINGER, 2014, p. 20).

Deste modo, com vistas a conduzir o leitor à etapa final desta trilha metodológica, sinalizo que o método escolhido como lente para o encaminhamento deste estudo foi a hermenêutica filosófica, proposta por Hans-Georg Gadamer. Antes, contudo, se fazem necessários alguns esclarecimentos sobre a origem e a compreensão da própria hermenêutica.

Conforme nos indica Hermann:

A hermenêutica provém de uma longa tradição humanística, relacionada à interpretação dos textos bíblicos, à jurisprudência e à filologia clássica. Trata-se, segundo as palavras de Gadamer, de uma velha questão. Na acepção corrente, refere-se à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários. Nos dicionários, encontramos o significado de hermenêutica como interpretação do sentido das palavras, arte de interpretar o que está nos símbolos e também interpretação científica baseada na realidade humana. Entretanto, para além dessa significação, a hermenêutica ressurgiu modernamente no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade [...] Embora as origens da hermenêutica sejam bastante recuadas no tempo, trata-se de um modo de filosofar típico do século XX, que tematiza a compreensão da experiência humana no mundo, que desde já se dá interpretado. Seu problema central é a interpretação, um ato cultural que surge com as

profundas lutas espirituais do Renascimento, diretamente associado à criação do sujeito e à produção do saber (2002, p. 15-17).

Ademais, é preciso evidenciar que a hermenêutica gadameriana “é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem” (HERMANN, 2002, p. 20). Nesta medida, a proposição do autor se distingue daquela “hermenêutica que, com fins metodológicos, pretende formular princípios interpretativos, antes do esclarecimento da própria compreensão” (Idem, *ibidem*, p. 27). Assim, a sua ideia se opõe, por exemplo, ao método científico que, de forma antecipada, elege os passos a serem percorridos na condução do processo investigativo.

Por outra via, Gadamer indica a possibilidade do círculo hermenêutico como estratégia de conhecimento em que o sujeito, ao se relacionar com o outro e o mundo, tem a liberdade e a responsabilidade de produzir sentidos em relação ao objeto que toma em análise. Cabe esclarecer que “o círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo metodológico; ele descreve antes um momento estrutural ontológico da compreensão” (GADAMER, 2008, 389).

Neste percurso, não podemos desconsiderar que, ao exercitarmos a abertura com o intuito de conhecer alguma coisa, acabamos por sofrer os efeitos da atuação da historicidade. Isso ocorre porque, ancorados em um ponto referencial ao qual submetemos aquilo que nos desperta curiosidade, caminhamos em direção ao encontro da tradição que aspiramos compreender. Em outras palavras, somos afetados por uma condição histórica de conhecimento que já existe e que, de alguma maneira, se consolidou por meio de uma estrutura de linguagem particular constituída no interior do seu campo.

Logo, quando pesquisamos já trazemos uma pré-compreensão do objeto e da contingência onde o mesmo está localizado, é este preconceito ao qual o subordinamos que nos oportuniza a sua problematização. Aqui, “preconceito não significa, pois, de modo algum, falso juízo, uma vez que seu conceito permite que ele possa ser valorizado positiva ou negativamente” (GADAMER, 2008, p. 360). Portanto, “é só o reconhecimento do caráter essencialmente preconceituoso de toda compreensão que pode levar o problema hermenêutico à sua real agudeza” (Idem).

Ainda sobre este ponto de vista, Gadamer reconhece que:

Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a

abertura para a opinião do outro ou para a opinião do texto. Mas essa abertura implica sempre colocar a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas (2008, p. 358).

Sendo assim, a hermenêutica filosófica contribuiu para a interpretação e composição dos sentidos provenientes da vivência da alteridade com os escritos e seus escritores, indicando a possibilidade de que não precisaria me anular ao experimentar este processo, na imprevisibilidade dos seus acontecimentos em suas diferentes nuances; assinalando, ainda, que a potência do ato investigativo encontra-se, principalmente, no estabelecimento dos diálogos possíveis, decorrentes do contato com as diferenças contidas nos conceitos e ideias que sutilmente revelam as características constituintes dos pensamentos de seus autores.

Ao olhar por este ângulo, é indiscutível que, ao vivermos o processo de busca por entendimentos acerca de algo que nos mobiliza, experimentamos um contínuo deslocamento, uma vez que o nosso horizonte está sempre em formação, ao confrontar-se com o passado e a tradição com qual nos identificamos através da atitude investigativa que estamos empreendendo. Deste modo, “compreender é sempre um processo de fusão de horizontes” (HERMANN, 2002, p. 49), que se estabelece mediante o diálogo, tendo por fio condutor a linguagem.

O diálogo, neste âmbito, cria condições de possibilidade para que a compreensão aconteça. Vale ressaltar que só dialoga quem reconhece o outro e o que ele tem a dizer. Esta ação demanda o uso da linguagem, a elaboração de perguntas, o silêncio essencial à escuta, compreensão e interpretação. Na continuidade deste ciclo, a atitude dialógica naturalmente se configura como a própria experiência hermenêutica.

Dessa maneira, abandonamos determinadas crenças e chegamos a outras, na oportunidade de ouvir e falar com o outro. É por intermédio da alteridade que mensuramos a viabilidade de diferentes modos possíveis de compreensões. No caso desta pesquisa, os outros com quem dialoguei foram os autores dos textos trabalhados. Em virtude disso, recorro mais uma vez a Gadamer para ressaltar que “uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto” (2008, 358).

De tal modo, posso assegurar que uma das minhas principais ações constituiu-se em buscar ouvir o que tem a falar quem já percorreu passos investigativos sobre o tema que agora recoloco em pauta. Ao entrar em contato com estes conhecimentos, deparei-

me com a linguagem constituída no movimento histórico de concepção da compreensão anunciada por seus autores. Foi nesse círculo contínuo, por meio de sucessivas aproximações, que pude analisá-los e atribuir sentidos às suas obras e ao objeto estudado.

Portanto, a hermenêutica gadameriana se apresentou como uma chave de compreensão que emerge da maneira como o sujeito se posiciona no mundo, na contingência que o situa e o constitui historicamente, oportunizando, assim, novas possibilidades de reflexões acerca do que vive e experimenta no contínuo processo de construção de si. A propósito, este é o nosso próximo passo: debruçar-se sobre o conceito formação. Por favor, queiram me acompanhar.

3 SOBRE A FORMAÇÃO

Ao pesquisar a formação, deparamo-nos, inevitavelmente, com a simplicidade de uma temática com a qual lidamos cotidianamente em nossas vidas, como também com o caráter complexo proveniente das características singulares que a humanidade, no decorrer da sua trajetória, ajudou a constituir, em seus diferentes espaços e tempos, a respeito desse conceito.

Possivelmente, um breve resgate histórico do pensamento ocidental nos ajude a esboçar esses movimentos e, então, consigamos perceber suas nuances e marcas mais expressivas, nos aproximando do que os gregos denominaram *paideia*; os latinos, *humanitas*; os alemães, *bildung* e que hoje chamamos formação (GOERGEN, 2009, p. 27).

Antes, contudo, compete ressaltar que os gregos foram os primeiros representantes da cultura ocidental a se dedicarem, de maneira intencional, ao que designamos formação. No decorrer de quase um milênio, seus poetas, legisladores, retóricos, sofistas e filósofos, representantes de diversas escolas, pontuaram na história esse tema como fundamental ao aperfeiçoamento humano.

Sem desconsiderar a relevância dos poetas e sofistas gregos para a educação, é indispensável conceber que, seguramente, o legado mais contundente à nossa formação foi deixado por seus filósofos. Para ilustrar esta afirmação, recorrerei, no encaminhamento desta escrita, às ideias de alguns dos seus mestres mais significativos, que ainda repercutem em nossas instituições formadoras e em projetos formativos.

Naturais de Atenas, Sócrates e Platão foram contemporâneos de um contexto dividido entre a efervescência cultural e a crise política que, de forma contundente, afligia a sociedade ateniense. Neste sentido, percebe-se com clareza que, sensíveis e mobilizados pelas questões sociais de seu tempo, ambos concentraram consideráveis esforços à compreensão e à posterior tentativa de resolução dos problemas estatais.

A percepção dos filósofos era que, somente por meio da tomada de consciência das pessoas em direção à possibilidade do conhecimento, do desenvolvimento das virtudes e da prática do bem, seria possível assegurar condições para que a sociedade de Atenas pudesse superar a crise em que se encontrava envolvida. Evidentemente que, no interior desta proposta, estavam contidas a concepção e a preparação de novos governos e governantes, além de uma possível reestruturação mais justa da polis grega.

Se, por um lado, a preocupação com a formação dos cidadãos e dos futuros governantes, fundamentada na razão, continha em seu bojo a indicação de um porvir novamente promissor para Atenas; por outro, trazia uma crítica à forma de educação praticada pelos sofistas, professores encarregados da formação dos filhos da elite grega, a quem ensinavam com enfoque prático, sobretudo, a arte e o aperfeiçoamento da retórica, já que, em sua maioria, esses jovens eram encaminhados naturalmente à carreira política.

Como alternativa à crítica aos sofistas e ao tipo de educação que desenvolviam, Sócrates apresentava um dos componentes mais peculiares e instigantes do seu modo de fazer filosofia: a maiêutica. Com seu método provocativo, munido de questionamentos vigorosos, o filósofo tinha como propósito desarticular o conhecimento enciclopédico fundado em grande número no senso comum, ao mesmo tempo em que conduzia a pessoa a descobrir, por ela mesma, a essência das coisas e o sentido fundante da paideia, ou seja, a justiça.

Neste deslocamento, Sócrates projeta ainda a filosofia em um novo estatuto ao alterar o curso de suas investigações antes voltadas para a observação da natureza como movimento viável de decifração do mundo e dos seus mistérios, passando a conceber, desde então, a ideia do homem voltar-se para si mesmo. A sua hipótese era que, ao conectar-se com o seu interior, buscando compreender os anseios do seu próprio espírito, o homem alcançaria a desejada sabedoria, e se realizaria como pessoa ao contribuir por meio de uma conduta reta para o bem coletivo.

Discípulo de Sócrates, Platão também investe nos estudos acerca do entendimento da alma e da sistematização do cosmo moral. Neste momento, as atenções, que antes estavam voltadas para a natureza física e social, vão sendo redirecionadas gradualmente para a figura humana. Se anteriormente o bem-estar do homem dependia quase que integralmente da organização das instâncias naturais e sociais, aos poucos, passa a se relacionar com a tranquilidade do seu espírito.

Atento ao desenvolvimento deste percurso histórico e às suas especificidades, Goergen afirma que:

Não apenas a exploração do conhecimento, mas também a renovação moral do ser humano torna-se a chave da transformação política. Embora a virtude da qual nos fala Sócrates seja uma virtude interior, deve ser entendida como o elemento central de um novo projeto de formação do homem com manifestos interesses políticos. Mediante a educação, a alma se eleva ao nível dos bens permanentes da ordem racional e moral, constituindo-se, desse modo, no fundamento seguro

do agir moral e político. O sentido integral da virtude representa agora a harmonia entre a existência moral do homem e a ordem natural do universo (2009, p. 28).

Nesse sentido, é possível notar que, vislumbrando a construção de um estado justo, Platão evidencia a importância da ética como elemento essencial do processo formativo. Especialmente, como forma de realçar que a virtude verdadeira seria aquela capaz de relacionar o homem íntegro, de caráter forjado eticamente, com a disposição de transformar o meio social do qual faz parte. Dessa maneira, ao perceber e criticar a precariedade da formação dos governantes gregos, reivindicava a educação ética como tarefa e responsabilidade de toda sociedade, fundamentando o seu projeto educacional nos pilares da sabedoria e da justiça por compreender a importância da renúncia dos interesses particulares ao projetar o bem social.

Neste ínterim, a compreensão e o sentido atribuídos à paideia vão se distanciando do território demarcado pela aquisição de meras habilidades, paulatinamente passando a contemplar uma concepção integral de formação que, regida pelo exercício filosófico, vai balizando a constituição moral e política do homem da polis. Assim, Platão defendia que a reorganização estatal passaria antes, decisivamente, pela recomposição da virtude e da vida interior dos cidadãos e gestores, reservando aos filósofos a árdua tarefa de implementar um novo tempo norteado por uma educação ético-política que visasse a verdade, a justiça e o bem como valores propícios a redefinição do ordenamento da sociedade.

A busca por um projeto formativo que contemplasse a formação integral do homem e a possibilidade de ajustes da ordem política grega acaba por fazer emergir duas concepções filosóficas: “a filosofia do poder e a filosofia da formação” (GOERGEN, 2009, p. 30). Em acordo com esta lógica, a primeira pretendia, por meio do uso da retórica, pôr em prática o seu desejo de dominação, conquistando o povo através do uso astucioso da linguagem em discursos rebuscados, que, muitas vezes, se mostravam vazios em termos de conteúdos qualificados. Com proposição oposta, a filosofia da formação objetivava o aperfeiçoamento humano, munindo-se para tamanha empreitada do uso da dialética como possibilidade para chegar ao conhecimento.

O que não se pode negar é que, ao levarmos em consideração ambos os projetos, somos colocados diante de dois tipos distintos de virtudes: uma que faz o manejo sagaz da oratória para exercer o poder, enquanto a outra concebe como substancial a busca da

verdade fundamentada na atividade reflexiva, como possibilidade de constituição do cidadão virtuoso. Com isso, o futuro do homem grego estaria pautado pela autodeterminação moral constituída sobre a base do conhecimento da ideia de bem, concebendo na formação do cidadão o trajeto adequado de reconstrução da relação desgastada entre a política e a educação, ou entre a politeia e a paideia.

Completando a tríade dos mais expressivos filósofos clássicos gregos, temos Aristóteles. A sua teoria em parte se alinha com o pensamento socrático-platônico. Ouso dizer que este alinhamento reside demarcadamente no âmbito da valorização da educação, compreendida como um dos deveres do Estado elemento responsável por assegurar uma possível condição estável ao homem em meio às diversas circunstâncias históricas.

Diferente de Platão, Aristóteles entendia que as ideias universais simbolizavam essências existentes nas coisas sensíveis, parte integrante daquilo que é o mundo. Com efeito, este posicionamento indicava o horizonte constituinte do seu modelo realista, que tem como cerne a investigação da realidade empírica. Provavelmente, o que Aristóteles não imaginaria era que, se opondo a Platão, idealista, acabaria por pontuar na história do pensamento ocidental uma dualidade que, de forma explícita, é facilmente percebida até os dias atuais, acima de tudo, por se constituir como cenário ao desenvolvimento do que entendemos na atualidade por formação.

Aristóteles pressupunha que, assim como a matéria alcançaria plenitude no processo de modificação de sua potência em ato, igualmente o ser humano, por ser dotado de potencialidades naturais, precisaria ser estimulado a desenvolvê-las no decorrer de sua existência. A efetivação dessa perspectiva se concretizaria por meio da educação, encarregada de conduzir o homem à adoção de hábitos virtuosos na projeção decorrente do domínio das suas paixões pelo uso da razão.

Neste sentido, a felicidade do homem residiria na possibilidade da materialização da potência humana, ao orientar a sua vida por intermédio da ética e da moral. Adotando estes valores como norte para sua própria existência, o homem simultaneamente procurava controlar seus apetites e desejos, e obedecer as leis e normas que regiam as condutas sociais com o objetivo de alcançar a sabedoria, compreendida, neste contexto, como bem supremo.

Com isso, chegamos ao ponto em que se constituem os dois modelos formativos que “podem ser considerados seminais para toda a história da educação do Ocidente” (GOERGEN, 2009, p. 33), a saber: o idealismo platônico e o realismo aristotélico.

Caracteriza-se, dessa forma, uma oposição que marca até hoje de forma expressiva o pensamento ocidental e, conseqüentemente, ilustra a paisagem em que se delineiam as diferentes formas por meio das quais concebemos a formação.

Ao avançar nesta história, torna-se possível compreender que, por conta do destaque militar e político de que dispunha o Império Romano, este acabou se envolvendo em diversos conflitos e, por conseguinte, se aproximando de outros povos e culturas. O desencadeamento deste processo acarretou sensíveis alterações em sua estrutura social, modificando também suas diretrizes culturais e educativas. Talvez, o marco dessas transformações tenha sido o triunfo sobre a Grécia e a conseqüente racionalização e helenização da sua cultura.

É importante ressaltar que, até então, Roma possuía modelos políticos, culturais e econômicos tradicionalistas, fundamentados na agricultura e diferente dos gregos. Com efeito, seu horizonte educacional estava voltado para o desejo de formar o cidadão vinculado à família, prático e conhecedor dos seus direitos. Planos que vão sendo modificados, especialmente, por conta do impacto ocasionado pela absorção da cultura grega.

Sobre os movimentos que contribuíram para a alteração deste cenário formativo, Goergen reconhece que:

A incorporação da noção e ideal de *paideia*, de formação humana pela cultura, remodelada como *humanitas* sob a liderança intelectual de Cícero, Quintiliano, Varrão, Sêneca e Marco Aurélio, representou a articulação entre a tradição pedagógica grega intelectualizada e a tradição romana prática, favorecendo o surgimento de um novo patamar de conhecimento pedagógico refletido (2009, p. 34).

Paralelamente ao estabelecimento desta nova ordem junto aos romanos, não se pode deixar de citar a representatividade da revolução causada pelo surgimento e disseminação do cristianismo. Este acontecimento foi responsável, a partir do fim do império, pela implementação de acentuadas mudanças não apenas nas instituições do mundo antigo, como igualmente em sua mentalidade.

Emergem, como fruto deste significativo deslocamento, novas formas de representações de homem e sociedade, o que, por sua vez, evidenciou a compreensão de que essas imagens eram nitidamente demarcadas por princípios religiosos atribuídos a

Deus e propagados pelos ordenamentos da Igreja, fundamentação esta que acabou produzindo uma ampla renovação, inclusive, espiritual.

A estreita relação entre o helenismo e a cultura emergente derivada do cristianismo forjou o que se conhece como paideia cristã. Esta nascente referência formativa acenava à possibilidade da condução do homem à virtude, com o olhar atento ao caráter universalista da formação, personificado na condição contemplativa e valorativa do outro. Realço que a vigência desta conjuntura não impossibilitou a existência de uma notável ligação entre a tradição clássica grega e os aspectos instituidores da nova paideia. Aliás, pode-se atribuir a esta fusão a decorrente projeção sobre todo o medievo dos elementos culturais gregos.

Ainda que seja importante mencionar o referente período como um tempo histórico caracterizado pelo choque e estranhamento entre diferentes tradições, de maneira geral, pode-se conceber e afirmar que o platonismo e o aristotelismo se credenciaram como os dois segmentos do pensamento que serviram de base teórica para a construção dessa nova proposta de formação.

É do interior deste contexto que surge Santo Agostinho, filósofo de atuação expressiva junto ao clero e dono de um reconhecido trabalho intelectual que tem atribuída a si a fundamentação dos ideais éticos, políticos e antropológicos da paideia cristã. Neste sentido, destaco que coube ao seu construto filosófico a desafiadora missão de dar sustentação racional às ideias advindas do cristianismo.

Compete lembrar que o panorama educacional vigente encontrava-se intimamente ligado à influência da Igreja, que a essa altura se firmava como instituição mais poderosa do Ocidente. Em decorrência, o dogma passava a nortear as práticas educativas à medida que também se tornava doutrina. Este encadeamento desvela a educação da época como uma ação equivalente à catequese, tendo as instituições de ensino o foco direcionado à formação dos integrantes do clero.

A educação era, desse modo, pautada na ideia de obediência e buscava conduzir o homem à salvação por intermédio do controle das suas paixões. O desejo humano aqui era concebido enquanto pecado e estava diretamente relacionado aos impulsos carnis, evidência primeira da necessidade de sobrepor os anseios da alma - expressão de Deus - aos do corpo.

Considerado dádiva divina e algo revelado, o conhecimento era compreendido, neste momento, como imutável, portanto, sinônimo de verdade e certeza. É nesta

conjuntura que, alinhando-se a Platão, Agostinho apresenta a sua doutrina por meio da qual expõe a ideia de que o professor nada ensinava aos seus alunos que já não se encontrasse no interior de suas consciências. Para o filósofo, o papel do mestre seria criar condições para que seus discípulos pudessem entrar em contato com a verdade emanada de Deus e existente em seu íntimo, objetivando, dessa forma, alcançar a paz de espírito.

O poder irradiador do pensamento agostiniano impregnou toda a Idade Média com a tradição místico-religiosa de Platão, cujos traços podem ser nitidamente percebidos na *Cidade de Deus*, uma espécie de versão cristã da *A república*. Na confluência entre a tradição greco-romana e cristã, a ideia de modelo ou ideal humano é representada pela perfeição divina da qual devem se aproximar, mediante a *mimese* cristã, tanto a comunidade quanto o indivíduo. Esse é o núcleo da *paideia cristã* que mescla a fixidez abstrata da ideia platônica de bem com a bondade paternal do Deus cristão (GOERGEN, 2009, p. 35).

Ao seguir esta incursão, nos deparamos, em meados do século XIII, com significativas tensões provocadas pelo contato entre as tradições cristãs medievais e as expressões culturais que se constituíam no interior de uma nova ordem social que lentamente passava a vigorar. Este período representou a transição, por exemplo, de uma sociedade exclusivamente agrária para uma configuração social que vislumbrava os seus modos de produção direcionados para as cidades, com vistas ao desenvolvimento e estabelecimento de atividades comerciais urbanas.

Com isso, a Igreja sente a necessidade de se abrir às novas disposições culturais, e, com o intuito de se aproximar daquela realidade nascente, cria estrategicamente as ordens religiosas mendicantes. Sendo assim, de um lado, fundada por São Francisco de Assis, têm-se a ordem dos franciscanos e do outro os dominicanos ligados a São Domingos Gusmão.

Em meio a esta efervescência, no plano do pensamento, desponta com protagonismo a figura de São Tomás de Aquino, membro filiado ao ordenamento dominicano e referendado como um dos grandes nomes da filosofia escolástica. O seu protagonismo reside, sobretudo, na formulação de um sistema filosófico que conciliou a fé cristã com a tradição aristotélica, ato considerado revolucionário para época, especialmente, por levar em consideração possibilidades distintas as já conhecidas e prestigiadas ideias de Santo Agostinho.

Com efeito, a ação do filósofo moderou o tom espiritualista exacerbado de Platão que persistia junto à tradição agostiniana, passando, neste movimento, a reconhecer

também a dimensão corporal como componente da natureza humana. No entanto, o seu desejo e abertura à racionalidade não conseguiram impedir que ficasse destinada à teologia o estabelecimento da verdade acerca do mundo e das coisas.

Ao se basear na clássica distinção de Aristóteles entre ato e potência, Tomás de Aquino concebeu a educação como um meio através do qual o homem conseguiria desenvolver suas potencialidades em ato. Por sua vez, esta concepção de educação se distanciava de qualquer compreensão mecânica de ensino, já que o seu entendimento era pautado na ideia de que o professor nada transmitia, ou seja, apenas oferecia condições para que o aluno pudesse, por ele mesmo, experimentar conscientemente os processos formativos suscitados em seu entorno no decorrer da vida.

Nesta medida, os estímulos do mestre acabavam por desencadear atualizações das potencialidades já existentes em seus discípulos. Cabendo destacar que só a Deus era atribuída a capacidade de ensinar e, conseqüentemente, iluminar a mente humana, ficando, dessa maneira, reservado ao professor tão-somente a ação de estimular o despertar da potência intrínseca aos seus alunos.

Apesar de serem sucintas as referências presentes na filosofia de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino no que concerne à educação, em sua totalidade, as suas obras representam grandes tratados da paideia cristã. Este indício se mostra à medida que vem à tona o interesse último destes escritos, a saber: a salvação do povo cristão. Trata-se de um modelo de formação que se valeu dos “arcabouços teóricos dos dois principais filósofos gregos, agregando-lhes a verdade dos livros sagrados e da doutrina da Igreja” (GOERGEN, 2009, p. 36).

As disputas travadas entre as diferentes tradições filosóficas medievais contribuíram, de maneira essencial, para o surgimento de ideias inovadoras que séculos mais tarde passariam a reorientar as diretrizes do campo educacional e a própria concepção de formação. Pode-se dizer que ali foi dado o primeiro passo em direção à concretização de um processo caracterizado pela gradual abertura a novas experiências educativas, e pela rejeição dos métodos autoritários e tradicionalistas que, objetivando a submissão e a obediência dos alunos, acabavam por limitar o alcance dos seus olhares compreensivos.

O referido deslocamento trouxe consigo consideráveis anseios que podem ser apreciados no construto filosófico elaborado por Erasmo de Roterdã. Considerado porta-voz do humanismo, o filósofo desempenhou importante papel ao criticar o caráter

ressentido e moralizante em que estava pautada a educação medieval, criando, assim, condições para a efetivação de uma necessária revolução pedagógica que se mostrou, desde a sua gênese, comprometida com as aspirações dos sujeitos envolvidos em seus processos.

A pauta deste ideal de formação contemplava uma proposta educacional mais humana e integral, fundamentada em uma matriz teórica que rechaçava os maçantes e moralistas manuais escolásticos, ao indicar, em perspectiva distinta, a sua substituição pelo retorno ao estudo dos clássicos. A opção por voltar a se debruçar sobre as ideias gestadas no passado manifestava a possibilidade da composição de uma nova consciência histórica, que trazia consigo a intenção do avanço, a valorização da vida e de suas experiências possíveis.

Com isso, foram-se delineando alguns movimentos de renovação acerca da compreensão da própria ideia de homem, que passou a ser conduzida pela luz da razão, esboçando, de tal maneira, olhares mais amplos em relação ao mundo e ao futuro, munidos pelo desejo do progresso. Livres dos condicionamentos medievais e das determinações teológicas, essas produções intelectuais começaram a dar “cara” e “corpo” a esta importante fase de transição histórica, ao mesmo tempo que anunciavam a aurora da modernidade com a construção uma mentalidade científica que atingiria com Kepler, Galileu, Descartes, Newton e Bacon feitos extraordinários.

A modernidade é uma “consciência de época”, constituída através de um amplo movimento histórico, enraizado no humanismo renascentista e tem no iluminismo sua formulação central. Trata-se de uma crença na possibilidade razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar o mito e as forças mágicas e emancipar o homem. Quando a energia religiosa, que até então justificava o agir humano, se esvanece, abre-se o espaço para uma reflexão secularizada, uma ordem fundada na razão. O século XVIII foi particularmente rico em reformas sociais e utopias, inspiradas na crença da razão, trazendo muitos sonhos e uma forte expectativa de progresso. Esse otimismo não se manteve no século XX, porque a razão mostrou sua face opressiva. No desdobramento do movimento iluminista, diferentes projetos filosóficos, culturais e artísticos se debateram entre racionalização e contra-racionalização. Esse movimento já se reconhece em Baudelaire que, em meados do século XIX, renova a oposição da estética contra a moral e a ciência, e em Nietzsche que, no século XIX, propaga a substituição do cientista pelo artista, uma vez que a arte é a expressão mais adequada à vida. O século XX, com a proclamação das vanguardas estéticas, será o momento da afirmação dos valores revolucionários da emancipação individual e o pensamento filosófico, através da crítica de Adorno, Horkheimer, Heidegger, Foucault, entre outros, denuncia os aspectos restritivos da razão. Num tal contexto, a oposição entre o

racional e o sensível é profundamente questionada (HERMANN, 2010, p. 63).

O despertar da modernidade apresentou, como uma das suas expressões mais nítidas, as ideias de Jean-Jacques Rousseau, possivelmente o mais conhecido dentre os autores que fizeram parte do Iluminismo², movimento intelectual que inspirou a Revolução Francesa³. Atento às questões sociais e políticas do seu tempo, o filósofo suíço acreditava que a liberdade era um valor indispensável ao homem e, de maneira arrojada, apresentou uma concepção de educação transformadora para os moldes da época, apostando na visão naturalista do mundo em oposição ao trato racionalista para com as crianças.

A sugestão rousseaneana presente em sua clássica obra *Emílio*, publicada em 1762, firmou-se como um dos modelos de formação que permearam o século XVIII. O livro trazia um acentuado tom de oposição ao elitismo, forte marca daquele período, e criticava a escola tradicional de matriz cristã, que fazia o uso da pedagogia jesuítica, apoiada na rigidez, na catequese e na memorização como forma de transmitir conhecimentos, tratando os alunos como miniaturas de adultos.

Não só por isso, mas também por conceber uma formação voltada para o conhecimento empírico, compreendendo o corpo e a natureza como elementos importantes desse processo, é que essa obra do Rousseau é considerada revolucionária no

² “O termo iluminismo apresenta muitos equivalentes em línguas neolatinas, tais como “*ilustração*”, “*filosofia de luzes*”. Na filosofia alemã, encontra-se o termo “*Aufklärung*”, traduzido como esclarecimento, que revela um processo social, político e histórico mais amplo que um movimento filosófico específico” (HERMANN, 1996, p. 16).

³ Os autores Mello e Donato assim apresentam o contexto e os desdobramentos da Revolução Francesa: “a França vivia no extremo de uma revolução, devido às situações sociais, à enorme insatisfação popular e crise econômica. Somando-se as exigências do Terceiro Estado e sua maior atuação com o povo, ficou uma situação insustentável para o absolutismo. É nesse sentido que a população, em 14/07/1789, tomaria o poder e destronaria a monarquia, comandada pelo rei Luís XVI, marcando o início do processo revolucionário. Tomariam como primeiro alvo a Bastilha, prisão política e símbolo da monarquia francesa. No desenrolar da guerra civil, a Assembleia Constituinte inicia reunião com intuito de dar provimento ao movimento. Os deputados aprovariam a abolição dos direitos feudais como: as obrigações devidas pelos camponeses ao rei e à Igreja; as obrigações devidas aos nobres, e; o cancelamento de todos os direitos feudais sobre o campesinato. Em menos de um mês após a queda da Bastilha - mais exatamente no mês de agosto de 1789 -, a Assembleia Constituinte promulgaria a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este documento, de importância ímpar, trazia em seu escopo significativos avanços sociais, garantia de direitos iguais aos cidadãos e maior participação política para o povo. Além destes avanços, ele teria grande repercussão pela sua intenção de se tomar como um preceito universal” (2011, p. 259).

que se refere à moderna pedagogia, estendendo-se, através do tempo, a sua influência pode ser encontrada no horizonte dos postulados da Escola Nova⁴.

Mas como educar o homem de forma natural? Esta foi uma das questões sobre as quais se debruçou o autor quando da escrita do seu *Emílio*. Dentro do que foi e representou para a história do imaginário iluminista, Rousseau se empenhou em criar uma proposta de educação reformadora que pudesse possibilitar sensíveis alterações sociais e políticas. Deste modo, ressignificou a infância, passando a compreendê-la como um momento particular da vida humana que se estende até por volta dos 12 anos, tempo em que começam a surgir os desvios, justificando, portanto, a necessidade de a primeira educação ser negativa. Ou seja, em suas ações durante esta fase, o mestre não precisaria ensinar novos saberes ao seu discípulo, ao contrário, apenas manter e fortalecer as condições morais inerentes ao mesmo.

A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1995, p. 80).

De acordo com o autor, durante a infância, o ideal seria que houvesse o mínimo de interferência possível por parte do professor em relação à vida da criança. Talvez, o

⁴ “O escolanovismo surgiu em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola” (GALLO, 2001, p. 2). No contexto brasileiro, a Escola Nova buscou inovar a educação nos anos de 1930, trazendo para as instituições escolares propostas que passavam pela mudança de foco no processo de ensino-aprendizagem. A partir de então, as atenções passaram a estar voltadas para a criança, havendo claramente uma interlocução entre os conhecimentos da psicologia e o trabalho desenvolvido na sala de aula, chegando até a inserção de elementos culturais e históricos na proposta do desenvolvimento do processo de formação, tendo como possível ponto de chegada a equiparação das desigualdades sociais e a difusão de ideias que conduzissem ao aprendizado da democracia. Entre os representantes deste movimento no Brasil, podemos citar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Afrânio Peixoto.

seu papel consistisse tão somente em proporcionar estímulos aos sentidos do aluno, na perspectiva de auxiliá-lo a descobrir o mundo e viver experiências.

Portanto, as atividades, segundo a proposição de Rousseau, deveriam ser dirigidas de acordo com o interesse da criança, conduzindo a educação mediante dificuldades progressivas, lúdicas e interativas que, posteriormente, evoluiriam de forma natural dos sentidos ao espírito. Nesta perspectiva, o objetivo seria estimular o conhecimento do mundo através do uso das faculdades sensíveis e da imaginação, ao sugerir uma formação cautelosa através do sentir e paulatinamente do pensar. Isso ocorreria sem, no entanto, sobrepor entre o mundo e o aluno qualquer signo, para que ele tivesse, desde cedo, contato com a realidade, pautando no seu horizonte a possibilidade, sempre plausível, do acontecimento da experiência.

Nesta lógica, no decorrer da infância, não poderiam ser apresentadas às crianças ideias complexas nem abstratas. O aprendizado suscitado neste período deveria, pois, se resguardar ao aprimoramento dos sentidos, compreendendo que “o único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum” (ROUSSEAU, 1995, p. 43).

Pensando com os subsídios indicados por Rousseau, logo chegamos a outro questionamento: como formar o homem naturalmente, conservando a sua liberdade e virtudes? Já nas primeiras palavras do Emílio, nos deparamos com a contundente ideia: “tudo é certo em saindo das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (Idem, p. 1). Na perspectiva rousseaneana, o indivíduo nasce bom, mas a sociedade, por meio das suas instituições, o corrompe, especialmente manipulando a sua mente e conduzindo a sua forma de pensar sobre o que vive e experimenta. Provavelmente, uma pretensa resposta para a pergunta colocada anteriormente passe pela viabilidade do fortalecimento da educação na infância e na adolescência do sujeito, de tal maneira que este se constitua como um homem idealmente incorruptível.

Não podemos esquecer que a proposição apresentada no Emílio se compromete com a formação de um sujeito autônomo frente às instituições sociais, conduzindo-o ao desenvolvimento da capacidade de elaborar o seu pensamento a partir da sua história, do seu crescimento e amadurecimento. Certamente durante a vida, o homem se encontrará imerso na contingência de algum projeto político, deparando-se, então, com a

probabilidade de ter que recorrer a um contrato social⁵, através do qual negociará posições, fará acordos, tendo, por isso, que produzir, de maneira consistente, o seu próprio argumento.

Possivelmente, hoje não conseguimos tomar estritamente a recomendação de educação do Rousseau pautada na liberdade e na ação de deixar a criança viver, e, portanto, experimentar, se surpreender, estranhar-se frente ao mundo em suas possibilidades, para que então só depois possa pensar a respeito do vivido, acerca de quais relações empreendeu a fim de chegar a determinadas conclusões. Este processo requer tempo e, principalmente, paciência, qualidades raras nos dias atuais. Assim, ainda que munidos de boas intenções, por vezes, “atropelamos” etapas na urgência da verificação precoce dos resultados.

Em outra tradição, por meio da qual se pode perceber a existência de algumas dicotomias na gênese do projeto moderno, o filósofo alemão Immanuel Kant propunha a possibilidade do uso da razão como estratégia formativa. Assim, competiria ao homem buscar a liberdade necessária para a constituição da sua própria maneira de pensar, por intermédio do exercício racional de compreensão dos fenômenos apresentados pelo mundo; elaborando, portanto, juízos na probabilidade da construção de conhecimentos, como forma de viabilizar o alargamento do seu horizonte compreensivo para além do que se é ofertado nos domínios do senso comum.

De acordo com Kant (2004, p. 11): “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. Para tanto, seria fundamental que, desde cedo, a criança fosse conduzida cuidadosamente, recebendo tal educação, obviamente, de outros homens já formados.

Neste contexto, é expressivo considerar não apenas a importância do outro para o desenvolvimento da formação, como também as tradições elaboradas pelas gerações antecedentes, uma vez que o nosso ponto de partida, via de regra, se concentra no que já foi mensurado e construído. Comumente nos instrumentalizamos dos fenômenos anteriormente refletidos com o intuito de compor novas trilhas formativas, não obstante,

⁵ O contrato social é abalizado em um acordo no qual os sujeitos, em condições isonômicas, aprovam o poder designado a uma autoridade na qual eles confiam, e que, portanto, deve protegê-los e garantir o bem-estar da vida em sociedade.

esses subsídios tendem a contribuir de maneira significativa para a nossa constituição frente ao mundo e aos outros.

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 2004, p. 19).

Ao continuar, reitero que um dos principais objetivos da proposta kantiana consistia no desejo de condução da formação humana ao aperfeiçoamento do uso da razão, livrando, quando possível, o sujeito de formas de compreensões estreitas, a partir do que lhe é provocado pela experiência de leitura do mundo por meio dos sentidos. Portanto, tal proposição indicava a possibilidade de saída do homem da menoridade⁶, condição que, nas palavras do filósofo, se apresentava como: “a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 2014, p. 1).

Conforme indicava o autor, a condução prudente do sujeito desde a sua infância à elaboração racional das suas formas de entendimento acerca do mundo, de si mesmo e dos outros dentro das oportunidades nascidas em seus diferentes percursos de formação, o encaminharia naturalmente ao esclarecimento (*aufklärung*), pelo qual ele seria o único responsável.

Segundo Kant:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorenes*), comparam-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, *etc.*, não preciso eu mesmo esforçar-me (Idem, *ibidem*).

Ao agir dessa maneira, o homem priva-se de conhecer, por ele mesmo, o mundo em suas possibilidades. Submetendo-se demasiadamente às estruturas dos pensamentos

⁶ Michel Foucault faz uma oportuna leitura em seu livro *O governo de si e dos outros*, do clássico texto *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* De autoria do Immanuel Kant, e explica que a saída do homem da menoridade se define como “movimento pelo qual nos desprendemos de alguma coisa, sem que nada seja dito sobre para onde vamos” (2010a, p. 27).

alheios, perde a oportunidade de perceber, e refletir acerca dos fenômenos suscitados em seu entorno. Por fixar e reduzir o conhecimento apenas ao que os outros podem mensurar, acaba revelando a falta de comprometimento para consigo.

Para Kant, o sujeito deveria atribuir a si mesmo a condição de menoridade, porquanto ela resulta da união de aspectos como falta de coragem e apatia, e não da insuficiência da sua capacidade racional. Por se comportar desse modo, o homem acaba, conseqüentemente, por delegar de forma acomodada e, em alguns casos, irresponsável a tutela da sua formação a tutores despreparados, esquecendo que é do próprio entendimento que deve se servir, caso tenha em seu horizonte o desejo de atravessar a fronteira do esclarecimento.

É inevitável reconhecer que, como poucos, Kant soube expressar com clareza o ideal educativo da ilustração, especialmente, ao apresentar a confiança no conhecimento formulado por meio da razão. Neste ínterim, compete ainda mencionar que, no bojo do seu projeto de formação, era também perceptível um tom acentuadamente moral que negava ao homem a possibilidade da prática do bem com o objetivo de alcançar o prazer.

Neste sentido, o filósofo compreendia que um dos papéis reservados à educação seria o de conduzir o sujeito à elaboração do pensamento em termos universais. Em conformidade com esta lógica, encontramos no horizonte kantiano a perspectiva de que apenas as práticas fundamentadas em princípios universalistas, capazes de serem tomadas como parâmetros para as ações coletivas, poderiam orientar o homem à convivência pacífica e feliz em sociedade.

Com efeito, este entendimento, além de nos projetar ao dilema histórico de pensar na justa proporção entre a composição de um programa de formação universal e o desejo individual por felicidade e realização, também demarca o território em que foi forjado um novo projeto formativo, por meio do qual o homem moderno assumiu o protagonismo e a responsabilidade da constituição de si e da criação de outro mundo possível.

Portanto, se atualmente podemos falar em formação, antes, porém, é importante termos a percepção de que este conceito encontra-se igualmente ligado à concepção da *Bildung* e à sua representação no contexto da tradição humanista. É do interior deste intenso movimento de elaboração de uma nova proposta de mundo que brota a moderna referência formativa, segundo a qual o homem seria o único responsável por ser artífice de si mesmo.

A partir do século XVIII, a compreensão da formação caracterizada pela Bildung esteve intimamente relacionada aos conceitos de razão, emancipação, autonomia, maioridade e autodeterminação, expressando a capacidade humana de se projetar além da sua condição natural, ao exercer o livre direito de escolha que credencia o homem à autocriação (MÖLLMANN, 2011). De acordo com este pensamento, o conceito clássico de Bildung configura-se enquanto a ideia de o sujeito não ser determinado nem pela natureza, nem pelo fundamento teológico, mas pelas suas próprias ações (HERMANN, 2010).

Anteriormente, no entanto, durante a tradição mística, de acordo com a qual o homem foi concebido segundo a imagem e semelhança de Deus, pôde-se verificar certa cobrança para que o sujeito pudesse recompor esta alegoria em si, na trajetória complexa e desafiadora de se autoconstituir nos constantes embates consigo mesmo e com as referências que chegam por intermédio das relações intersubjetivas experimentadas com o mundo e o outro.

A história da filosofia mostra que a primeira definição ligada ao termo Bildung expressava um sentido aproximado à formação natural do homem. Próximo porque Bildung é uma palavra de difícil tradução. Ao prosseguir por entre os capítulos desta trama, percebe-se que, em seu desenvolvimento, o conceito de formação foi praticamente unido ao de cultura, passando a designar a condição de o sujeito aprimorar suas disposições naturais.

Contudo, existe uma diferença entre o significado de cultura e formação, traço sutil percebido por Wilhelm von Humboldt. Debruçado sobre esta visão, Gadamer afirma que a “formação significa mais que cultura, ou seja, aperfeiçoamento de faculdades e talentos” (2008, p. 46). Ao tomar como referência as ideias humboldtianas, Hermann (2010) compreende ser preciso que o homem viva numa multiplicidade de experiências, considerando a formação como “um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo” (p. 112-113). Desse modo, vivenciar tal pluralidade de acontecimentos seria indispensável para que o sujeito pudesse se formar de maneira ampla e, portanto, diversificada.

Um aspecto relevante a ser observado nesta incursão é a visão presente no horizonte projetivo da Bildung, segundo a qual o homem precisa da formação para educar antes os seus instintos e, em última instância, para se tornar humano, rompendo, desta forma, o imediatismo e o impulso do agir irracional. A partir desse ponto de vista, Hegel

chama a atenção para a natureza formal da formação: a universalidade. A este respeito, Gadamer assevera que “a essência universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no sentido universal” (2008, p. 47). Certamente, um exercício difícil de ser praticado, especialmente por requerer do sujeito o desprendimento do particular em favor da totalidade.

A *Bildung* também foi retratada na literatura, por meio do *Bildungsroman* ou romance de formação. Dentre os expoentes deste tipo de produção, pode-se citar o autor alemão Johan Wolfgang von Goethe que, em sua clássica obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, publicada originalmente em duas partes nos anos de 1795 e 1796, apresenta os embates vividos pela sua personagem principal no decorrer do seu processo formativo, explicitando, deste modo, seus limites ao se relacionar com o mundo e as distintas referências exteriores a si.

Nestes termos, não podemos falar sobre formação sem mencionar o conceito de alteridade. A formação acontece no contato entre o mundo interior e a contingência externa. O outro, de alguma maneira, vem nos mostrar o limiar da nossa existência com aquilo que emana e, dessa forma, reconhecemo-nos na medida em que a identidade se afirma na diferença.

O acesso clássico à alteridade advém do questionamento se sabemos quem é o outro. As dificuldades do sujeito moderno com essa temática, seja a pessoa do outrem ou das culturas, têm por base o modelo de autoformação da subjetividade que resulta numa dominação da diferença. A alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo. E esse, sempre foi submetido a uma situação contraditória no pensamento filosófico, pois, na mesma medida em que foi reconhecido, sistematicamente foi também subtraído por meio de um violento mecanismo de abstração, em que, para afirmar aquilo que é universal, excluiu o estranho, a diferença, o irracional (HERMANN, 2010, p. 133-134).

A alteridade é, portanto, a capacidade do sujeito retirar-se do plano central da cena da vida e permitir a existência do outro, na relação simples e corajosa do diálogo possível. Alteridade é a atitude radical de criar condições de possibilidade para que o outro possa fazer parte do meu mundo, na trama da composição de uma linguagem comum. Cabe ressaltar que nem tudo está em nós, sendo assim, existe um universo inteiro de coisas

possíveis que só conhecemos por intermédio da chegada do outro, no estranhamento provocado por este indispensável e decisivo encontro.

Neste ínterim, atento aos diferentes cenários e contornos históricos delineadores da Bildung, Gadamer evidencia, como componente universal da formação, o “manter-se aberto para o diferente, para os outros pontos de vista mais universais” (2008, p. 53). Apesar disso, destaco que as visões universalistas para as quais o homem em formação se mantém receptivo não se configuram como um padrão, algo estático e de validade definida, apresentando-se, em perspectiva distinta, apenas como probabilidades, nos fazendo compreender que o cerne da formação não é o alheamento, mas o retorno a si, que requisita antes a saída do seu território constituído.

Nesse sentido, a formação supera o mero desenvolvimento de recursos inerentes ao homem, ao indicar o aprimoramento do que foi aprendido em uma integração potente entre conhecimento e sujeito. Por isto, o aprendizado não se invalida, ou seja, é preservado nos levando à compreensão da formação enquanto um conceito genuinamente histórico. Portanto, “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo, assim, em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 2008, p. 46).

Ao longo da sua trajetória, especialmente durante a modernidade tardia, o conceito de formação começou a receber duras críticas por objetivar as ideias de unidade e totalidade que já não dispunham da mesma força de convencimento diante de um mundo plural em “orientações valorativas e não mais unificado na convergência de um ideal de humanidade” (HERMANN, 2010, p. 113). Com as conseqüentes e inevitáveis mudanças pelas quais passa a sociedade a partir deste momento, a formação vai paulatinamente esvaziando-se de seu sentido originário e, no bojo da globalização, passa a ser tomada como referência para designar a apreensão de instrumentalização técnica, contradizendo e enfraquecendo a gênese da sua concepção, principalmente por suprimir o seu tom crítico, componente imprescindível para o sujeito comprometido com a sua autoconstrução.

Entendo este deslocamento do significado da crítica enquanto a possibilidade de algo ser diferente da forma como está ou vem sendo. Nas palavras de Michel Foucault, seria um certo modo “de pensar, de dizer, de agir, uma certa relação àquilo que existe, àquilo que se sabe, àquilo que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, com os outros também e que nós poderíamos chamar, digamos, de atitude crítica” (2005, p.

74). Esta atitude me parece indispensável para que o homem possa se questionar e indagar as experiências vividas no decorrer do seu processo formativo. Como, por exemplo, qual o significado de aderir, trazer uma nova referência para a minha vida? O que me torno com e sem este elemento inédito? Por que eu preciso disso?

Assim, compreendo a formação enquanto um processo contínuo na vida, constituído mediante o exercício paciente e corajoso do sujeito que se coloca o desafio do movimento na condição de romper com os elementos estabelecidos em sua subjetividade. Este percurso é construído por escolhas e consequências, realçando em seu acontecimento a necessidade do esforço e dedicação permanente. Trata-se, portanto, de uma empreitada que coloca o homem diante dos seus limites, ao mesmo tempo em que estabelece relações dialógicas com o mundo e os outros.

Nesta medida, a formação é também movimento, lembrando que dificilmente estamos a nos movimentar sozinhos. Existem sempre ressonâncias de autores lidos, de pessoas com as quais compomos encontros, nos proporcionando a abertura para o reconhecimento da alteridade nessas relações, “o que significa compreender o outro e o saber cultural” (HERMANN, 2002, p. 102). Possivelmente, esta seja a maior evidência de que a formação acontece na diferença, de maneira especial, porque o diferente não extingue possibilidades. Ouso dizer que a formação é a mais arriscada aventura do homem e talvez a isto esteja fadada a sua existência, ou seja, à captura de novas referências e a posterior constituição de sentidos para si por meio do exercício intersubjetivo praticado.

A este respeito, quero enfatizar que a formação não é somente lugar de encontros, mas sobretudo, espaço de criação, de construção de realidades e das suas sucessivas desconstruções. É a atualização de discursos e práticas, caracterizando-se enquanto a procura por caminhos possíveis, onde o sujeito, munido de esperança, possa transitar. Neste sentido, “a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou” (GADAMER, 2008, p. 50).

Também por isso, a formação nos constitui a ponto de possibilitar o desenvolvimento de uma linguagem singular para expressar o que apreendemos do mundo. Dessa forma, nos construímos experimentando situações plurais e pensando sobre os elementos e sujeitos com os quais nos relacionamos ao viver esses processos. Assim,

formar-se é abrir mão do que estou sendo, na iminência do risco de me tornar um novo⁷ sujeito. É igualmente experimentar vários deslocamentos ao passo que já nos atamos a outros pontos referenciais. Por isso, é um processo que precisa ser fundado na seriedade e honestidade para consigo, uma vez que a formação não contempla todos os desejos nem contradições humanas.

Nessa perspectiva, não podemos conceber a formação apenas como um simples objetivo a ser seguido. Cabe-nos antes a proposição de questionamentos acerca desses processos: a quais tipos de formações estamos sendo submetidos? Quais experiências disponibilizamos aos outros? Estes aspectos precisam ser observados com parcimônia, principalmente em uma contemporaneidade ansiosa pela tão falada formação continuada. Esquecendo muitas vezes que, “no fundo, formação não pode ser um objetivo, não pode ser desejada, a não ser na temática reflexiva do educador” (GADAMER, 2008, p. 46). Cabendo, portanto, a compreensão de que formação não é um ponto a que se chega, mas a abertura para que o sujeito descubra outros tantos caminhos possíveis, desde já constituídos como pontos de partida para a ampliação dos seus horizontes compreensivos.

Sendo assim, por favor, sigamos o tear do texto até o seu próximo ponto: a formação de professores.

⁷ É importante lembrar: ao diferir, o sujeito sempre possui em seu novo arranjo subjetivo, resíduos daquilo que o compunha anteriormente. Via de regra, nos repetimos mais do que diferimos na experimentação dos acontecimentos da vida. Isso se deve, ao fato de não abandonarmos totalmente os nossos referenciais quando nos relacionamos com as possibilidades apresentadas pelo mundo e pelo outro.

4PERCORRENDO ALGUMAS LINHAS POSSÍVEIS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar a formação e, a partir de agora de maneira mais específica a formação de professores, requer, ao meu entendimento, acentuada atenção e cautela. Este cuidado se mostra necessário pelo fato de estarmos lidando com um campo tênue e complexo, ao mesmo tempo.

Talvez, o maior risco que possamos correr neste movimento seja o de cair na armadilha que nos ronda de perto, que é acabar prescrevendo um padrão formativo de como o sujeito pode tornar-se professor. Acredito que a indicação ou aposta na perspectiva de que um único modelo de formação possa dar conta da constituição do ser professor são passos fadados ao insucesso.

A afirmação anterior fundamenta-se na compreensão de que existem inúmeras possibilidades por meio das quais pode ser balizado este processo e, sobretudo, por reconhecer que o máximo a ser feito neste ínterim, inclusive pelos cursos de formação, seja o fornecimento responsável de subsídios para que o sujeito descubra por ele mesmo, na experimentação da vida em seus acontecimentos, outros possíveis pontos referenciais para a composição do seu próprio modo de ser professor (BÁRCENA ORBE, 2004).

Mas quem é esse sujeito? Quem é o professor? Como podemos conceituá-lo? Acontece que este é um conceito do qual, possivelmente, as palavras não conseguem dar conta. Penso, inclusive, que sempre faltarão expressões para revelar aquilo que ficou por ser dito em relação a ser professor, especialmente por se tratar de alguém que se forma em conformidade com os processos contingenciais suscitados ao longo do seu exercício prático (SANTANA, 2011).

Apesar disso, aventuro-me a dizer que o professor é o sujeito que escolhe a docência como uma expressão possível da vida, aceitando o risco de atuar no território da imprevisibilidade, isto é, nos diferentes espaços educativos possíveis. Ou ainda, é o indivíduo que deseja o desejo do outro e, por isso, torna-se ponte para seus alunos conseguirem chegar a determinados pontos, considerando que, através da sua atividade profissional, constitui-se mediador “numa prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, numa prática de educar” (PEREIRA, 2013, p. 13).

É também aquele que cria espaços de convivência e desencadeia mudanças estruturais, perturbações ou desassossegos na vida dos seus alunos, ao viverem juntos

uma série de acontecimentos singulares cotidianamente por meio da experiência do ensinar e do aprender (MATURANA, 2011).

Igualmente, o professor é o sujeito que se constitui historicamente frente à experimentação das ações desafiadoras do dia a dia, intermediando o contato intersubjetivo entre os diversos mundos que se tocam na sala de aula. Por ser histórico, compõe a si mesmo e a sua professoralidade durante a trajetória de toda vida, no diálogo com o mundo e com as distintas referências que este lhe apresenta ao percorrer os seus diferentes caminhos e experimentar as suas possibilidades.

Com isso, torna-se evidente a ideia de que ser professor, ao contrário do que possam pensar, não é a prática de uma vocação (ROMANOWSKI, 2012), vir a ser professor é algo que se aprende mediante o esforço permanente de estudos e proposições. Trata-se da elaboração de si mesmo, um percurso em que o sujeito vive uma escolha feita na vida, assumindo as suas inevitáveis consequências e os possíveis riscos inerentes a esta opção.

Segundo Rozek:

Vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição a priori; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção e a reconfiguração de subjetividades não pode estar descolada da formação do sujeito-professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação (2013, p. 118).

Neste itinerário, o saber acadêmico instrumentaliza e legitima a ação docente em sua provável institucionalização e profissionalização (NÓVOA, 1992). Entretanto, compreendo que a formação do professor não acontece apenas nas salas de aula das universidades, somente com os livros e as pessoas com as quais se estuda, ou mesmo no decorrer dos estágios obrigatórios. Por outra via, entendo que, também pela maneira como o sujeito vive e experimenta situações na vida, acaba construindo um jeito singular de ser professor.

Se anteriormente me referi à professoralidade enquanto uma escolha, parece-me importante considerar que um número cada vez mais expressivo de sujeitos tem entrado

quase que “à deriva” nas demandas da formação de professores, sem ao menos se perguntarem por que e para que precisam dessa formação. Deste modo, ingressam em cursos de licenciaturas ou pedagogia nos quais passam a vivenciar determinados processos formativos e, após alguns anos, deixam as instituições de ensino superior autorizados pelo recebimento do diploma a serem professores. Mas, afinal, o que significa estar formado, ter um diploma em mãos que o habilita a ser professor? Ao entrar em contato com estes professores-formandos é nítida a impressão de que muitos deles raramente se questionam acerca de quais processos estão ou estiveram imbricados em seu trajeto constitutivo, esquecendo, em boa parte dos casos, que a formação não se encerra com a cerimônia de formatura.

Presume-se que muitos desses sujeitos, ao concluírem os seus cursos de formação, poderão optar por continuar uma trilha formativa, encaminhando-se, de maneira inevitável, para as possibilidades da especialização, do mestrado e do doutorado, ou seja, se concentrando naquilo que conhecemos como formação continuada. E que, em perspectiva distinta, outros tantos entrarão em sala de aula e se tornarão professores, deixando, portanto, de ter a tutoria do docente universitário que os ajudava pelo fato de ensinar algo ou porque problematizava as questões que aqueles traziam dos seus cotidianos escolares, ao se lançarem na prática, convertendo-se em seus próprios governos⁸ e orientações.

Sendo assim, a questão que emerge deste movimento é: como se aprende a ser professor, na prática, quando desaparece a figura do tutor, e o sujeito tem que dar conta da sua experiência? Com o intuito de responder a esta pergunta, recorrerei, nas linhas que seguem, ao exercício de composição de uma certa geografia ou mapeamento, buscando delinear alguns movimentos que, desde o meu ponto de vista, se configuram como possíveis etapas constituintes da professoralidade.

A sensação que me toma neste instante é de estar refazendo o caminho pelo lado avesso, ou melhor, pela contramão, se é que isso é possível. Talvez esta impressão se deva ao fato de estar revivendo, neste deslocamento, certos passos e processos que, de alguma maneira, insistem em gritar para mim o professor que tenho me tornado. Afinal

⁸ Seguindo a proposição de Michel Foucault, entendo por governo: “o conjunto das instituições e práticas através das quais se guiam os homens desde a administração até a educação. É esse conjunto de procedimentos, de técnicas, de métodos que garante a orientação dos homens, uns pelos outros” (2010b, p. 345). Assim, governo é como se conduz as condutas, ressaltando que o sujeito é sempre o efeito daquilo que viveu e experimentou na vida.

de contas, esta escrita também sou eu me escrevendo, trata-se da expressão do que sou e tenho pensado.

Consequentemente, o foco, a partir de agora, é a prática docente. Neste sentido, cabe ressaltar que já passamos pela fase de escolha da profissão e também pela formação inicial, logo, supõe-se que verdadeiramente é professor que queremos ser. Por mais que pareça excessivamente rigoroso, é preciso dizer que, se durante a caminhada acadêmica tornou-se perceptível a existência de equívocos ou um acentuado desencontro de expectativas em relação à primeira opção profissional, saiba que todos nós temos o direito de reavaliar a rota das nossas vidas. Isso me parece um ato ético e respeitoso para consigo, ao reconhecer os seus próprios limites, e para com o outro, uma vez que o professor se constitui em coletividade e na coletividade.

No início da trajetória prática, vários são os aspectos que demandam a atenção do professor. Trata-se da etapa de ingresso na carreira, um acontecimento marcante no percurso profissional e pessoal de todo sujeito, que, via de regra, vem acompanhado por uma gama incomensurável de possibilidades a serem exploradas e, igualmente, por alguns sentimentos e desafios.

Como em quase todo começo, o entusiasmo faz transparecer o orgulho de fazer parte de uma classe e de pertencer a um determinado grupo de profissionais. Aos poucos, a euforia que tomava o principiante vai dando lugar a algumas preocupações, como por exemplo: como lidar com a disciplina em sala de aula? Qual a medida certa do uso da autoridade para com os alunos? Será que terei a autoridade necessária? Com quais recursos e procedimentos didáticos devo operar neste momento? Qual a melhor forma de trabalhar os conteúdos programáticos? Assim, a tendência natural é que o professor recorra intuitivamente ao uso da memória enquanto um valioso instrumento, por intermédio do qual vai paulatinamente reconstruindo, com os recursos de que dispõe na ocasião, os modelos docentes com os quais manteve contato desde o seu período escolar até o universitário.

De acordo com Tardif:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de

muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (2002, p. 20).

Nesta lógica, a busca por representações de maneiras distintas de ser professor categorizadas pessoalmente como positivas ou negativas despontam, à primeira vista, como um trunfo, uma carta na manga com a qual se pode permitir ensaios, experimentações, já que estes modelos docentes servem como horizontes, inspirações para a concepção de uma prática que precisa ser elaborada. Obviamente, essa classificação tem por objetivo inventariar alguns quesitos que aos poucos vão dando pistas sobre quais aspectos ou elementos compõem essas professoralidades conhecidas, revelando, portanto, a clara intenção do jovem professor de se apropriar dos seus modos de operação.

Elencados os arquétipos docentes e separados entre positivos e negativos, é chegada a hora de dialogar e refletir consigo mesmo acerca de quais nuances tornavam cada jeito de ensinar, tomado em análise, bom ou ruim de acordo com o seu próprio julgamento. Ligeiramente, saltam ao pensamento diversas perguntas: como os professores considerados bons conduziam as suas aulas? Quais recursos utilizavam com o intuito de ensinar? Como procuravam se relacionar com os alunos? O que diferenciava a prática desses professores daqueles julgados como ruins? Não é de se estranhar, que o passo seguinte encaminhe à adesão da matriz referencial conceituada como bem-sucedida, entretanto, realço que os exemplos negativos também inspiram o processo de formatação desta prática ainda incipiente, assinalando a ideia de distanciamento dessa forma de ser professor.

É relevante destacar que perpassa toda essa ação o desejo do acerto, a vontade de se firmar na profissão, de corresponder da melhor maneira a quem lhe confiou a vaga na instituição, e sobretudo, a expectativa e a ansiedade pessoal de saber se o seu projeto pedagógico será aceito por aqueles que, provavelmente, serão os seus companheiros de jornada mais próximos: os alunos. Ao considerar este panorama, o ato mais comum dos professores em início de carreira tende a ser a imitação dos modelos que conceituam como positivos, contudo, o nervosismo e a tensão da estreia, na maioria dos casos, “engessam os movimentos”, deixam os “passos mecanizados”, acabando por comprometer a sua prática.

Sendo assim, as primeiras aulas mostram-se meticulosamente programadas, é como se involuntariamente o jovem professor se “travestisse de robô” e alimentasse a ilusão de poder mapear qualquer possível fuga ao roteiro que pré-definiu, quando do seu momento particular de estudos. De tal modo, procura, por exemplo, antecipar questões, dúvidas que podem, segundo a sua percepção, pairar no imaginário dos seus alunos, esforçando-se para se apresentar como aquele sujeito que sabe muito e que está apto a dar conta de todas as situações que possam vir a acontecer dentro da sala de aula.

Desta maneira, as performances iniciais, salvando-se as exceções, se aproximam frequentemente do padrão tradicional de palestras, nas quais o sujeito se põe a falar deliberadamente construindo um verdadeiro monólogo, correndo, por consequência, o perigo de logo tornar-se enfadonho, cansativo. Esta escolha carrega, implicitamente, o medo da interpelação, evidenciando uma ansiedade ainda pouco controlada que projeta, por um lado, muitos professores em início de carreira na direção da armadilha de, em pouco tempo de aula já ter falado sobre tudo aquilo que havia preparado e planejado, e, por outro, ao risco eminente de se tornar “pedante” na medida em que se coloca como o único detentor da palavra e, em determinados casos, da razão.

Possivelmente, o enigma da docência seja a compreensão de que esta se constrói no contato direto com formas plurais de existência, no encontro multirreferencial característico a todo território educativo. Logo, no meu ponto de vista, o desafio que se instaura é o do estabelecimento do diálogo e da negociação como espaços viáveis à formação.

Não podemos esquecer que um dos aspectos que permeiam esta prática é a conhecida dificuldade do homem de lidar com a diferença, limitando o acolhimento daquilo que se contrapõe as suas formas de pensar. Isso ocorre, porque já chegamos à escola e à universidade, por exemplo, munidos de convicções, crenças, escolhas teóricas, construções cognitivas previamente constituídas, que acabam sendo a chave ou o crivo de compreensão de praticamente tudo em nossa vida. O esforço é para que se possa colocar em suspenso, ao menos momentaneamente, esse sistema compreensivo particular e que se deixe ser tocado pelas referências que estão chegando ao longo do percurso.

É importante lembrar que estamos apenas começando e, desde já, torna-se evidente que se formar professor é da ordem da parcimônia, da auto-observação, do silenciamento, da reflexão, um autêntico exercício de paciência e negociação que o sujeito faz, tendo a si mesmo como instrumento de transformação da prática que deseja produzir.

Em decorrência disso, é preciso dizer que não existem fórmulas prontas. Impreterivelmente, o caminho para construção da identidade docente é dinâmico, movediço, particular e, portanto, construído ao caminhar.

Neste deslocamento, aos poucos, o sujeito vai ganhando confiança e se conscientizando de que é tempo de reconhecimento de território, mas também de ação e que isso requer dele a permissão para “colocar-se em jogo”, aberto a relações de negociações com o seu campo de prática e com os demais membros e dispositivos que o compõem (FOUCAULT, 2000). Provavelmente, o objetivo que se encontra em seu horizonte neste momento seja a busca pela “sobrevivência profissional”, algo considerado fácil para os professores principiantes que conseguem construir, de imediato, vínculos positivos com seus alunos e, por conseguinte, manejar de forma segura a prática de ensino, mantendo, assim, o entusiasmo inicial do ingresso na carreira (GARCIA, 1999).

O fato é que nem todos os professores logram tamanho êxito tão rapidamente, outros se desmotivam e angustiam-se ao se depararem com o choque de realidade que confirma a acentuada distância existente entre os planos ideais e reais que circunscrevem a trajetória de constituição docente. Esses, na maior parte dos casos, concebem como difícil a entrada no campo profissional por não conseguirem lidar confortavelmente com as cargas-horárias excessivas, com o desafio de se relacionar com os alunos e a sensação de isolamento em relação aos demais colegas de profissão.

Atento ao desenvolvimento deste percurso, Tardif assevera que:

Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível”) (2002, p. 51).

Ainda assim, é preciso seguir, arriscar-se mais. Sabe-se que os desafios são inúmeros e que, nas diversas etapas desta trilha, eles continuarão existindo. É bem provável que essa ansiedade e angústia, que insistem em tomar o jovem professor, se deem em virtude de, em alguns episódios, o sujeito entrar em conflito por ter aprendido

certos procedimentos para resolver determinados casos e acabar percebendo que, nem sempre, aquelas fórmulas universitárias conseguem contemplar a solução de todos os eventos que a sala de aula lhe proporciona cotidianamente.

Com efeito, apesar de o conteúdo ter a sua relevância na consolidação deste processo, é notório que não basta sabê-lo para ser professor. A professoralidade é algo que se constrói à medida que o sujeito experimenta e reflete a vida vivida. “Tornar-se professor, em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito. E, para fugir da captura pelo estereótipo formal, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si” (PEREIRA, 2013, p. 18).

O que não se pode negar, neste trajeto, é que a cópia dos modelos docentes considerados positivos e o distanciamento daqueles julgados como negativos às vezes podem gerar bons resultados. Neste ínterim, quase que naturalmente, o professor iniciante vai resgatando, de igual modo, algumas referências do período em que realizou os seus diferentes estágios universitários, passando a descobrir e apropriar-se de um certo tom professoral, bem como de uma série de macetes pedagógicos, artifícios didáticos que, ao longo da sua carreira, vão se convertendo em habitus (BOURDIEU, 2007) da profissão, permitindo, assim, o exercício da sua prática em um estado mínimo de conforto, ao mesmo tempo que revela os primeiros traços característicos da sua personalidade profissional.

Portanto, no decorrer das diferentes fases que vai galgando, o professor adere e continua apostando naquilo que vem dando certo, no tipo de prática de que os alunos têm gostado e demonstrado interesse. O que leva a compreender que, por meio dos acontecimentos e das experiências vividas durante as aulas, também é possível conhecer as possibilidades e potencialidades do processo formativo, na busca contínua pela construção de caminhos que possam contribuir para a constituição de um estilo próprio de ser professor.

Nesta lógica, Tardif afirma que:

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e,

portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (2002, p. 53).

Dessa maneira, ao experimentar consecutivamente a si e a sua professoralidade em diferentes situações de prática, o sujeito vai desenvolvendo um consistente repertório que, aos poucos, passa a influenciar o processo de refinamento das suas ações e, simultaneamente, configura-se como um “reduto habitável” no qual se sente seguro e confortável para continuar sendo professor. O risco, agora, é acomodar-se, achar que está pronto, uma vez que já sentiu o alívio de ter “encontrado o caminho das pedras”, e tornar-se apenas um simples “dador de aulas”, alguém puramente técnico, tão somente um bom membro institucional.

Neste momento, quero pedir licença ao caro leitor que me acompanha para fazer uma alusão um tanto quanto jocosa, mas tenho cada vez mais me convencido de que quando o sujeito chega até este estágio transitório de calma, o qual lhe permite o exercício “tranquilo” da sua docência, o mesmo tende a comportar-se como time de futebol, detentor de vantagem, no último jogo da final do campeonato. Ou seja, joga-se com a regra embaixo do braço, na defensiva, tentando administrar convenientemente o trunfo que acredita ter. Sem querer desanimar, é bem verdade que, em todos os jogos, as posições podem ser alteradas, bastando que, para isso, mude-se a sua conjuntura, fato que demandaria do jovem professor, em um curto espaço de tempo, a habilidade de ter que se refazer, reinventar-se na urgência da prática.

Sendo assim, não demora e o professor se convence de que a sua vida profissional requer a possibilidade sempre vigente do “contínuo ajuste de caminhos e práticas” (FRANCO, 2015, p. 606). Neste sentido, nos tornamos professores enfrentando insatisfações, estranhezas, incômodos que nos atravessam durante o percorrer desta trajetória impermanente e, sobretudo, no entendimento do olhar que lançamos sobre nós e os outros ao vivenciar estes processos e as suas intensas, complexas e desafiadoras demandas.

Ao avançar, o sujeito percebe que precisa recorrer a outras estratégias, especialmente por entender que apenas seguir as antigas regras do jogo já não basta para ensinar alguma coisa a alguém, passando, gradualmente, a propor ideias, reflexões e ações diferentes das anteriores, que acabam por evidenciar sutis mudanças em sua professoralidade. Pouco a pouco, o pânico da atuação em sala de aula vai se

transformando em quietude e o professor, então, vai se sentindo mais à vontade e confiante para escolher suas próprias rotas, tomar decisões e apostar, verdadeiramente, naquilo em que acredita.

De tal modo, o sujeito vai se sentindo mais seguro para arriscar-se em autoria, essa nova postura munida de confiança e determinação torna aparente o empoderamento conquistado através do trabalho árduo em uma considerável carga-horária prática. Assim, a identidade professoral passa a indicar os seus contornos característicos e paulatinamente aqueles esboços e arquétipos docentes, que outrora serviram como modelos, vão sendo deixados de lado, isto é, são abandonados à medida que um estilo singular de ser professor vai naturalizando-se no sujeito.

Mas, como saber a hora de mudar? Aliás, o que significa mudar? Como mudar? Como costumo reagir em situações de mudança? Em que sentido e direção deve-se projetar a mudança que almeja? O que se deseja com tal mudança? Como sair de forma consciente do estado ou arranjo subjetivo anterior? Como ficarão as coisas após a saída desse território já conhecido, no qual se exercia a atividade docente confortavelmente por ter adquirido a habilidade necessária de trabalhar os seus componentes? Quais possíveis efeitos a mudança produzirá sobre mim e conseqüentemente sobre a maneira como ensino? Acredito que para responder a estas perguntas é preciso empregar um olhar cuidadoso sobre os diversos aspectos implicados neste deslocamento radical chamado formação.

Ao prosseguir, considero indispensável citar que a aposta em autoria ou na perspectiva de mudança traz consigo outros desafios, possivelmente o primeiro deles diz respeito ao objetivo que se deseja alcançar. Por isso, é de suma importância que o sujeito saiba onde quer chegar com a prática que espera produzir e com o que irá propor. Parece-me igualmente relevante ao desenvolvimento deste processo conhecer intimamente a si, os recursos e as referências com as quais se opera e ter domínio sobre o repertório que o perfaz.

Neste sentido, vale destacar que, ao longo do seu exercício profissional, o sujeito interage (TARDIF & RAYMOND, 2000) e negocia continuamente não apenas consigo, mas também com o currículo e seus conteúdos, com os discentes e os seus interesses, com as instituições e as políticas regentes, com os demais membros institucionais, nem sempre tão colaborativos na caminhada, e, por fim, com os pais dos alunos e as suas expectativas. A descrição desta conjuntura confirma a necessidade do sujeito estar sempre atento e

consciente acerca de quais acordos estará disposto a fazer e quais pontos aberto a negociar, tendo em seu horizonte o comprometimento com a formação dos seus alunos e o anseio pela contribuição qualitativa a este processo, que acontece concomitantemente à aventura pessoal que é formar-se, constituir-se professor.

Logo, torna-se evidente que se conhecer e saber o que quer é fundamental para expandir-se. A incerteza do que encontrará pela frente sempre existirá e produzirá angústia e desestabilização nos desavisados do momento. Mas assim também se caminha, se escolhe, trabalha-se e vai se constituindo a identidade docente. Este é um exercício que requer vigor, comprometimento, coragem para construir caminhos mesmo quando estes não existem. Desse modo, ao percorrer os diferentes percursos o sujeito se depara com processos e desafios pessoais que vão sendo compreendidos e superados no decorrer do tempo, às vezes por meio da resistência ao negar as prescrições e determinações institucionais, às vezes cedendo ao tentar ser tutor de si mesmo, permitindo-se viver os acontecimentos e as experiências suscitadas nesse trajeto interminável que é o da composição da professoralidade.

Cabe ressaltar que a docência é, sobretudo, um compromisso consigo e que, no transcorrer da sua criação, nem sempre será viável e seguro abandonar de uma só vez o que fomos. A sensibilidade é imprescindível para que se perceba que o movimento provocado pela formação nos produz na diferença e que, em alguns momentos, se faz necessário parar, voltar, reavaliar que tipo de professor estamos nos tornando, e as referências com as quais operamos. Esta ação se mostra indispensável para que possamos decidir como seguir, em que direção nos encaminhar, e, principalmente, para que tenhamos a clareza do que desejamos alcançar.

Dessa forma, vamos adquirindo modos, jeitos, estilos professorais que, em determinadas circunstâncias, passam a nos constituir pela evidência marcante das suas características. Contudo, não podemos esquecer que se aprende a ser professor não só com os êxitos, mas também com os erros e as decepções, possibilidades sempre presentes nas diferentes trajetórias daqueles que se arriscam a percorrer esta rota chamada docência. Ressalto que errar faz parte do jogo e que, em certas ocasiões, o sujeito erra por não saber de todas as coisas. O importante é não se condenar, não ser carrasco de si mesmo, mas, em perspectiva distinta, procurar refletir e aprender com os próprios equívocos, atitude que demanda paciência e coragem para que se possa voltar a investir em novas

experimentações, uma vez que o rompimento de qualquer ciclo traz sempre em seu bojo a iminência de ter que se arriscar.

Ainda seguindo esta lógica, reafirmo que formar-se é da ordem da impermanência, isto é, diz respeito aos sucessivos movimentos de vir a ser. Por este ponto de vista, nos tornamos professores quando nos colocamos no mundo em meio aos emaranhados de forças que nos circundam, assumindo, assim, posicionamentos e escolhas que passam a embasar e nortear, temporariamente, o nosso caminhar e o modo como nos relacionamos com os outros. Em última instância, acredito que a formação é um processo de infinitas combinações possíveis em que se entrecruzam saberes, referências particulares e universais com as quais o sujeito é impelido a negociar.

Portanto, penso a construção da identidade docente enquanto um infinito compor-se, uma constante transmutação do ser professor. São tecituras em movimentos de desfeituradas, um processo de contínua construção, desconstrução e reconstrução daquele docente que, por acaso, achávamos que tínhamos aprendido a ser nas salas de aula da universidade.

Sendo assim, o processo de formação vai, gradualmente, possibilitando ao sujeito, mediante os desafios encontrados e superados ao percorrer os seus diferentes caminhos de prática, a elaboração de um repertório considerável de saberes aos quais ele passa a recorrer nas diversas situações profissionais a que se vê submetido no dia a dia. Nesta perspectiva, seguindo o pensamento de Tardif e Raymond (2000, p. 212), é preciso enfatizar também que, aqui, é atribuída à ideia de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Logo, considero igualmente relevante compreendermos que:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Mas afinal, quais são os tipos de saberes que constituem a prática docente? Dito de outro modo, quais os conhecimentos que os professores mobilizam cotidianamente, em seus espaços educativos, com o objetivo de cumprir as suas funções? Com a intenção de contemplar estas questões, recorro mais uma vez a Tardif (2002, p. 36-40), em conformidade com o qual se pode citar:

- *Os saberes provenientes da formação profissional*, que consistem em um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições para formação de professores (as escolas normais, faculdades e universidades);
- *Os saberes disciplinares*, que se configuram como conhecimentos definidos e selecionados pelas instituições de ensino sob a forma de disciplinas, como por exemplo: português, matemática, história, geografia e literatura;
- *Os saberes curriculares*: aqueles escolhidos pelas entidades educativas como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita, apresentados, via de regra, sob o formato de programas escolares, contendo objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar;
- E, por fim, *os saberes experienciais*: relativos aos saberes criados, desenvolvidos e mobilizados pelos professores no decorrer do exercício de sua profissão, nas formas individual ou coletiva.

Neste ínterim, é oportuno entendermos que este último tipo de saber se origina através da experiência vivida nas diversas situações de prática a que se expõe o sujeito e que, portanto, é por elas validado, uma vez que não advém das instituições, dos currículos dos cursos para formação de professores, e não são encontrados, sistematizados em teorias e produções do respectivo campo do conhecimento.

Assim, os saberes advindos do trabalho fornecem aos professores certezas relacionadas ao seu espaço de atuação, que, no decorrer do tempo, vão contribuindo para a integração do sujeito com o seu ambiente profissional e com os diversos membros e dispositivos que o constituem. É possível observar, neste deslocamento, que se encontram diluídas, na afirmação que acabo de fazer, as relações nem sempre harmônicas que os professores estabelecem e desenvolvem com os outros atores do seu campo de prática; as variadas obrigações e normas às quais as suas ações tem que se submeter diariamente; e a própria instituição em que atua como um meio organizado e composto de funções diversificadas. Percebam que todos esses elementos compõem a prática docente e que só se revelam por intermédio dela, o que, segundo o meu entendimento, acaba exigindo do

sujeito a habilidade de ter que negociar sentidos no movimento simultâneo que empreende com o intuito de ensinar e produzir a sua professoralidade.

Outro aspecto significativo sobre os saberes experienciais que precisa ser considerado é que eles são temporais (TARDIF & RAYMOND, 2000), isto é, são elaborados e absorvidos paulatinamente durante um tempo de aprendizagem variável em consonância com a prática exercida e as experiências por ela suscitadas. Portanto, a dimensão temporal a que me refiro deriva das circunstâncias de prática em que se situa e atua o sujeito ao longo da sua carreira. Deste modo, são as diferentes conjunturas de trabalho que exigem do professor certos conhecimentos, competências, habilidades, e sobretudo, atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas pela vivência e experimentação dessas situações.

Nesta perspectiva:

O saber prático depende do indivíduo e da experiência pessoal, acumulada ao longo da vida profissional; de modo que essa sensibilidade não se ensina como se fosse um instrumento ou uma técnica qualquer a serem apenas aplicados. Sendo assim, é natural que esse tipo de saber enfrente permanentemente o teste da práxis, que leva por vezes a modificações como reação às novas experiências e circunstâncias (FLINCKINGER, 2014, p. 57-58).

Nessa lógica, formar-se é deixar de ser o que está sendo e se tornar uma coisa que ainda não se é, sozinho ou com a ajuda do outro. A formação, neste sentido, é algo que o sujeito elabora sobre si mesmo ao se qualificar, na busca constante de um objetivo pessoal. Esse tornar-se não é uma tarefa nem um pouco fácil, é um processo bastante intenso, desafiador e complexo. São vários os elementos que estão contidos neste percurso. Podemos inclusive pensar em um movimento suscitado por uma situação na qual o professor é exposto e que opera sobre ele como um intercessor.

Segundo essa visão, o intercessor, por via de regra, provoca um efeito disruptivo que compele o sujeito a um deslocamento do seu território constituído e o conduz a um arranjo subjetivo diferente. Esse ato de se deslocar pode vir na perspectiva da repetição da posição constituinte anterior, pela atitude do sujeito em se colocar refratário à nova referência, ou diferir, caso o mesmo aposte na condição de projeção da novidade experimentada.

A composição deste processo está colocada, segundo o meu entendimento, a partir de duas dimensões. A primeira é de ordem subjetiva que se relaciona diretamente com as

características particulares do sujeito, interessando-nos perceber se o indivíduo é corajoso, disposto, estratégico, resistente ou flexível; uma vez que estas qualidades irão interferir na segunda dimensão que é como o sujeito em questão processa no interior da sua subjetividade a afetação, o movimento produzido pela situação de experiência vivida.

Realço, portanto, a ideia de observar a postura do sujeito frente às possibilidades que se evidenciam em função de como ele acolhe, interage, e lida com a implicação da experiência formativa sobre si. Em virtude disso, reitero: o indivíduo será resistente ou aproveitará o acontecimento para compor algo com o que foi experimentado?

Com efeito, aqui me parece estar presente, ainda que de maneira implícita, o que chamarei de “tarimba”⁹: um saber constituído pelo professor ao longo do tempo na produção de si que o ajuda a reconhecer, por exemplo, o tipo de circunstância que está se delineando em seu entorno e que, então, lhe possibilita tomar uma decisão. Trata-se de uma atitude ante a experiência precedida por uma ação perante a si mesmo.

Cabe ressaltar que estamos sempre nos tornando professores e que nunca chegaremos a um ponto conclusivo da nossa professoralidade. O estar sendo professor, o tornar-se e o vir a ser constituem-se enquanto campos de negociações entre os saberes que o sujeito possui e a experiência atual suscitada por intermédio da relação empreendida com o mundo e o outro em sua prática. Assim, compreende-se que a experiência formativa torna viável a possibilidade do acúmulo não só de conteúdo pela ação reflexiva que solicita, mas igualmente de um repertório de atitudes possíveis que qualifica o sujeito a lidar com as experiências futuras.

Com o intuito de ilustrar o meu argumento, recorrerei nas linhas que seguem às palavras de Flickinger (2014):

Suponhamos que o professor se veja na obrigação de reagir ao aluno que transgrediu certa regra de comportamento válida em sala de aula. É óbvio que o bom profissional conhece alternativas disponíveis para reagir a esse deslize. Contudo, na situação de decidir quanto à medida adequada a ser aplicada, ele tem de escolher entre diversos modos de atuar: é necessário, no caso concreto, estabelecer um exemplo para os outros alunos? Deveria ser levada em conta a biografia precária do infrator, que lhe influencia a conduta? Qual a medida certa da reação? Seja lá como for, o que interessa aqui é o tipo de saber a que recorrerá o professor, para resolver a situação difícil (p. 58).

⁹De acordo com o Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa, “tarimba” significa “ter experiência, ter longa prática” (FERREIRA, 1985, p. 1158).

Portanto, ao se perceber em uma determinada conjuntura, o sujeito avalia, produz um julgamento e este juízo define a sua provável atuação frente à situação posta. Essa tomada de decisão deriva de uma avaliação que é realizada com relação a essa experiência com a qual se depara, na qual se insere, tendo sua origem no acúmulo de outras tantas experiências anteriormente vivenciadas.

Essa ação pode acontecer em frações de segundos e, por conta disso, o professor também pode vir a fazer uma análise equivocada do contexto em questão, já que estamos falando de formação e, aqui, ninguém está isento da possibilidade de erro. Logo, são perceptíveis duas instâncias de negociação, uma do sujeito consigo e a outra do sujeito com o acontecimento.

Vale destacar que não basta o professor recorrer a métodos e regras meramente técnicas. Regras de procedimentos por si sós não garantem uma reação adequada, pois falta aos métodos e às regras gerais a possibilidade de diferenciação de peculiaridades na situação concreta e única de sua aplicação (FLICKINGER, 2014). A reação profissional tem de recorrer, deste modo, a um saber que nasce da reflexão acerca do sentido das normas e dos princípios, nos quais a atuação concreta se apoia.

Nesse movimento, há também que se levar em consideração que o professor se vê na obrigação de ter que defender as razões que o levaram a optar pela intervenção por ele escolhida. Não se pode esquecer que é a sua própria postura profissional que está em jogo e que lhe cabe assumir a responsabilidade integral pelos resultados de sua atuação.

Assim, aos poucos, a docência vai se constituindo, pois se trata de um jogo vivo, dinâmico. Portanto, é importante lembrar que cada ser humano traz consigo um universo, um pedaço do mundo que o gestou com as suas crenças e códigos de verdades. Neste sentido, não somos capazes de prever ou adivinhar quais referências os alunos trazem e em quais princípios estão fundamentadas as suas ações, sem buscar antes a possibilidade do diálogo para com eles. Dessa forma, o sujeito vai se tornando professor ao longo do tempo, à medida que as experiências vão surgindo por intermédio da sua prática. Logo, não existem mapas ou manuais cem por cento seguros que indiquem os pontos a serem percorridos no decorrer da jornada, cabendo ao sujeito o desafio de desenvolver a sensibilidade e a percepção para compreender o que cada situação ou dilema exige dele.

Nessa trajetória, chego à conclusão de que os saberes possíveis da experiência são a compreensão e o discernimento. Estes possibilitam ao professor, mediante uma negociação entre o conhecimento prévio e aquilo que se descortina frente a si mesmo após

ter vivido uma experiência, a tomada de uma atitude razoável com vistas a contemplar a nova condição de realidade que se apresenta.

Nesta lógica, Gadamer afirma que:

Discernimento é mais que conhecimento desse ou daquele estado de coisas. Contém sempre o retorno de algo em que estávamos presos por cegueira. Nesse sentido, implica sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência num sentido autêntico. Discernimento é algo a que se chega. Também isto é afinal uma determinação do próprio ser humano, a saber, possuir discernimento e ser perspicaz (2008, p. 466).

Nesse movimento, retomo a ideia de “tarimba” do professor, evidenciando-a como um certo estágio professoral que só existe e funciona por meio da experiência e que, portanto, não pode ser transmitida. “Tarimba” significa ter experiência por alguma prática, ou seja, é uma diferença que se processa na ordem da subjetividade do sujeito de tal maneira que ele deixa de ser o que é e se torna diferente.

Esta qualidade se desenvolve na articulação de uma série de saberes, domínio de técnicas, mas não se resume a isso porque, se assim o fosse, qualquer sujeito poderia estudar o conteúdo e ser um professor com esta característica. Deste modo, entende-se que a tarimba não se ensina, pois ela só existe no interior da subjetividade. Ao tentar transmiti-la, ela se esvanece, o que demonstra que se trata de uma diferença constituída pelo e no professor, que procura incessantemente produzir-se na prática de si, na relação entre a atividade profissional e o exercício de negociação que se estabelece em seus acontecimentos.

Sendo assim, a “tarimba” do professor se relaciona diretamente com a experiência formativa pela qual passa o sujeito em suas sucessivas ações de prática, no exercício da sua professoralidade. Nesta perspectiva, compreende-se que o “professor tarimbado” é aquele que possui um vasto repertório e que o utiliza com discernimento, em conformidade com o que requisitam as diversas demandas dos trabalhos que desenvolve.

Desta maneira, surge um novo conceito de professor que não é mais visto como alguém que só aplica conhecimentos produzidos pelos outros, mas sim como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

Portanto, com base no panorama exposto, torna-se perceptível que se formar professor é um processo extremamente sério e complexo, que requer do sujeito paciência, comprometimento, dedicação permanente aos estudos e, especialmente, coragem para enfrentar as desafiadoras exigências do campo educacional. Todavia, estamos vivendo na contemporaneidade uma urgência que é transportada não só do trabalho para casa, como também de casa para as salas de aula. Essa urgência parece indissociável da vida. De todos os lados, somos cobrados a exercitar uma velocidade em nossas ações como ainda não tínhamos mensurado. Assim, nessa mesma velocidade muitas pessoas estão a tornar-se “professores”, e talvez você se pergunte: como assim, tornando-se professores?

Não é raro ver, em outdoors pelas avenidas, anúncios que dizem: “venha fazer seu curso superior à distância, estudando apenas nos dias e horários que quiser”. Percebo, além disso, que vários dos cursos ali ofertados tangem às áreas de formação docente, em sua maioria pedagogia e licenciaturas. E aqui respondo ao questionamento anterior: é dessa forma que um número considerável de sujeitos estão “se tornando professores”, cursando licenciaturas à distância em curto espaço de tempo.

Essa urgência vem fragilizando significativamente os cursos de formações pelos quais passam as pessoas que, em um futuro próximo, terão em suas mãos a responsabilidade de formar outros “tantos” cidadãos, que, por circunstâncias diversas, possam vir a habitar suas salas de aulas, isto é, se já não estiverem habitando, pois comumente encontramos estudantes em nossas turmas que, por sua vez, igualmente, atuam como professores.

Acontece que não há como fazer *concessões* quando nos referimos a formação, ou corre-se o drástico risco de ter que se deparar com professores que não sabem ensinar para quem dará aula. Infelizmente, está cada vez mais comum encontrar sujeitos formados que não aprenderam nas faculdades ou universidades como lecionar.

É preciso conscientizar-se de que não existem atalhos ou fórmulas milagrosas às quais podemos recorrer com a certeza de que as utilizando seremos professores. Deixo aqui a sugestão de analisarmos os nossos mestres, aqueles que mais admiramos, e tenho a convicção de que se tornará clara a percepção de que eles forjaram as suas identidades docentes no crivo de muito estudo e dedicação em incontáveis horas de trabalho prático.

Não podemos nos enganar e acreditar que as 400 horas de estágio, pelas quais precisam passar os alunos dos cursos de formação, são suficientes para dar a experiência profissional de que este futuro professor necessita. De igual modo, é importante ser dito

que muitos desses estágios são realizados sem o devido planejamento e que não existe um controle efetivo capaz de garantir a sua devida realização.

Ao percorrer este caminho, tenho cada vez mais me convencido de que é indispensável problematizarmos constantemente os componentes que, direta ou indiretamente, estão imbricados na formação dos nossos professores. Penso, inclusive, que não existe a possibilidade de nos munirmos apenas de um discurso confortável e proclamar acesso à formação continuada, sem antes nos debruçarmos sobre quem são esses sujeitos-professores, quais as suas realidades, e também, que tipo de formação disponibilizar a eles.

O que mais me põe inquieto é perceber que, em determinados casos, nós mesmos professores-pesquisadores não questionamos essas iniciativas. É como se criassem mutirões para formar professores à revelia, e aceitássemos tais ações como algo quase normal. Desse modo, modificam-se currículos, alteram-se linhas teóricas, mas não com a mesma frequência discute-se sobre a qualidade dos cursos oferecidos aos futuros professores no Brasil.

Com isso, quero anunciar o passo seguinte desta trilha em construção, a saber: uma aproximação ao conceito de experiência e às suas possibilidades na formação de professores.

5 PROCURANDO VESTÍGIOS DA EXPERIÊNCIA

Ao propor investigar como a prática se constitui experiência na formação do professor, tornou-se imprescindível a busca pela construção de um mapa teórico que possibilitasse o conhecimento acerca de como o conceito experiência vem sendo compreendido no curso da história do pensamento. Esta ação se fez necessária não apenas para a expansão do meu horizonte compreensivo em relação ao tema, mas também pela necessidade de reunir subsídios que viabilizassem o posterior ensaio de uma escrita autoral sobre o que entendo e me refiro neste trabalho enquanto experiência.

Para tanto, tomo como ponto de partida e fio condutor desta incursão o cenário filosófico da modernidade, visitando tradições que, em alguns momentos, a despeito de serem antagônicas, inserem a experiência na pauta das nossas reflexões. Deste modo, encontro-me em meio ao movimento que se caracteriza por reiterar a questão que persigo, ou seja, “como a prática se converte em experiência na formação do professor?” Ao mesmo tempo em que ela desvela os conceitos que a sustentam em suas possibilidades e potência. Ainda que de maneira sutil, é importante percebermos que há aqui um relacionamento entre cúmplices. Trata-se da intimidade existente entre o problema e o conceito, ou da pluralidade de vozes que poderá surgir dos diálogos construídos entre ambos.

Apesar de já ter sido estudada exaustivamente, a experiência apresenta-se como um dos conceitos mais estimados, não apenas nos âmbitos da filosofia e da educação, despertando acentuado interesse entre pesquisadores dos mais distintos campos do conhecimento. Fato curioso de observar é que, mesmo dispondo de uma incomensurável gama de pesquisas que tenham se dedicado ao estudo criterioso desta temática, “o conceito da experiência me parece um dos conceitos menos elucidados que temos” (GADAMER, 2008, p. 453). Sendo assim, do bojo deste itinerário surge uma questão: o que aprendemos com isso? Aprendemos que o tema da experiência é inesgotável, irreduzível a uma compreensão ou a um entendimento definitivo.

Neste ínterim, vislumbramos que, na raiz da pergunta pela experiência, encontra-se o questionamento que o sujeito se faz sobre o que acontece quando, por existir, ele deixa de ser como vinha sendo e se torna algo/alguém que ainda não era. Essa é, sem dúvida, a pergunta mais radical que podemos nos fazer: como nos tornamos aquilo que somos, que estamos sendo?

Ao refutar a tese essencialista, que atribui um significado essencial ao sujeito, como se viver não fosse muito mais que executar um roteiro pré-estabelecido, somos projetados na direção do entendimento do viver como um percurso que combina, em inumeráveis e inimagináveis modos, conteúdos os mais heterogêneos. Isso significa que existir se converte em uma jornada vivencial que, a despeito de exigir certa regularidade e repetição, se realiza na invenção de modos de ser sempre singulares.

Ao existir, o sujeito produz arranjos e combinações de elementos oriundos tanto do infinito manancial de modos de ser já sidos, quanto do vasto e ilimitado universo de modos possíveis de ser. Cada sujeito que alguma vez existiu – seja real ou personagem de ficção – representa um modo possível de ser. De certo modo, pode-se afirmar que esse conjunto de modos de ser já sidos, juntamente com todos os que poderiam ter sido e os que ainda não foram, constituem esse inominável repositório de modos de ser, esse ilimitado conjunto de exemplos de modos de existir.

Nesta lógica, ao existir vamos estabelecendo conexões, fazendo composições, compondo arranjos não apenas conosco mesmos, mas com os outros e com o mundo. A cada novo arranjo, composição ou conexão, somos deslocados do que vínhamos sendo até então. Este deslocamento causa um efeito que nos impulsiona, que nos compele a produzir uma resposta existencial, uma figura, uma persona, uma performance que não é apenas superficial ou aparente. Esse movimento resulta de algum tipo de mudança que se opera em nossa visão de mundo, em nosso sistema de crenças, no conjunto das nossas convicções, de maneira que já não podemos mais permanecer sendo como éramos.

Portanto, ao pensar na possibilidade da experiência como componente constitutivo da formação de professores, se faz necessário evidenciar que a nossa ideia de ser professor implica a perspectiva de tentar fazer com que o aluno, aquele que é o nosso interlocutor deixe de ser quem vinha sendo para se tornar diferente, mediante o relacionamento intersubjetivo que construímos cotidianamente por intermédio das ações que propomos e desenvolvemos nos diversos espaços educativos em que atuamos.

Mas como produzir essa mudança? Possivelmente, através da prática tensionada entre o ensino e a aprendizagem. Ao criar proposições e recorrer a estratégias pedagógicas, que possam fazer com que o aluno entre em um processo de aquisição e elaboração de conhecimento, de tal forma que pela condição de se tornar conhecedor de algo que não sabia antes, isso produza um tipo de deslocamento em sua vida. O fato é que existem muitas vias pelas quais pode ser oportunizado esse tipo de situação. Isso requer

que estejamos atentos à conjuntura em que trabalhamos, aos critérios em que baseamos nossas escolhas, e as suas inevitáveis consequências.

Talvez, o desafio seja abandonar a ideia de que um único paradigma (KUHN, 2003) sirva para contemplar a medida de todas as coisas. Destaco que nenhum parâmetro teórico deve ser tomado como exclusivamente suficiente para tudo o que se sabe e se deseja conhecer, ou melhor, para a composição das convicções acerca de alguma coisa que se toma em análise. Cada matriz paradigmática trabalha com a construção de uma verdade relativa, fundamentada em um modo específico de olhar o mundo, ou a parte deste que a interessa.

Não se trata de dizer quem tem razão ou está errado, mas sim de não reduzir uma base referencial a outra e entender a plausibilidade que existe em suas diferentes propostas. Portanto, ainda que estejamos nos referindo ao mesmo conceito - a experiência - não podemos esperar que campos referenciais divergentes concordem integralmente.

A história nos ajuda a compreender essa constituição na medida em que nos fornece pistas dessas gêneses, mostrando o porquê das coisas estarem sendo constituídas do jeito que estão. Não havendo, deste modo, a possibilidade da formulação objetiva da ciência, independente de um campo político, histórico e social no qual se localiza o elemento da sua observação.

Trago esta ideia para justificar a minha opção em elaborar um possível mapeamento do conceito de experiência, recorrendo aos pensamentos pautados nos horizontes dos autores que serão anunciados a seguir e não nos de outros tantos possíveis, que, no meu entendimento, igualmente, se credenciarão como expoentes representativos para a reflexão sobre o tema.

Dessa forma, os autores escolhidos para esta elaboração foram: John Dewey e Hans-Georg Gadamer. No entanto, cabe destacar que esta escolha se pautou em dois aspectos, a saber: a viabilidade de apresentar diferentes exemplos de compreensão do conceito de experiência e perceber como cada uma dessas tradições contribui, a sua maneira, para a constituição do campo da formação de professores, nos levando a refletir sobre a relação entre cultura e cotidiano; experiência e conhecimento; experiência e educação, e experiência e formação.

A partir de agora apresento a escrita desse quadro teórico com suas singulares paisagens, todas elas emergidas de um mesmo ponto de ebulição: a experiência e suas interferências na composição da vida, na formação humana.

Considerado uma importante referência para a educação brasileira, tendo em vista que o seu pensamento contribuiu para a convergência do que foi o movimento escolanovista¹⁰, John Dewey (1859-1952) é leitura indispensável para aqueles que desejam debruçar-se sobre a temática da experiência, especificamente no campo da formação de professores. Se voltarmos na história, será fácil perceber que o pragmatista norte-americano não apenas estudou criteriosamente esse conceito, como também constituiu o seu projeto de educação sobre os alicerces da experiência, razão pela qual, em boa parte dos seus escritos, existe um lugar reservado à apreciação do tema.

Ao tomar como ponto de partida o cenário emergente entre o final do século XIX e o início do século XX, constataremos que a revolução industrial já havia, naquele período, influenciado as relações sociais e o modo de pensar das pessoas em decorrência do então surpreendente alcance das suas escalas de produção. Contudo, é importante enfatizar que, se os ideais desenvolvimentistas permeavam as transformações pelas quais a sociedade passava, é bem verdade que essas mudanças demoraram a chegar nas escolas, especialmente, por conta da predominância dos arquétipos tradicionais da educação.

Neste movimento, a instituição escolar acabou reafirmando as revoluções gestadas pela Modernidade: a Revolução Industrial no campo econômico e a criação de um mercado que necessitou de uma mão de obra disciplinada para a produção. E a Revolução Francesa no campo político, que instaurou a democracia burguesa e com ela o ideário de uma escola para todos.

Acontece que, no decorrer do século XX, essa concepção de escola, denominada tradicional, passa por uma crise atribuída à própria falência das instituições modernas. A missão civilizadora de promover modelos culturais e os esforços de racionalizar pessoas para “dominar o mundo” perdem a sua força. Os dispositivos de poder disciplinares, tão úteis em outras épocas, começam se alterar e, assim, a instituição escolar começa a dar sinais, ainda que pontuais, da possibilidade de alterações em seus quadros vigentes.

No interior desta conjuntura, podemos localizar Dewey e a sua produção intelectual, a partir da qual o mesmo deu voz a uma longa discussão que gira em torno da divergência entre os aspectos constituintes da educação tradicional e o projeto que ficou conhecido como educação progressiva. Antes de avançar, esclareço que o ensino tradicional tinha o seu foco direcionado ao professor, à transmissão dos conteúdos e ao

¹⁰ Ver nota 4.

disciplinamento e que, por outro lado, a base educacional progressiva buscava modificar as relações educativas, passando a dar ênfase à figura da criança, aos seus interesses e motivações.

Este é, sem dúvida, um terreno instável, portanto, cabe ressaltar que Dewey acenava para a viabilidade de se encontrar um meio termo em que o antagonismo entre os extremos tradicionais e progressistas não acabasse por inviabilizar o fluxo de uma educação que considerasse elementos essenciais aos alunos e também aos professores, personagens de igual forma importantes nessa trama como veremos posteriormente. Faça esta ressalva para não cometer o equívoco de afirmar que, ao propor uma educação diferente, o referido autor tenha negado cabalmente a probabilidade de operar com resquícios e referências da escola tradicional.

Percebam que esta iniciativa tratou-se, inicialmente, de uma aposta na mudança da mentalidade formativa norte-americana, ou seja, na maneira de como conduzir o processo de formação dos milhares de cidadãos estadunidenses. Logo, torna-se perceptível que pôr em prática um projeto desta envergadura é algo que demanda bastante tempo e um esforço considerável de estudos, fundamentação, negociação e debate com os representantes e defensores das matrizes pedagógicas já estabelecidas, uma missão extremamente desafiadora.

Para Dewey, a educação é fundamentalmente uma prática social baseada na ação, na possibilidade do acontecimento da experiência. Portanto, a educação no horizonte deweyano não seria um modo de pensar sobre o homem isolado do mundo, mas um pensar sobre a ação humana e suas consequências no mundo, isto é, diante da nossa sociedade, da conjuntura da qual fazemos parte.

Nesta perspectiva, o filósofo acreditava que, quando as instituições escolares fossem capazes de levar as crianças a exercitarem a participação em uma comunidade tão reduzida quanto a própria escola, conscientizando-as da importância de serem sensíveis ao outro e fornecesse a elas instrumentos para composição de uma autonomia efetiva, possivelmente, se teria uma melhor garantia de que a sociedade no seu todo pudesse ser mais democrática e harmoniosa.

Notoriamente, Dewey não concordava com as práticas educativas desenvolvidas nas escolas de então, que evidenciavam a formação de um sujeito passivo que apenas recebia o conhecimento já pronto e formatado por intermédio das ações dos professores. Ao pensar de maneira distinta, o autor entendia que quem deveria ocupar o lugar de

protagonista nas instituições escolares e no futuro enquanto cidadão atuante em uma sociedade idealmente democrática seria a criança.

Sendo assim, a teoria deweyana assevera que a composição do conhecimento ou a resolução de um problema pedagógico não são ações que o sujeito faz sozinho ou isoladamente. Portanto, a mente humana não pode ser vista como uma “caixa fechada” e separada do mundo e dos outros que nos cercam. Surge, desta compreensão, a ideia de olhar com atenção para as possibilidades de se trabalhar coletivamente em sala de aula, colocando o aluno em contato direto com os seus pares, objetivando a ampliação do leque perceptivo das crianças, ao mesmo tempo em que se fomentava o estabelecimento de relações democráticas entre elas a partir do diálogo, da troca de ideias, na busca por informações que pudessem embasar a elaboração de soluções para os desafios propostos.

Consequentemente, Dewey vislumbrava a construção de uma escola onde fosse possível desenvolver e praticar um modo de vida democrático, já que para ele a aprendizagem só aconteceria quando ideias plurais fossem compartilhadas e isso só seria viável em um ambiente onde não existissem empecilhos ao exercício do livre pensamento. No entanto, a democracia precisaria ser apreciada em um âmbito social e político mais amplo, pois de nada adiantaria ter uma escola democrática se o sujeito vivesse em uma sociedade que colocasse obstáculos a esta opção de experiência política. Se assim o fosse, as próprias ações dos professores e alunos ficariam impossibilitadas, uma vez que estaria sendo criada uma “ilha de democracia” em um mundo não democrático.

Essa discussão da democracia no plano exterior à escola também está presente naquilo que se pode chamar de proposta pedagógica deweyana, o que acaba nos levando a pensar sobre a viabilidade do uso do seu projeto frente aos desafios atuais em um mundo que nem sempre é pautado pela democracia, na abertura e na liberdade. Obviamente, não há como cruzarmos os braços e esperarmos que o mundo inteiro se torne democrático para que então passemos a refletir sobre a ideia de construir uma escola democrática. Trata-se de tentar fazer o possível dentro da nossa contingência e dos limites que ela nos impõe, almejando a formação de um cidadão que busque, por meio dos seus esforços, pensar mais abertamente, podendo ao longo do tempo afetar ambientes exteriores a instituição escolar.

É relevante recordar que Dewey, ao lado dos filósofos William James e Charles Sanders Pierce, foi um dos formuladores do pragmatismo (KNELLER, 1984). Esta corrente filosófica parte de um fato bastante simples, a saber: a relação entre pensamento

e ação, em que o pensar, de certa forma, é submetido aos princípios e necessidades da prática. Trago essas informações para evidenciar que, com o advento pragmatista, as ações educativas foram sendo redirecionadas do plano da idealização filosófica para o campo prático, permitindo gradualmente que as crianças passassem a conhecer, a pensar, a discutir e descobrir, de jeitos diferentes, alternativas para contemplar a solução dos problemas com os quais se deparavam em seu cotidiano educacional, por intermédio da atividade do seu pensamento.

Nesse contexto, caberia ao professor não expor o conhecimento que possui, mas, em perspectiva distinta, despertar o interesse do aluno, conduzindo-o ao aprendizado por meio das suas próprias experiências. Desse modo, a educação escolar era considerada, para além de uma mera preparação à vida, uma expressão possível da vida, parte integrante e significativa da existência em sociedade, um processo constituído através da participação e da colaboração das crianças.

Tendo em vista os desafios que compunham o roteiro de implementação desta complexa proposta formativa, surge a preocupação de elaborar um projeto pedagógico para pensar a possibilidade de os professores tornarem-se investigadores, bem como para transformar as curiosidades das crianças em espírito de investigação científica. Com este intuito, Dewey cria, em 1896, a Escola Laboratório no departamento de filosofia e pedagogia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, investindo naquilo que se conhece hoje como educação interativa, isto é, um processo educativo em que o aluno deixa de ser simplesmente receptor de dados e informações e passa a ser um sujeito atuante frente às oportunidades de construção do conhecimento, mediante a sua forma de estar e agir no mundo.

Todavia, resalto que, para o autor, a simples atividade não constitui experiência. A experiência:

[...] subtende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma modificação operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa (DEWEY, 1959a, p. 152).

Em seu horizonte, o filósofo reconhece que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica, de algum modo, a qualidade das experiências que

virão (DEWEY, 1959a). A experiência, dessa forma, se define como episódios singulares, situações pelas quais passamos e que, ao recordá-las, dizemos ‘Isso é que foi experiência!’. Pode ser algo de grande importância ou pode ter sido algo insignificante, mas que, “talvez pela sua própria insignificância, ilustra ainda melhor o que é ser uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 110).

Sendo assim, enfatizo que a natureza da experiência só pode ser compreendida, observando que ela encerra em si dois elementos: um ativo e outro passivo, especialmente combinados. Quanto ao aspecto ativo, a experiência é tentativa; quanto ao aspecto passivo, ela é sofrimento, é passar por alguma coisa. Neste sentido, para Dewey (1959a), é a conexão dessas duas fases da experiência (elementos ativo e passivo), mediados pela reflexão, que poderá medir o seu valor.

Podemos tomar como exemplo a ação de uma criança que coloca a mão em uma tomada e que, como consequência deste ato, leva um choque. Ressalto que não teremos aí explicitamente a ocorrência de uma experiência. A experiência requisita o exercício reflexivo para que o sujeito possa elaborar racionalmente o que lhe aconteceu enquanto resultado da ação praticada, isto é, a produção do sentido necessário à compreensão daquele acontecimento.

Em vista disso, só após essa elaboração, a criança terá compreendido que o ato de colocar a mão em uma tomada pode gerar, como possível efeito, um choque. Assim, Dewey mostra que, quando executamos uma ação pura e simplesmente, e não nos debruçamos sobre a mesma com o intuito de refletir, na tentativa de dar significado ao que resultou em decorrência do feito que acabamos de realizar, teremos tão-somente uma atividade dispersiva.

Logo,

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1959a, p. 153).

Desta forma, é, através da atividade reflexiva, que o sujeito chega ao discernimento, em outras palavras, chega à compreensão das relações entre aquilo que praticou (aspecto ativo da experiência) e o que ocorreu em consequência do seu ato

(aspecto passivo da experiência). Portanto, torna-se evidente que, sem esse elemento intelectual, não é possível nenhuma experiência significativa.

Segundo Dewey:

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro (1959, p. 14).

Nessa perspectiva, o autor destaca ainda a importância da reflexão para distinguir uma verdadeira experiência do que ele chama de “experiência de tentativa e erro”. O fato é que, na primeira, surge quase que naturalmente o aspecto intelectual que possibilita ao sujeito construir o significado acerca daquilo que viveu por estar no mundo e relacionando-se com ele. Na última, é como se ficasse à mercê das circunstâncias, melhor dizendo, é como se durante a vivência de um episódio fosse movido pela impulsividade de ter que dar uma resposta à conjuntura com a qual se deparou, inviabilizando a possibilidade do agir reflexivo.

Deste modo, ao se reportar aos elementos constituintes de uma experiência reflexiva, Dewey considera:

1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural - uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese (1959a, p. 164-165).

Percebam que os primeiros pontos indicados pelo autor, quando se refere ao acontecimento da experiência reflexiva são a perplexidade, a confusão e a dúvida. Essas sensações decorrem do estranhamento causado pela circunstância na qual o sujeito se encontra inserido, provavelmente inédita e enfática. Em seguida, sugere que o mesmo

examine os elementos presentes naquela contingência, procurando conferir conjecturas a eles, com o intuito de avaliar a produção de consequências, mediante o desenvolvimento de ações possíveis. Dessa forma, o indivíduo poderá realizar um criterioso exercício de observação, inspeção, exploração e análise, das variáveis presentes no referido contexto que possam inicialmente definir com clareza o problema a ser solucionado. E só então será razoável elaborar uma hipótese que torne o desafio mais preciso, relacionando-o com o amplo cenário que se encontra a sua volta. Assim, chegará ao ponto em que, ao tomar como base a hipótese prevista, poderá executar o plano de ações definido, com o objetivo de solucionar o problema, produzindo o resultado esperado, ao passo em que põs em prova a hipótese escolhida.

Com cautela, quero chamar a atenção do leitor para dois fatores significativos nesta trajetória. O primeiro diz respeito à clara evidência da aposta deweyana na possibilidade de mapear o fundamento da experiência, ao classificar prováveis etapas do seu acontecimento, criando, portanto, hipóteses, na tentativa de antecipar o futuro ao molde do que fazem os cientistas em seus laboratórios quando objetivam a produção de conhecimentos. E o outro fator se refere ao modo como a educação vem sendo trabalhada e desenvolvida na contemporaneidade, salvo as suas exceções, caracterizando-se por processos pautados pela urgência da prática, o que, no meu entendimento, acaba inviabilizando o uso criterioso da proposta reflexiva sugerida por Dewey, a qual demanda bastante tempo e um esforço considerável de trabalho.

Ironias à parte, ainda que tivesse buscado projetar um caminho possível para a educação do futuro, muito provavelmente Dewey não tenha imaginado que chegaríamos a um momento da nossa História em que, munidos de discursos em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade, nos tornaríamos testemunhas de uma ação educativa pragmática que, em muitos casos, conduz os sujeitos ao não exercício da sua atividade reflexiva.

Assim, já me despedindo do referencial deweyano, reitero que as suas ideias chegaram ao Brasil fortemente em meados dos anos de 1930, tendo como principal interlocutor e entusiasta o educador brasileiro Anísio Teixeira, a quem coube, inclusive, a tradução de boa parte dos escritos do autor norte-americano. Na esteira do que significou o movimento escolanovista em nosso país, é nítida a influência de Dewey em passagens históricas da nossa educação, podendo citar até mesmo a elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, documento que, apesar de não haver citação direta, traz em

seu bojo menções explícitas às ideias deweyanas de organização da escola como uma possível representação da sociedade.

Neste movimento, o Brasil passa a redescobrir John Dewey nos anos de 1990, período em que o autor surge, no plano central da cena educacional, ligado à formação de professores, especialmente, a partir da noção de professor reflexivo. A retomada dos postulados de Dewey se dá, neste momento, pela leitura e apreciação de autores estrangeiros como: Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Marcelo Garcia, Nóvoa e Alarcão. Nesse sentido, é bastante comum encontrarmos professores trabalhando com as propostas deweyanas mesmo que nunca tenham lido os seus livros e que não o conheçam, apenas pelo intermédio de outros relevantes autores, o que torna aparente o longo alcance da disseminação de suas ideias.

Ao escolher outra tradição para tratar do tema da experiência recorreremos ao filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Exponente da hermenêutica filosófica, o autor debruçou-se de forma peculiar sobre o estudo da história da filosofia, trazendo como marca relevante em seu pensamento a irrefutável presença da historicidade, aspecto o qual podemos exemplificar com a sua clássica obra *Verdade e Método*, através da qual continua influenciando parte da produção intelectual do ocidente.

O pensamento gadameriano conduz à compreensão de que a verdade está nas coisas e no sujeito, e que, por esse motivo, não há verdade enquanto condição absoluta. O que existe, por outro lado, são verdades praticadas dentro da história. Vale ressaltar que a noção de história aqui apresentada leva ao entendimento de que o sujeito encontra-se inserido em um campo de práticas que se constitui no entrecruzamento dos acontecimentos, dos processos, e das experiências pelas quais passa ao percorrer a sua trajetória.

Logo, não podemos nos deter à possibilidade da existência da verdade como um universal, mas por outra via, nos ater ao método, ou seja, ao modo como produzimos o enquadramento da realidade enquanto forma possível de compreender a sua construção. Assim, ao tentarmos descobrir a verdade a respeito de algum objeto, por exemplo, não devemos ir na direção de encontrar alguma essência ou fundamento. Nesse caso, o filósofo sugere a busca pela produção de um entendimento a respeito daquele elemento no interior da trama que o compõe historicamente.

A história foi tratada por Gadamer como efetual, indicando que há nela uma permanente inter-implicação entre os sujeitos e o contexto no qual eles atuam quando

existem. Dessa maneira, o homem é efeito do mundo e o influencia. Não investe, portanto, o autor, na perspectiva de procurar entender as causas dos acontecimentos, porque, de acordo com a sua ideia, não existe uma cadeia fechada que os determina, mas, sim, múltiplos arranjos que acabam criando condições para que aconteçam.

Deste modo, em termos de estratégia de conhecimento, Gadamer propõe o círculo hermenêutico, isto é, um conjunto de procedimentos sucessivos que constituem um movimento analítico-interpretativo capaz de auxiliar na aproximação e no provável encontro de uma verdade plausível acerca das coisas com as quais o sujeito se relaciona, e que, neste caso, especificamente o interessa.

O círculo hermenêutico é um círculo rico em conteúdo (*inhaltlich erfüllt*) que reúne o intérprete e seu texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento (*processual whole*). A compreensão implica sempre uma pré-compreensão que, por sua vez, é prefigurada por uma tradição determinada em que vive o intérprete e que modela os seus preconceitos (GADAMER, 2006, p. 13).

É importante ponderar que o referido autor se preocupa especialmente em compreender o que é diferente da percepção que se tem no senso comum, por meio do qual confundem-se e fazem-se relações entre os significados de explicação e compreensão. Ressalto que, neste caso, precisa-se produzir entendimentos sobre as coisas e não simplesmente explicá-las.

A explicação é, na maior parte dos casos, uma atitude que parte do sujeito mediante a sua posição absoluta. Ao agir desse modo, o indivíduo se coloca como crivo analisador da realidade que submete o objeto a ser compreendido com base em uma triagem analítica ou teórica. Uma explicação, neste sentido, não apresenta nada de novo; ao contrário, explicando o sujeito reduz aquilo que é novidade a um sistema de compreensão que já o constitui previamente.

Por exemplo, ao nos abirmos a um objeto no sentido de nos deixarmos afetar por este, pelo seu conteúdo que até então por nós era desconhecido, ao sermos deslocados neste processo em seus movimentos, acabamos provavelmente sofrendo uma afetação e então, possivelmente procuramos construir um entendimento acerca do que nos aconteceu. Mas como se dá essa construção? De acordo com Gadamer, o ponto de partida para a compreensão das coisas é o conhecimento prévio. A ideia do preconceito aqui empregada não tem significado pejorativo, mas, em seu sentido literal, apresenta-se como

um juízo que é feito antes de conhecer, não sendo desta forma nem bom nem mau, nem certo nem errado, puramente um arranjo que compomos, apoiados em um saber precedente que já carregamos sobre o objeto.

A ideia anterior apresenta o indício de que o sujeito não é neutro e de que, em nenhum momento, chegamos imparciais frente à realidade. Ainda que não tenhamos muita noção do que seja a coisa em questão, fazemos analogias, comparações. Prontamente, temos como ponto inicial do processo tudo aquilo que precede o nosso contato com o mundo.

As referências com as quais operamos funcionam como conhecimento prévio. O nosso próximo passo é, a partir desse saber, ir ao encontro da tradição. Neste contexto, a tradição é tudo que já foi produzido a respeito do objeto sobre o qual estamos debruçados, o que já foi falado desse fenômeno, ou do caso em questão. Por isso, não podemos ignorar que alguém já o tenha estudado, mostrando-se necessário construir um inventário de concepções que, mesmo sendo contrárias, nos interessam por referir-se ao elemento em análise.

Nesse horizonte, vamos em busca da tradição para tentar nos prover, ampliando nosso repertório sobre o que já foi escrito e falado a respeito do que estamos analisando. Acabamos assim, por construir um estado de conhecimento do que classicamente foi pensado sobre o tema.

Por meio deste movimento, não só nos colocamos no interior daquilo que é o conhecimento prévio, mas também tomamos ciência da tradição que, há considerável tempo, pensa e analisa tal fenômeno. À vista disso, podemos dar o próximo passo, que seria a sua possível interpretação.

A interpretação, neste ponto de vista, é um provável mapa dessa trama que proporciona e faz com que a coisa que estamos tomando em análise tenha se constituído dessa forma e não de outra. Com base nessas interpretações, produzimos um entendimento acerca do objeto que examinamos, lembrando que, quando isso ocorre, alcançamos uma condição de conhecimento que não tínhamos anteriormente, e obtemos uma nova noção sobre o objeto que, por conseguinte, nos causa um deslocamento. Com isso, temos uma ação que acaba modificando a realidade, transformando a forma como compreendemos a coisa e a nós mesmos.

Não podemos esquecer que, quando trabalhamos com um objeto, atuamos e produzimos efeitos sobre ele. Este contato, da mesma maneira, produz implicações sobre

nós, de tal modo que a constituição do nosso olhar sofre transformações. Ao produzir uma interpretação e compor uma determinada compreensão, voltamos ao ponto de partida com uma visão expandida do fato investigado e da realidade em que se situa, traduzindo essa relação enquanto um fluxo contínuo entre o todo e a parte.

É relevante esclarecer que o entendimento a que chegamos não se constitui um universal, mas apenas um conhecimento contingente. Trata-se de um saber produzido em condições específicas sobre certo objeto, dadas as suas condições.

Em Gadamer, está colocado que o todo é inacessível, especialmente por não existirem verdades absolutas, pois, como já citado, o que existem são totalidades com as quais trabalhamos. Conseqüentemente, o próprio conceito de história fica alterado, sobretudo, porque a história é a contingência da qual fazemos parte e sobre a qual produzimos efeitos e que, ao mesmo tempo, nos afeta. Podemos nos valer dessa condição da historicidade apresentada por Gadamer para começarmos a tratar do conceito de experiência, uma vez que esta traduz-se na transformação do sujeito e do modo como, a partir do seu acontecimento, o indivíduo passa a perceber a realidade que o circunscreve.

Compreendemos a experiência como algo radical, drástico, que, ao nos tomar, provoca contundentes alterações. Assim, o conhecimento constituído pela experiência é irreversível. Ao passarmos por um acontecimento, ninguém nos tira essa condição suscitada por seus movimentos. Essa é a marca que fica no sujeito: a irrevogabilidade do saber que foi produzido pela experiência. Deste modo, o indivíduo é compelido a uma consciência histórica-temporal que lhe mostra a realidade em que vive e sobre a qual reflete, produzindo formas de pensar sobre o mundo mediante o que experimenta na relação empreendida com ele.

Por este ponto de vista, as possibilidades que a experiência pode promover são incomensuráveis, porque, ao vivê-las, somos conduzidos a uma mudança contínua em nossos processos constitutivos, por meio da probabilidade da existência de novas experiências. Assim, são produzidas alterações na forma como enxergamos a realidade, ao passo que modificamos o jeito que nos relacionamos com o mundo, com os outros e conosco mesmos.

Torna-se evidente, deste modo, a ideia da finitude do sujeito que, ao ter uma experiência, se depara com os seus próprios limites, derrubando qualquer presunção de firmar como absoluto o conhecimento considerado verdadeiro. Em outras palavras, a

experiência é um indício, um traço forte da falência do estabelecimento da verdade enquanto universal.

É importante perceber que, ao viver uma experiência, o sujeito se encontra com uma condição singular da realidade e de si próprio. Uma nova perspectiva de mundo se abre frente à própria existência, evidenciando a particularidade da abertura do sujeito para outras experiências inéditas. Trata-se, portanto, de um processo essencialmente negativo. Como afirma Gadamer, “a verdadeira experiência é sempre negativa” (2008, p. 462).

Neste contexto, “a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo” (Idem). Com isso, temos a possibilidade de alterar os nossos conhecimentos prévios como também de corrigir a nossa visão sobre os fenômenos acerca dos quais demonstramos interesse, encaminhando-nos para uma mudança de postura frente ao mundo. Ressaltamos que não se trata simplesmente de uma modificação que se torna visível por consequência de uma correção, mas, em outra perspectiva, de perceber que as aquisições provenientes do saber aprendente contribuem para o alargamento do nosso horizonte compreensivo.

A ideia é que, conhecendo outras coisas em suas possibilidades, o sujeito possa ultrapassar o preconceito por meio da sua própria experiência, apresentando uma visão não equivocada da realidade. Isso não significa que ele chegará ao estabelecimento de alguma verdade absoluta, mas apenas a um entendimento qualificado porque viveu e passou por determinados acontecimentos, através das relações que estabeleceu com o contexto que o circunscreve.

Portanto, o olhar humano passa a se constituir de outra maneira. Ao ampliar o seu campo perceptivo, o sujeito é projetado em uma condição diferente da que vinha atuando e, por consequência, define-se por um jeito distinto de ver o que acontece à sua volta. Neste deslocamento, o indivíduo torna-se experimentador, ou seja, “ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (GADAMER, 2008, p. 462-463).

É provável que, nesta conjuntura, passe a existir uma progressão qualitativa de conhecimentos, suscitada tanto pelo objeto quanto pelo sujeito, ambos em transformação. O exercício interpretativo e a construção do entendimento que a experiência hermenêutica sugere não só nos dão acesso à verdade sobre o mundo, como também sobre a maneira como pensamos.

Com base nesse panorama, pode-se afirmar que a experiência não é o ponto final ou de chegada a que se destina o sujeito em suas ações frente ao mundo e ao outro, mas, ao contrário, o elemento que estabelece possibilidades para que outras experiências possam acontecer.

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é *através* das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos “experimentado”, não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (GADAMER, 2008, p. 465).

Em consonância com o pensamento gadameriano, o homem experimentado é aquele que, por ter compreendido o sentido da negatividade da experiência como um valor propositivo, não se ressentir frente à descoberta das suas próprias limitações e é projetado na possibilidade do exercício de novas maneiras de se relacionar com o que ainda desconhece.

Neste ínterim, a experiência é algo que faz parte da condição histórica de alguma coisa que se produz e causa implicações no sujeito, pressupondo “necessariamente que se frustrem muitas expectativas, pois somente é adquirida através disso” (GADAMER, 2008, p. 465). A experiência hermenêutica apresenta-se como o exercício minucioso por meio do qual podemos produzir um repertório razoável para pensar a realidade. Para tanto, é necessário alcançarmos o discernimento, considerando que, ao optarmos por agir de determinada maneira, isso implica a produção de efeitos sobre a conjuntura na qual nos encontramos o que acabará, inevitavelmente, gerando consequências. Este exercício requer prudência, cautela e o estudo metucioso das determinações das representações com as quais temos que lidar cotidianamente.

Dessa forma, o conhecimento adquirido neste processo mostra-se como uma sabedoria prática que nos ajuda em nossas tomadas de decisões. Por isso, também, traz em si a perspectiva do autoconhecimento, uma vez que, quando fazemos esse movimento, não apenas nos dirigimos para fora de nós, mas, igualmente, compreendemos como

funciona o nosso modo de pensar. Logo, nos reconhecemos nas ações que empenhamos frente ao mundo e ao outro, na contingência das nossas próprias experiências vividas.

Com isso, após percorrer as páginas anteriores, torna-se compreensível que, por estarmos vivos, situados em contingências que requerem localizações espaços-temporais, históricas, políticas e sociais desde que nascemos, somos estimulados a nos relacionar com o mundo e com os outros na condição que é viabilizar a nossa construção, a composição de nós mesmos.

Ainda que nem sempre perceptível, o desenvolvimento desse processo se dá mediante um embate constante entre forças que nos afetam e as respostas que projetamos nesses movimentos, que também se caracterizam como forças. Em consequência, cotidianamente, afetamos pessoas e o meio em que vivemos e de maneira idêntica somos afetados.

Deste modo, compreendo que no desenrolar de uma série de episódios apontados muitas vezes como comuns, vamos nos encontrando com as incomensuráveis formas de existências possíveis que podemos ir conhecendo e experimentando no curso misterioso, desafiador e fascinante da vida.

Essas descobertas acontecem no exercício do próprio existir. Ao viver, o sujeito estabelece relações com o mundo e com o outro na perspectiva de corresponder a uma série de situações que o mobiliza em fases distintas da sua existência. Sendo assim, o indivíduo passa a criar e desenvolver mecanismos que podem contemplar os desafios com os quais se depara, e que despertam nele a necessidade do enfrentamento, com o objetivo de assegurar o seu bem-estar.

É com base nas vivências pelas quais passam o sujeito, que o mesmo vai, aos poucos, adquirindo e criando repertórios de saberes, aos quais recorre durante o percurso da vida, em meio às diversas conjunturas em que pode vir a se encontrar. Tais saberes se constituem como crenças, ou seja, verdades nas quais o indivíduo apoia seus pensamentos e ações. Esses pontos referenciais têm relevância singular na formação humana, uma vez que são responsáveis pelas sinalizações ou balizamentos da atuação do sujeito no contexto em que se localiza.

Atuar, aqui, significa agir sobre o mundo ou o outro. Parece-me também que é viver o momento, onde “entre meu ser e o ser alheio a linha de fronteira se rompeu” (SALOMÃO, 2007, p. 21). Este rompimento pode ser de ordem pacífica, por meio da abertura do sujeito ao que lhe desperta interesse, ou provocado por um ato violento ao

que o constitui. Trata-se de uma prática quase sempre determinante, uma vez que neste entrecruzamento de referências, em meio ao estranhamento causado pelo relacionamento empreendido, podemos nos conscientizar da razoabilidade que existe na voz do outro, naquilo que ele expressa ao mundo e a nós pelo fato de igualmente estar vivo e se relacionando.

Contudo, uma pergunta deriva deste itinerário: a experiência é um componente da formação, ou é a formação em seu movimento, na possibilidade de estar sempre acontecendo? Ao tomar como horizonte a trajetória percorrida até o momento, penso que toda experiência é formação porque implica no deslocamento do indivíduo em função de alguma coisa, com um grande impacto de reflexão sobre o que se passou, não se tratando somente de uma mera mudança. Precisa-se pensar para transformar o que viveu em conhecimento. Por outro lado, percebo que nem toda formação constitui-se uma experiência, visto que boa parte dos processos formativos se desenvolvem por inculcação, condicionamento e imitação. Isso me faz acreditar que existem inúmeras maneiras de formar-se ou formar o outro, que não necessariamente pela experiência.

Possivelmente, o grande desafio de escrever sobre a experiência seja exercitar o pensamento acerca da difícil e demorada tarefa que é abandonar-se em favor da descoberta da viabilidade de refletir e existir de outro jeito, o qual ainda não se conhece. Ao ir um pouco mais além, afirmo que viver uma experiência é ser obrigado a se refugiar em territórios estrangeiros dentro de si mesmo, os quais você simplesmente desconhece. É habitar uma terra estranha e procurar ressignificar o arranjo que nos compõe em relação ao conjunto de possibilidade de conhecimentos que acabamos de adquirir pelo simples e extraordinário fato de ter sido tocado por algo que, daquele momento em diante, acaba por modificar o nosso modo de viver.

Nesses termos, uma experiência suscita o abandono do que podia ser previsto, frustrando as certezas que o sujeito possui. No curso do seu acontecimento ela dá o que pensar, daí a necessidade da atividade reflexiva, do surgimento de um pensamento novo que reivindica a criação de ordens e linguagens que possam reconstituir o que ocorreu. Por consequência, a experiência é a reescrita da história do sujeito, a evidência de que existem outros possíveis modos de ser.

Tal movimento implica na tomada do indivíduo por alguma coisa que particularmente produz uma significativa alteração em suas crenças, fazendo com que ele olhe a partir de então para si, para o mundo e para o outro de forma diferenciada. A

experiência, nesse sentido, exige o silêncio, para que o sujeito possa dobrar-se sobre si mesmo em reflexão, na tentativa de elaborar racionalmente o que lhe aconteceu.

Isto posto, penso que experienciar é ser arrancado de si e, diante do vivido, tornar-se diferente. Percebe-se com isso, que a experiência transforma o sujeito e o seu pensamento. Portanto, chegamos à conclusão de que experiente é aquele indivíduo que ao viver e experimentar não resiste às mudanças, pois compreende que essa nova condição de existência que assume lhe projeta na probabilidade de viver outras tantas experiências possíveis (GADAMER, 2008).

Ao percorrer esta trilha, chego à ideia de que a experiência é literalmente um acontecimento contundente que atravessa o sujeito, proporcionando a ampliação dos seus modos de percepção e que, pela ação reflexiva que exige, possibilita ao indivíduo a expansão do seu horizonte compreensivo. Em última instância, passar por uma experiência é não mais caber em si, ou seja, é ser deslocado em sua própria subjetividade.

É válido igualmente reiterar, que a experiência nos conscientiza dos nossos próprios limites, e de que nunca saberemos de todas as coisas, por isso é eminentemente negativa (GADAMER, 2008). Neste aspecto, ela é irreversível, já que ao vivenciar uma experiência o sujeito deixa de ser o que vinha sendo e passa a se constituir de outra maneira com base nos efeitos suscitados.

A predominância da passagem da experiência na vida do indivíduo é tão expressiva, que expõe a sua atualidade na medida em que se trata de um evento passado que, no presente, ao nos referirmos a ela, continua dando o que pensar. Especialmente, por ter interrompido certa regularidade estabelecida que até então subjetivava o sujeito, e que ao passar por ele suscitou a viabilidade da descontinuação desse processo.

Desde este ponto de vista, a experiência é algo que se estabelece em uma relação íntima com quem a vivencia, caracterizando-se, deste modo, como alguma coisa “que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que poderá existir depois” (FOUCAULT, 2010b, p. 293). Por isso, é angustiante para quem a viveu tentar descrevê-la. Faltam palavras, ou melhor, estas não dão conta, pois estamos tratando do inefável. O que dificulta ainda mais que outros tentem retomá-la. Logo, repito que podemos apenas viver a experiência, mas jamais retê-la.

Assim, chego à ideia de que experiência é o resíduo ou o produto decorrente da relação intersubjetiva que o sujeito estabelece com o mundo e com o outro, mediada pelos

sentidos e atitude reflexiva, através da qual o mesmo poderá atribuir significados aos saberes resultantes dos acontecimentos vividos.

Portanto, ao chegar neste ponto e retomar as questões que me moveram até aqui, a saber: como a prática docente se converte em experiência? Como a experiência se constitui conhecimento na formação do professor? E, quais as implicações da experiência na composição da professoralidade? Compreendo que a experiência educativa não pode ter como base a imposição normativa, o roteiro pré-definido ou o decalque, práticas históricas que infelizmente tem se tornado corriqueiras na educação.

Em outra perspectiva, confiro que a experiência deve se configurar como um acontecimento que tem como base a ética. Para tanto, é indispensável pensarmos uma outra dimensão da racionalidade educativa, esclarecendo desde já que não se trata de negar os usos da razão, mas a sua maneira absoluta de compreender o mundo, o homem e as suas relações possíveis.

Sendo assim, quero, agora, convidar o leitor para juntos nos dirigirmos a última parada desta trilha, também conhecida como: considerações finais ou do ponto de continuação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DO PONTO DE CONTINUAÇÃO

Escrever resulta de um movimento dinâmico de disputa e luta no qual muitas vezes sei como começar, mas, porque escrevo negociando com diferentes condições (inclusive com o *vazio* da escrita ainda-não produzida – a tela em branco ou a folha em branco), não sei ao certo aonde vou chegar. No máximo, até posso saber aonde *quero* chegar, mas a suscetibilidade em que me projeto quando escrevo, muitas vezes, faz abrir insuspeitadas vertentes de escrita durante o escrever que, se não desviarem o curso do exercício, pelo menos permanecerão como apelos reclamantes por novos e posteriores movimentos de escrita (PEREIRA, 2013, p. 216).

Se escrever é uma aventura, como finalizar o texto de uma tese? Como concluir uma pesquisa? Como colocar o ponto conclusivo em uma escrita que também diz sobre você e a sua história? Como encontrar as palavras “certas” para expressar o que, tendo que ser final no pensamento, ainda continua pulsando? Seria o ponto final de uma escrita um ato violento contra o pensamento?

Pois bem, caro leitor. Venho, agora, dizer-lhe que a escrita desta seção do trabalho apresenta-se permeada por uma “avalanche” de sentimentos dos quais muitos, confesso, não sei nominar. Dentre as sensações que me tomam neste instante, posso, com clareza, citar a alegria pelo término de mais um ciclo formativo e a vontade de expressar os efeitos que a sua trajetória constitutiva produziram sobre mim.

Mas afinal, o que é uma tese, para além das definições presentes nos manuais de metodologia científica? Se o amigo leitor me permite, é acerca disso que desejo falar nas linhas que seguem. Contar da aventura que é se encantar por um tema, definir um objeto de pesquisa e apostar as suas fichas naquilo que julga importante ao percorrer este itinerário.

Chego, por intermédio de uma experiência pessoal, à conclusão de que uma tese não é somente uma ideia ou um conjunto de ideias originais nas quais o sujeito-pesquisador aposta e que posteriormente defende diante de um grupo de cientistas especializados em determinadas áreas do conhecimento. Penso que escrever uma tese é, sobretudo, formação: este processo radical construído por meio do exercício paciente e corajoso do sujeito que se coloca o desafio de romper com os elementos estabelecidos nele mesmo, tratando, portanto, de um percurso que é constituído por escolhas e consequências, realçando em seu acontecimento a necessidade do esforço e dedicação permanente.

Falei em tema, em delimitação de objeto de pesquisa, em sujeito-pesquisador, fiz menção também às questões e aos objetivos, me referi ainda à tese e a formação. Dito dessa forma, ao meu entendimento, as coisas soam e parecem frias, científicas demais, se é que isso é possível. Entretanto, considero indispensável dizer das experiências suscitadas ao longo desse caminho, contar dos desassossegos, das perturbações que a pesquisa e a escrita provocaram em mim, mesmo quando, sem querer, tive que abandonar o ninho seguro das minhas crenças e verdades para poder aprender sobre o tema que me inquietava e, diga-se de passagem, continua inquietando.

Desejo, portanto, aqui, anunciar o que sendo resultado da tese, produz sentido em mim. Neste caso, me importa perguntar, por exemplo: quem é o sujeito-pesquisador desta obra? Não me refiro, agora, àquele apresentado no início da escrita do trabalho, mas em perspectiva distinta ao sujeito que, diferente, passa a existir na medida em que o ponto final, o qual chamo de ponto de continuação precisa ser colocado no estudo. Talvez, o sujeito-pesquisador seja, algumas vezes, “impávido que nem Muhammad Ali”¹¹ e, em outras, nem sempre “tranquilo e infalível como Bruce Lee”, tratando-se tão-somente de alguém que, por ser consciente da sua finitude, deseja a experiência e o aprendizado no diálogo com o mundo e o outro.

O fato é que, ainda sob os efeitos provocados pelas experiências formativas que vivi ao percorrer esta trilha, tenho refletido bastante sobre o processo e o presente, esse mesmo que nos acenou e acabou de passar. Sendo assim, me pergunto: o que permaneceu do tema, do problema, do objeto, da metodologia, dos diálogos tecidos com os autores e seus escritos? O que aprendi com esta pesquisa? Questões bem complexas estas, sinto que preciso de tempo para pensar e internalizar as ressonâncias, as reverberações do campo e das escolhas que fiz ao atravessá-lo, apesar disso, talvez consiga dizer algumas coisas...

A primeira delas diz respeito à dificuldade de colocar um ponto final no trabalho. E quem sabe você se questione: mas uma hora a pesquisa não tem que ser concluída? Calma, explicarei. Uma vez ouvi que certos artistas sofrem ao se depararem com o momento de ter que concluir uma obra e, de algum modo, sinto isso na pele agora. Contudo, trabalha-se com prazos e é preciso “terminar” o que em você-artista ou você-pesquisador continua pulsando, ocasionando ecos, e apresentar o resultado daquilo que

¹¹ As duas expressões que encontram-se entre aspas neste parágrafo foram retiradas da canção “Um Índio”, de autoria de Caetano Veloso.

conseguiu produzir. Portanto, ao chegar a este estágio, afirmo que uma das opções possíveis de que dispunha e à qual acabei aderindo foi “abandonar”, embora momentaneamente, a pesquisa e fazer das suas considerações finais um ponto de continuação para a vida e o seu pulsar pós-prazos e regulamentações.

Neste sentido, não tenho como esconder e nem posso negar que o estudo apresentado se trata de algo pessoal, ou seja, fui o tempo inteiro eu-pesquisador, eu-tema, eu-metodologia e, em virtude disso, reafirmo: não há impessoalidade na ação que é fazer pesquisa. Pesquisar é um jogo vivo e dinâmico, é um ato que demanda do sujeito coragem para fazer escolhas e a sua própria permissão para correr riscos, para abrir-se à possibilidade sempre vigente e radical que é viver experiências e aprender, isto é, transformar-se.

A sensação que me toma neste instante é de ter feito um trajeto já conhecido só que pelo lado avesso, ou melhor, pela contramão. Provavelmente esta impressão se deva ao fato ter revivido, neste deslocamento, certos passos e processos que, de alguma maneira, insistem em gritar para mim o professor que tenho me tornado. Afinal de contas, esta escrita também sou eu me escrevendo, trata-se da expressão do que sou e tenho pensado no curso da minha história.

Por sua vez, o que aqui se encontra é o caminho percorrido pelo meu pensamento e os efeitos de suas ações sobre as nuances que me mobilizaram na perspectiva de me aproximar e compreender os processos formativos emanados da prática do professor, que vai se constituindo ao tempo que exerce e vivencia experimentações junto à sua professoralidade.

No entanto, vale ressaltar que não tive a pretensão de esgotar a temática nem de decretar verdades absolutas acerca do objeto que tomei em análise. Logo, o que exponho é tão-somente o produto de um olhar contingente e transitório que, enquanto se apresenta, coloca-se à disposição para dialogar com pesquisas que podem vir a superar o meu alcance compreensivo.

Assim, concluo que se tornar professor é uma jornada que não termina nunca. A prática docente, via de regra, se constitui uma ação mediadora entre os diferentes mundos que entram em contato na sala de aula. Exatamente por isso, pelo fato de serem mundos vivos no tempo, essa mediação implica um permanente esforço de estudo, aprendizagem, negociação e proposição.

Nesta perspectiva, é indispensável conscientizar-se de que não existem atalhos ou fórmulas milagrosas cem por cento seguras às quais podemos recorrer com a certeza de que as utilizando nos tornaremos professores. Consequentemente, tenho cada vez mais me convencido da necessidade de problematizarmos constantemente os componentes que, direta ou indiretamente, estão imbricados na formação dos nossos professores. Penso, inclusive, que não existe a possibilidade de nos munirmos apenas de um discurso confortável e proclamar acesso à formação continuada, sem antes nos debruçarmos sobre quem são esses sujeitos-professores, quais as suas realidades e também que tipo de formação disponibilizar a eles.

Deste modo, compor essas linhas representou arriscar-se por rotas e mares nem sempre em calmaria, colocando-se aberto às experiências que o campo de pesquisa me trouxe, as quais foram decisivas para que pudesse “pegar impulso” e me mover, refletir sobre as questões que estavam a me atravessar. Dessa maneira, os movimentos aconteciam, às vezes, já durante as aulas ou nas orientações e, em outras ocasiões, na companhia dos autores e das ideias a “borbulhar”.

Portanto, aqui está apenas uma das possíveis versões que podem contar a história da trilha percorrida. Os sentidos que os diálogos e os conceitos produziram no meu caminhar serão certamente diferentes dos que foram e possivelmente continuam sendo produzidos em você que me lê agora. Essas diferenças são também desfeitas, possibilidades distintas de olhar e perceber a formação prática do professor, as histórias, as experiências e os trajetos constitutivos.

Neste sentido, compreendo que cada sujeito que lê, agrega ao que lê os seus próprios saberes e contribui para que novos e inéditos encontros aconteçam. Cada sujeito que lê empresta sua voz para compor esse coro polifônico de vozes e linguagens, extrapolando as formas de expressões usuais. Esse foi o meu desejo e expectativa: que nenhum leitor atravessasse este texto em vão. Que nenhum leitor terminasse sua leitura do mesmo jeito que começou. Que todo leitor, ao fechar a última página, pudesse ter experimentado a sensação do deslocamento e, ao se olhar no espelho, percebesse que já não é mais aquele que era, quando começou a leitura. Porque isso é educar, na escola ou fora dela: proporcionar condições para que o outro deixe de ser como vinha sendo e avance na direção de se tornar algo que ainda não tinha sido.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, agosto/dezembro, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 18/09/2013.

_____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n.º 15, p. 43-59, janeiro/julho, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/156/166>>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.º 3, p. 174-181, setembro/dezembro, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 18/07/2013.

BÁRCENA ORBE, Fernando. **El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo**. Barcelona: Heder Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

CASAGRANDE, Cledes Antônio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: Positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 43, janeiro/abril, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em: 12/09/2014.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. **Experiência e Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo sobre formação de professores. **Revista da FAEBA** - Educação e Contemporaneidade. Salvador: nº40, v. 22, julho/dezembro, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/758/531>>. Acesso em: 10/10/2013.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação (UFSM)**, v. 36, nº2, maio/agosto, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184/2047>>. Acesso em: 11/03/2013.

_____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, nº 230, janeiro/abril, 2011a. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541/524>>. Acesso em: 18/04/2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nívea de Lima e (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

FERREIRA, Diego Jorge. Pragmatismo e filosofia da práxis: projetos em disputa na sociedade e na educação docente. In: **33ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT17-6976--Int.pdf>>. Acesso em: 23/09/2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1985.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOLSCHEID, Dominique & WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Então é importante pensar?** Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, nº 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. “Que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)”. IN: BRITTO, Fabiano Lemos de. **Crítica e modernidade em Foucault**: uma tradução de "Qu'est-ce que la critique? [critique et Aufklärung]”. Rio de Janeiro, PPGFil/UERJ, 2005. (p. 68-113). (Dissertação de Mestrado).

_____. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. Sobre a História da sexualidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-247.

_____. “Tecnologias de si”. In: **Verve**, São Paulo, n.6, p. 321-360, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: vol. 41, nº3, julho/setembro, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 18/04/2016.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Verdade e Método II**: complementos e índices. Tradução de Ênio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GALLO, Anita Adas. A noção de cidadania em Anísio Teixeira. In: **24ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadoctpub/PosGraduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/p0251803934623.PDF>>. Acesso em: 23/05/2014.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. CENCI, Ângelo Vitério; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

HERMANN, Nadja Mara Amilibia. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

_____. **Hermenêutica e educação: o que você precisa saber sobre**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?** Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <http://ensinarfilosofia.com.br/__pdfs/e_livors/47.pdf>. Acesso em: 05/03/2014.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. V. 10, nº. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S141449802007000300004/5742>>. Acesso em: 13/07/2014.

MATURANA, Humberto. **O que é ensinar? Quem é um professor?** Transcrito do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biologia Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro; transcrito por Nelson Vaz. Disponível em: <www.biologiadoamar.com.br/oqueeensinar.doc>. Acesso em: 02/03/2011.

MELLO, Denis S. de; DONATO, Manuella Riane. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. **Revista Crítica Histórica**. Maceió: ano II, nº4, julho/dezembro, 2011. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/118/O%20Pensamento%20Iluminista%20e%20o%20Desencantamento%20do%20Mundo.pdf>>. Acesso em: 05/05/2015.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da Bildung**. Porto Alegre: PUC/RS/PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação, 2011. (Tese de Doutorado).

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC/SP/PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

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

_____. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 18, nº. 52, p. 213-244, janeiro/março, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013>>. Acesso em: 12/04/2014.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, nº. 1, p. 115-120, janeiro/abril, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11221/8747>>. Acesso em: 18/10/2013.

SALOMÃO, Waly. **Algaravias**: câmara de ecos. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Diversos tons, lugares dissonantes: o movimento estético do ensinar**. Aracaju: UNIT/SE/PPED – Educação, 2011. (Dissertação de Mestrado).

_____. Pensando possibilidades acerca da formação de professores. **Revista Educação Por Escrito**. vol. 5, nº. 1, p. 30-40, janeiro/junho, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/16943>>. Acesso em: 12/03/2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº. 73, dezembro, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 18/04/2013.