

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A HERANÇA DO ESQUECIMENTO:
SABERES DOCENTES NAS NARRATIVAS DE
FORMAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eliana Regina Fritzen Pedroso

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

A HERANÇA DO ESQUECIMENTO: SABERES DOCENTES NAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Eliana Regina Fritzen Pedroso

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil.
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**A HERANÇA DO ESQUECIMENTO:
SABERES DOCENTES NAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

elaborada por
Eliana Regina Fritzen Pedroso

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Gomercindo Ghiggi, Dr. (UFPEL)

Valeska Fortes de Oliveira, Drª (UFSM)

Maiane Liana Hatschbach Ourique, Drª (UNIPAMPA)
(Co-orientadora/suplente)

Santa Maria, 21 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos orientadores, em especial ao Professor Amarildo Luiz Trevisan pela sabedoria compartilhada, pelas orientações durante o caminho, muitas vezes nebuloso.

À Professora Maiane Ourique pelo diálogo e construção conjunta de saberes.

Aos membros da banca examinadora Professor Gomercindo Ghiggi e Professora Valeska Fortes de Oliveira pelo reconhecimento e carinho dedicados na leitura e avaliação do trabalho de dissertação e importantes orientações sobre a direção a seguir.

Aos momentos de diálogo e aprendizado com os integrantes do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação.

À minha família em especial minha mãe Carmen e minha Tia Maria Alci pelo apoio incondicional durante minha caminhada formativa.

Ao André pelo apoio e companheirismo.

À CAPES pela bolsa de pesquisa.

As penas, sejam elas quais forem, tornam-se suportáveis se as narrarmos ou fizermos delas uma *história*.

Isak Dinesen

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A HERANÇA DO ESQUECIMENTO: SABERES DOCENTES NAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Eliana Regina Fritzen Pedroso
Orientador: Amarildo Luiz Trevisan
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 agosto de 2015

O presente trabalho de dissertação enquadra-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e busca lançar problematizar as influências do campo da filosofia da educação sobre a atual formação de professores no Brasil, abordando as pesquisas dessa área e fortalecendo um processo que é ainda recente, de pensar acerca do potencial ético e estético dos saberes docentes. A necessidade deste estudo se justifica, pela preocupação manifestada em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) e ainda pelo levantamento teórico-bibliográfico realizado, segundo uma concepção teórico-crítica de educação, na qual subjaz a ideia de que o tempo presente está marcado substancialmente pela *herança do esquecimento*. A pesquisa desenvolveu-se por meio de uma análise documental de relatórios de estágio do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM, seguindo uma abordagem qualitativa e uma compreensão hermenêutica-reconstrutiva, delineando os relatos presentes nos relatórios de estágio como *narrativas de formação*. Diante disso, questiona-se: Como está sendo desenvolvida a sensibilidade no campo da formação de professores para compreensão dos vestígios da barbárie num tempo herdeiro do esquecimento? Desse modo, o objetivo central da pesquisa é investigar a possibilidade de agregar aos saberes docentes o horizonte ético-estético, por meio da noção de experiência, tematizando as narrativas repercutidas pelos professores em formação sob a influência de um tempo marcado pelo esquecimento. Assim, pensar contribuições acerca do autoesclarecimento pedagógico da docência provoca uma preocupação com as racionalidades docentes que circulam no ambiente pedagógico. No âmbito do trabalho em questão, isso implica perquirir como a racionalidade epistemológico-prática, inserida no currículo da formação de professores com uma noção de saber e experiência, limitada ao cognitivo, contribuiu para que se perpetue na esfera social a herança do esquecimento.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Narrativas de Formação; Herança do Esquecimento; Memória; Ética e Estética.

ABSTRACT

Dissertation
Post-Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE INHERITANCE OF FORGETFULNESS: KNOWLEDGE OF TEACHING IN NARRATIVES ON TRAINING

Eliana Regina Fritzen Pedroso
Advisor: Amarildo Luiz Trevisan
Santa Maria, 21 de agosto de 2015.

The present work fits the Research, Training, Knowledge and Professional Development (LP1) area, of the Postgraduate Program on Education of the Education Center, at the Federal University of Santa Maria (UFSM) and seeks explore the influences to the field of Education Philosophy on current teachers training in Brazil, approaching the research on this area and strengthening a process that is still recent, of thinking about the ethical and asthetical potential of the teaching knowledge. The need for this study is justified by the concern manifested in documents such as the National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy (Brazil, 2006) and also by the theoretical and literature review, according to a critical-theoretical conception of education, in which the idea that the present time is substantially marked by the inheritance of forgetfulness underlies. The study was developed by means of a documental analysis of internship reports from the Pedagogy course of UFSM, following a qualitative approach and a hermeneutics-reconstructive understanding, outlining the present reports in the internship reports as training narratives. Therefore, the question is: how is the sensitivity in the training of teachers being developed for understanding of the remains of barbarism in a time that is the heir of forgetfulness? Hence, the main objective of this research is to investigate the possibility of aggregating the asthetical-ethical horizon to the teaching knowledge, by means of the notion of experience, thematizing the narratives reverberated by the teachers under training in the time os forgetfulness. So, thinking about contributions about the pedagogical self-enlightenment of teaching provokes concern with the teaching rationality that circulates in the pedagogical environment. Within the work in question, this implies to assert how the practical-epistemological rationality, inserted in the syllabus of teachers training with some notion of knowledge and experience, limited to cognitiveness, contributed for the perpetuation of forgetfulness in the social sphere.

Key-words: Teaching Knowledge, Training Narratives, Inheritance of Forgetfulness, Memory, Ethics and Aesthetics

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
a) Orientação metodológica.....	14
b) Desdobramento metodológico da pesquisa.....	17
CAPÍTULO I HERANÇA DO ESQUECIMENTO: TEORIA CRÍTICA, HISTÓRIA E MEMÓRIA	22
1.1 O Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt e o enfoque da barbárie...	22
1.2 O construto ético-estético em Theodor Adorno.....	27
1.3 A barbárie e a herança do esquecimento	30
1.3.1 Barbárie na educação: do sujeito à sociedade	34
1.4 História e memória: o esquecimento na formação de professores.....	37
CAPÍTULO II NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE MEMÓRIA E ESQUECIMENTO	43
2.1 Esboços metodológicos de análise de dados qualitativos	43
2.2 Formação, saberes e narrativas no Curso de Pedagogia	46
2.3 Narrativas de formação: a constituição da docência entre memória individual e memória coletiva	53
CAPÍTULO III OS SABERES DOCENTES NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: A CRISE DOS DISCURSOS FORMATIVOS	62
3.1 Os discursos da formação docente em crise	62
3.2 Pontuações sobre formação docente e o sentido da experiência em seus saberes	66
3.3 O <i>saber-fazer</i> como uma competência cognitiva dos saberes docentes .	72
CAPÍTULO IV A FORMAÇÃO SOB A HERANÇA DO ESQUECIMENTO: O LIMIAR DOS SABERES DOCENTES	75
4.1 A relação epistemológica do saber e sua implicação sensível	75
4.2 O potencial ético-estético do saber.....	78
4.3 A experiência e o saber do passado	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	94

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação¹ busca problematizar as influências do campo da Filosofia da Educação sobre a atual formação de professores no Brasil, abordando as pesquisas dessa área e fortalecendo um processo que é ainda recente, de pensar acerca do potencial ético e estético dos saberes docentes. A ideia é propor uma possível correspondência com uma formação no seu aspecto mais amplo, valorizando em especial o sentido da experiência². Esta proposta de pesquisa se faz necessária em vista de que o tempo presente está marcado substancialmente pelo *esquecimento*. Seus efeitos têm-se manifestado: na história contada do ponto de vista dos vencedores; na razão instrumental que tem como finalidade única o progresso; na falta de memória em relação às barbáries ocorridas na história da humanidade e na perda do valor e sentido da experiência dos mais velhos em relação aos mais jovens. Estas últimas são vividas pelos jovens e delegam ao contemporâneo a “herança do esquecimento” (MATE, 2008).

A herança do esquecimento, problematizada também por autores da Teoria Crítica, oferece-nos outro modo de compreensão acerca das questões sociais e também educacionais. Estes fatores se apresentam no macrocosmo social em eventos como: as recentes passeatas, pedindo intervenção militar no governo brasileiro³ e no esquecimento de períodos históricos importantes por jovens universitários que participaram de um jogo de uma rede de televisão italiana. A problematização a respeito desse fato é feita por Umberto Eco em seu texto: **“Os jovens que esquecem da história e da memória”** publicado na coluna de um

¹ O presente trabalho decorre das atividades de investigação e estudo realizadas por meio do projeto de pesquisa intitulado CATÁSTROFE, TRAUMA E RESISTÊNCIA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação, no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA). Esse projeto é coordenado pelo prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan e foi aprovado em outubro de 2013, Chamada Pública MCTI/CNPq Nº 14/2013 – Universal/ Faixa B. O período de vigência é de 01/10/2013 a 31/09/2016. O referido projeto busca investigar a expressividade contida na filosofia da educação com a intenção de prevenir catástrofes, utilizando-se de elementos da literatura de testemunho sobre o Holocausto.

² Abordaremos nesse trabalho a noção de experiência, conforme explicitada por Benjamin (1994).

³ Conforme a Folha de São Paulo (<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/11/1542047-ato-em-sao-paulo-pede-impeachment-de-dilma-e-intervencao-militar.shtml>), no primeiro dia do mês de novembro de 2014, mais de 2.500 pessoas entre cidadãos comuns e representantes eleitos de partidos políticos se reuniram no centro da cidade de São Paulo, pedindo o impeachment da atual presidente eleita e para consolidação desse afastamento a intervenção militar no Brasil.

jornal na internet⁴. Nesse artigo, ele discorre sobre a atual visão que os jovens têm sobre os acontecimentos históricos e o valor que dão ao passado e à memória. O trabalho é baseado em um vídeo amplamente divulgado na internet, em que jovens italianos na faixa etária de 20 a 30 anos respondem a um “quiz” de perguntas e em suas respostas erram datas referentes a épocas da história mundial. O caso que mais lhe chama a atenção é da resposta dada pelos participantes à questão: “Em que ano Hitler foi nomeado chanceler da Alemanha?”, e a resposta foi 1964. Assim, manifesta sua preocupação: “Eu temo que as gerações mais novas de hoje corram o risco de perder o poder da memória, tanto a individual quanto a coletiva” (ECO, 2014).

Dentre os acontecimentos que se compreende como herança do esquecimento no contemporâneo, podemos destacar as catástrofes ocasionadas pelo descaso com o humano, as quais distorcem o sentido da experiência, porque são geradoras de “experiências desmoralizadas” (BENJAMIN, 1994). Por exemplo, a experiência de que vidas valem menos que o lucro gerado por uma festa, como foi o caso da tragédia da boate Kiss em Santa Maria-RS; a experiência do “trote” universitário em que jovens são torturados; o completo descaso com a natureza e a relação que mantemos com o meio ambiente e, por fim, a experiência da tecnologia que se sobrepõe às relações humanas e à formação pela cultura.

A perda da memória apresenta reflexos no campo da formação, principalmente nas concepções sobre os saberes da docência. Dessa forma, na atual configuração das sociedades complexas, presenciamos inúmeras manifestações para o equacionamento dos problemas educacionais, as quais colocam como alternativa máxima a sucessão de reformas educativas. Essas, em vez de abrandar, acentuam cada vez mais a crise da formação cultural. Do mesmo modo, as narrativas redentoras das pedagogias críticas, por si só, também não representam a solução ao colapso da formação e dos saberes docentes. A crítica ao contexto neoliberal que é gerador das desigualdades sociais, econômicas e culturais, desencadeia esperanças de transformação do aluno/escola/sociedade no licenciando, produzindo imagens do professor super-herói e alunos idealizados. Isso ocorre sem muitas vezes se problematizar a sociedade/escola/aluno reais que estão também submetidos a um tempo herdeiro do esquecimento. Por conseguinte, o que

⁴Disponível em <http://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/umberto-eco/2014/03/04/os-jovens-que-esquecem-a-historia-e-a-memoria.htm>.

parece estar em pauta nesse contexto não é uma falsa esperança de transformação da realidade social, mas antes um olhar que vê nas tensões sociais um potencial emancipatório, reconhecendo até mesmo a necessidade da crise como parte do processo pedagógico.

Tendo esse diagnóstico como pano de fundo, é que as narrativas repercutidas sobre a formação e os saberes docentes tornaram-se objeto deste estudo. Primeiramente, porque entendemos o conceito de formação como correspondente à formação cultural como *Bildung* e o conceito de saber como não dogmatizado ou ligado apenas pela instância cognitiva, mas antes ética e estética, as quais promovem a ligação do homem com o mundo, por meio da experiência. Em segundo lugar, os saberes docentes em voga no campo da educação, em muitos casos, apresentam uma concepção reducionista no que se refere à experiência, deixando de lado, portanto, a influência da historicidade e a intersubjetividade humanas sobre a compreensão dos problemas escolares.

Assim, quando se fala nas consequências do esquecimento e de certa forma da barbárie no campo da educação, entra em foco a dimensão humana, pois em função dos inúmeros acontecimentos - que vão desde a situação política e econômica até o descaso com o planeta e as gerações futuras, ou seja, as crianças e os jovens – ela está sendo esquecida. É nesse sentido que se estrutura neste novo milênio o desafio de “educar contra a barbárie” (ADORNO, 1995; KRAMER, 2006). Essa tarefa permite muitas possibilidades de abordar o tema, como também diferentes enfoques, e exatamente por isso, este trabalho irá discutir acerca dos saberes da docência que englobam as concepções sobre educação e infância dos futuros educadores da infância, em processo de formação inicial. Desse modo, parece ser necessária outra forma de compreender o processo formativo da docência “para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer” (KRAMER, 2006, p. 99).

Nesse contexto, pudemos perceber nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena (BRASIL, 2006) uma preocupação acerca dos aspectos que envolvem a dimensão ética e estética, as quais segundo o documento devem ser estabelecidas como valores aos futuros Pedagogos:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Ainda, no que concerne aos princípios da profissão, no Artigo 3º se destaca a ética e a estética:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (2006, p. 11).

Sendo assim, na esteira dessa discussão, a dissertação tem a intenção de aprofundar, não apenas as possibilidades de se gestarem outros sentidos dos saberes na formação de professores, pautados na noção de experiência, mas sobretudo de se consolidar uma autorreflexão crítica sobre a ideia de crise dos discursos produzidos por esse campo, em vista dos reflexos de uma barbárie reconfigurada, à qual estamos sendo submetidos em função do esquecimento. Desse modo, o entrelaçamento com a ética se distancia de um modo tradicional de compreendê-la pela racionalidade, e passa a percebê-la pela instância do saber sensível. No enlace entre ética e estética é possível a reflexão sobre a barbárie que insiste em se fazer notar no tempo presente. E essa reflexão não é consolidada apenas com os parâmetros racionais e cognitivos de compreensão da realidade. Portanto, é nesse contexto que colocamos em pauta as questões norteadoras da pesquisa: Como está sendo desenvolvida a sensibilidade no campo da formação de professores para compreensão dos vestígios da barbárie num tempo herdeiro do esquecimento? De que modo os saberes docentes se configuram para abranger a reflexão sobre a barbárie? Em que sentido o campo da formação de professores valoriza a noção de experiência? Como os professores em formação percebem a necessidade de os saberes docentes englobarem o horizonte ético e estético-expressivo?

Assim, diante do contexto de vivência em tempos de herança do esquecimento, o objetivo central da pesquisa é investigar a possibilidade de agregar aos saberes docentes o horizonte ético-estético, por meio da noção de experiência, tematizando as narrativas repercutidas pelos professores em formação sob a influência de um tempo marcado pelo esquecimento. Têm-se como objetivos específicos: a) compreender como se estrutura o tempo presente, como uma época que ainda guarda traços de identificação com as experiências de barbárie ocorridas no século XX, levando em consideração suas manifestações históricas e culturais e de que modo essas questões se relacionam com a formação docente; b) pesquisar os principais discursos repercutidos sobre a formação e os saberes docentes emergentes, identificando suas concepções teórico-epistemológicas; c) analisar as compreensões sobre o conceito de experiência nas narrativas de formação/saberes docentes e suas possíveis implicações ético-estéticas; d) delinear o potencial ético-expressivo dos saberes docentes a fim de compreender em que medida ele oferece possibilidades interpretativas ao tempo de ausência da memória.

Por esse caminho, no primeiro capítulo, buscamos estruturar os aspectos históricos que perpassam a constituição do campo denominado Teoria Crítica, que foi gestado sob o signo da experiência do nazi-fascismo na Europa. Em seguida, faz-se necessário explanar mais detalhadamente as manifestações da barbárie reconfigurada que está presente nos dias atuais, tanto nas dinâmicas sociais como nas educacionais. E o terceiro subtítulo anuncia o esquecimento vivido na formação de professores atualmente, na tentativa de apresentar indícios da necessidade de agregar as questões históricas e ético-estéticas aos saberes docentes.

Desse modo, o capítulo II não busca confirmar o discurso teórico produzido nessa pesquisa até o momento, mas antes compreender as concepções sobre saberes docentes, por meio das narrativas de formação. Elas foram elucidadas através da análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM (18 relatórios) dos anos 2013 e 2014. O estudo empírico proporcionou entender as concepções de fundo que configuram uma racionalidade de formação. Esse material se delineou, nesse estudo, como “dados qualitativos”, proporcionando que a análise fosse conduzida por meio de uma abordagem hermenêutica.

O terceiro capítulo submete novos problemas ao campo da formação de professores, investigando os aspectos que contribuem para a crise atual que ele

vivência. Essa questão implica a análise dos discursos e saberes docentes produzidos pelas pesquisas na área da educação e será avaliada tendo como contraponto o conceito de formação cultural, enquanto *Bildung*. Nos discursos sobre saberes docentes, investiga-se de que modo as pesquisas dessa área entendem o conceito de “experiência”. Questiona-se se esse entendimento é capaz de oferecer possibilidades ao contexto que vivencia a formação/educação atualmente. Ainda é importante esclarecer sob que ponto de vista entendemos as relações epistemológicas, éticas e estéticas que envolvem a categoria do saber.

O capítulo IV consolida alguns indícios que a pesquisa evidenciou os quais podem ser expandidos com a correspondência entre memória e a experiência como um “saber do passado”. De todo modo, essa seção busca destacar os limites a que os saberes docentes estão sujeitos neste novo cenário e a emergência de agregar horizontes éticos e estéticos a eles.

a) Orientação metodológica

A presente investigação segue uma abordagem qualitativa, em que o tipo de pesquisa se constitui como teórico-bibliográfica de cunho hermenêutico. Utilizamos em especial seu viés reconstrutivo, o qual lançará luz para os processos reflexivos necessários ao exercício da compreensão de textos, documentos e relatórios. O processo hermenêutico reconstrutivo é um esboço crítico construído por Habermas (1987) na tentativa de diferenciar-se, em alguns pontos, da hermenêutica filosófica de Gadamer.

A hermenêutica crítica desenvolvida por Habermas no livro **Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer** ilustra os pontos que o filósofo acredita que devam ser reconfigurados em relação à hermenêutica tradicional de Gadamer, por exemplo, opor a experiência hermenêutica ao conhecimento metódico, o que é visível no título do livro de Gadamer “Verdade e Método”; o esquecimento do pensamento crítico-reflexivo que provém da dialética, o que manteria a tensão entre “verdade e método”; a tentativa de identificar a tradição com o conhecimento, por meio da origem dos preconceitos subjacentes ao ato compreensivo. As possibilidades às críticas alinhavadas por Habermas estariam em reconhecer que a hermenêutica não se contenha frente à discussão do método, mas que ela avance e possa questionar os pressupostos ou a base de entendimento em

que se assenta a ideia de método, ou seja, a racionalidade subjacente a essa questão. Isso não quer dizer que ele vá aderir à ideia de método, uma vez que Habermas entende, por princípio, que isso já está descartado, visto que a hermenêutica consiste na ideia de desorientação, de construção/reconstrução das normativas de análise de um texto ou contexto.

Habermas expõe o que esse tipo de abordagem representa nas ciências humanas, associando elementos empírico-analíticos da realidade, com aproximação mais forte da dialética pelo viés reflexivo e crítico. Isso ocorre porque a reflexão embutida no processo hermenêutico não somente serve para quebrar as dogmatizações que são frequentemente impostas ao conhecimento, como também prevê o viés reconstrutivo das categorias, da realidade e da ligação do homem com o mundo.

Transpondo essas afirmações para o campo da educação, percebe-se principalmente a necessidade de um olhar crítico que não busca simplesmente resolver os problemas pedagógicos, e, sim, enxergar nas tensões, por meio da reflexão, um potencial crítico e emancipatório. Nessa nova perspectiva hermenêutica, Habermas (1987, p. 93, 94) expõe as contribuições metodológicas para as ciências humanas:

- que o intérprete só pode esclarecer a significação de uma manifestação simbólica enquanto virtual participante do processo de entendimento dos partícipes imediatos;
- que o posicionamento performativo sem dúvida o vincula à pré-compreensão da situação hermenêutica inicial;
- que, porém, essa vinculação não tem de prejudicar a validade de sua interpretação;
- porque ele pode tornar útil para si a estrutura interna (*Binnenstruktur*) racional do agir orientado para o entendimento e para reivindicar reflexivamente a competência avaliadora de um participante responsável da comunicação, para
- pôr em relação sistematicamente o mundo da vida do autor e de seus contemporâneos com o seu próprio mundo da vida
- e para reconstruir a significação do *interpretandum* como conteúdo objetivo (*Sachgehalt*) pelo menos implicitamente avaliado de uma maneira criticável.

Desse modo, é no âmbito da presença da intersubjetividade que a hermenêutica reconstrutiva se constitui, pois retira o sujeito do centro da perspectiva epistemológica e a influência da cultura sobre sua subjetividade, conforme o entendimento da hermenêutica tradicional. A passagem da hermenêutica tradicional à crítica, proposta por Habermas, reconfigurou os modos de entender o sujeito e sua

relação com o outro mediada pela linguagem, como um modo de compreender a cultura e sua criação/recriação como forma de posicionamento no mundo. Assim, ao recolocar o lugar do outro que havia sido subsumido na hermenêutica tradicional, essa abordagem emergente no campo da educação apresenta outra maneira de lidar com os problemas pedagógicos, possibilitando aos sujeitos que se relacionam com o conhecimento validarem suas hipóteses em contato com o contexto histórico-social. Desse modo, o qualitativo escolhido como tipo de pesquisa é percebido nas inter-relações entre o contexto histórico-social e os dados coletados de relatórios de estágio do curso de Pedagogia, destacando principalmente o sentido que esses dados assumem no horizonte de problematização no qual a pesquisa propõe.

Nesse sentido, torna-se necessário ao pensamento hermenêutico incorporar as questões que envolvem a linguagem, pois:

A prontidão hermenêutica para a compreensão mútua de outras culturas e formas de vida e a aprendizagem recíproca entre estrangeiros nos levam a corrigir nossas prevenções. [...] A ausência de uma análise convincente da função representativa da linguagem, e portanto das condições de referência e verdade dos enunciados, permanece sendo o calcanhar de Aquiles de toda a tradição hermenêutica (HABERMAS, 2004, p.74).

Essas ideias se amoldam aos preceitos da hermenêutica reconstrutiva proposta por Deveschi e Trevisan (2010), a qual consiste em auscultar o outro, levando em consideração os discursos produzidos na relação com a linguagem. É nesse panorama teórico-metodológico que nos ancoramos para oferecer horizontes interpretativos aos problemas desta pesquisa. Isso significa dizer que “as abordagens reconstrutivistas não dispensam a questão do método nas ciências humanas, mas apostam na sua re colocação no processo intersubjetivo” (Ibid., p. 154), desse modo, a compreensão não se limita a um processo subjetivo entre texto e leitor, mas antes entre processos discursivos que se perfazem nessa relação.

O ato compreensivo acontece pelo deslocamento do objeto de seu meio, através da volta ao passado, analisando os contextos que o perpassam e ao retornar ao presente projeta-se à frente de seu tempo – o que é decorrente da historicidade naturalmente imbricada na ação hermenêutica. Esse aspecto também é fundamental no método analítico de compreensão de textos, porque “a hermenêutica não deve ficar presa na substancialidade que o texto determina, e, sim, constatar e romper com as possíveis determinações por processos reflexivos”

(Ibid., p. 153). Inspirada nos princípios habermasianos de comunicação e ação, a hermenêutica reconstrutiva tem uma especial tarefa na educação, fortalecendo a capacidade de autoesclarecimento pedagógico e compromisso de retorno ao passado com o objetivo de coletar elementos que possam lançar um olhar crítico interpretativo ao presente. Assim, diante da necessidade de esclarecer a condição investigativa, em um primeiro momento faremos uma análise bibliográfica do tema em questão. Posteriormente, uma pesquisa documental dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da UFSM.

b) Desdobramento metodológico da pesquisa

Na intenção de problematizar os saberes docentes, a segunda parte da pesquisa consiste em analisar em que bases de justificação se ancoram os discursos de referência e verdade produzidos pelos professores em formação, em tempos de herança do esquecimento. Além da investigação de caráter estritamente teórico, a pesquisa será realizada por meio da análise de um gênero de escrita que caracteriza a finalização de uma etapa da formação dos licenciandos, os relatórios de estágio. Assim, o processo reconstrutivo visa a ir além do plano normativo, a fim de confirmar no plano da ação os discursos linguísticos construídos intersubjetivamente, pois uma asserção, para ser válida, além de ser discutida pelos sujeitos, deve também ter conexão com o que se apresenta no mundo.

Para uma sistematização dos passos da pesquisa, iremos analisar relatórios disponíveis no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Educação (UFSM). A análise constituiu 18 relatórios de estágio⁵ do curso de Pedagogia dos anos 2013 e 2014. Para a consolidação dessa pesquisa, elegemos três categorias: saberes docentes, memória e experiência, as quais orientaram o olhar para as narrativas de formação. Após esse processo, foi feita a codificação de temáticas que se explicitavam no texto, que deram sequência a retirada de trechos que

⁵ Os relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia da UFSM, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico do Curso (2007), são desenvolvidos como trabalhos finais de práticas pedagógicas em escolas, preferencialmente públicas de Educação Básica, são ainda, resultados de orientações ao longo das disciplinas: MEN 1182- Estágio Supervisionado em Educação Infantil e MEN 1184 – Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizadas no último semestre do curso. As professoras responsáveis por essas disciplinas que aparecem nos Relatórios de Estágio como professoras orientadoras são: Rejane Cavalheiro, Sueli Salva, Viviane Ache Cancian, Liliane M. Prestes, Ana Carla Pawaczuk, Graziela Escandiel e Ivete Souza.

entendemos como importantes para o estudo em questão. Esse trechos foram entrelaçados ao referencial teórico que adotamos aqui e deram origem ao segundo capítulo da dissertação.

Os relatórios examinados foram elaborados ao longo dos últimos anos por acadêmicos de Pedagogia, os quais sabemos que construíram diferentes processos formativos ao longo de suas trajetórias no curso, o que influi diretamente nas suas concepções acerca dos saberes sobre educação e infância. Esse material será selecionado com base nos seguintes critérios: contextualização do espaço de estágio e concepções teóricas sobre educação e infância. Buscaremos, desse modo, apreender elementos constitutivos próprios da formação de educadores da infância, e perceber em que medida repercute o contexto de vivência em um tempo herdeiro do esquecimento, marcado pela barbárie.

Pelas análises que fizemos até o momento, os relatórios de estágio de acadêmicos/as do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria têm alguns elementos em comum independentemente da turma, ou do professor responsável por orientar esse trabalho, variadamente ora um aspecto, ora outro é mais valorizado. A estrutura que caracteriza esse tipo de trabalho apresenta: caracterização do espaço escolar, narrativa de formação, concepções teórico-metodológicas sobre educação, relato das experiências vivenciadas no processo formativo do estágio e da docência. Esses itens se apresentam com diferentes enunciados, mas não deixam de tratar sobre as temáticas abordadas acima.

A escolha da análise hermenêutica dos relatórios de estágio se justifica por dois motivos: a) primeiro, porque os relatórios sintetizam os aspectos teóricos e práticos da formação do pedagogo, isto é, o relatório de estágio se constitui como um espaço que consolida as concepções sobre formação e saberes docentes, através das perspectivas dos licenciandos. Essa concepção é explicitada por Pimenta e Lima do seguinte modo:

Considerar o estágio como campo do conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução a atividade prática instrumental. [...] Campo do conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir como atividade de pesquisa. O texto contextualiza o estágio como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores e apresenta

aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias (2004, p. 29).

É possível perceber nessa concepção que o estágio pode ser um campo de pesquisas, com a produção de novos saberes, novos modos de percepção sobre a sociedade e não somente um espaço de exercício de práticas. Assim, ao se entrelaçar escola, sociedade e conhecimento o relatório de estágio se constitui como narrativas de formação. Demonstrando nos relatos escritos a expressividade do processo formativo da docência.

Em segundo lugar, b) no plano teórico que vincula a discussão sobre a barbárie, teóricos como Adorno (1995) e Kramer (2006) acreditam que o olhar para a infância, nesse caso, para os educadores da infância, tem papel especial na tarefa de que isso não volte a se repetir. Isso porque a estrutura dos relatórios de estágio abrange não somente o registro das atividades docentes em sala de aula, mas também o contexto e as justificativas para as ações do estágio e da prática pedagógica proposta. A ideia, então, é ensinar a constituição de saberes na interface das dimensões teoria e prática. Ou seja: uma experiência de docência marcada pela coerência entre forma e conteúdo, que qualifica os processos formativos pela expressividade da linguagem.

A partir da perspectiva de Walter Benjamin (2005, p. 70) de que “nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie”, entendemos que as produções do campo educacional, sejam elas pesquisas ou relatos de experiência, consistem em documentos característicos dessa ambiguidade. Os documentos de cultura não se constituem longe do que acontece no mundo social, ou seja, das ameaças de barbáries que estão presentes nas dinâmicas sociais e principalmente educacionais. Kramer exemplifica o contexto no qual as crianças vivem atualmente, assim como o que se erige frente aos saberes dos professores em formação:

é numa realidade violenta, hostil, que não sabe lidar com a diferença, que educamos nossas crianças obrigadas a conviver com chacinas de crianças, mendigos e homossexuais; torturas de presos por policiais; crianças com mãos baleadas por traficantes; métodos disciplinares que violentam os direitos das pessoas; processos visíveis e invisíveis de calar a palavra alheia, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são educadas com imagens da guerra na Europa, na África e do extermínio progressivo de

populações pobres da América Latina, com imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimando gays, negros, judeus (KRAMER, 2006, p. 93).

As imagens de barbárie que se propagam pelas instâncias midiáticas, fazem parte de um processo de formação que não se limita apenas a uma racionalidade cognitiva, mas antes expressiva. Desse modo, acreditamos que a análise dos relatórios de estágio pode trazer aportes consideráveis para a compreensão das concepções e saberes sobre educação e infância, produzidos por professores em formação inicial. Outro aspecto a ser ressaltado é que eles partem da produção de futuros/as educadores da infância, os quais têm como tarefa evitar a reincidência dos mecanismos de reprodução da barbárie, por isso “a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995, p. 121, 122).

As análises que foram realizadas nos relatórios de estágio, investigando os discursos sobre formação e saberes docentes, consistiram em uma compreensão pela forma expressiva do que se observa no texto, isto é, por meio da linguagem e das imagens que se apresentam nas narrativas, pois “a imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras” (RANCIÈRE, 2012, p. 16).

Portanto a linguagem expressiva tende a romper com o que é apenas inteligível cognitivamente. As narrativas produzidas sobre a docência e seus saberes englobam a pluralidade, uma visão de mundo e de concepções pedagógicas que suplantam a formação em termos operacionais e cognitivos. Assim, uma racionalidade cognitiva não corrobora para a compreensão dos efeitos do esquecimento que ocorrem em nosso tempo e que tem uma correspondência muito grande na escola e nos espaços formativos. Desse modo, objetivamos ainda perceber nos relatórios de estágio o que foi omitido, o que ficou esquecido, sem dizer, e não o que está explícito.

Assim, pensar contribuições acerca do autoesclarecimento pedagógico da docência provoca uma preocupação com as racionalidades docentes que circulam no ambiente pedagógico. No âmbito do trabalho em questão, isso implica perquirir como uma espécie de racionalidade inserida no currículo da formação de professores com uma noção de saber e experiência, que não leva em consideração

a dimensão estética destes, contribuiu para que se perpetue na esfera social a herança do esquecimento.

CAPÍTULO I

HERANÇA DO ESQUECIMENTO: TEORIA CRÍTICA, HISTÓRIA E MEMÓRIA

Só é definível aquilo que não tem história.

Nietzsche

1.1 O Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt e o enfoque da barbárie

A investigação acerca das relações que envolvem os saberes da docência e a formação conduz à discussão do contexto em que ocorrem as reflexões sobre a barbárie na Teoria Crítica⁶. A Escola de Frankfurt representa um esforço no sentido de miscigenar a preocupação reflexiva da filosofia e os eventos sociais emergentes entre a primeira e a segunda metade do século XX. Esse subtítulo tem a intenção de denotar os aspectos históricos que constituíram esse pensamento e pontuar em que medida apresentam conexão com o construto ético-estético de Theodor Adorno, um de seus principais representantes, que serve de referencial a este estudo.

O Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt⁷ surge com a reunião de alguns⁸ intelectuais de esquerda na Alemanha, na década de 1920, os quais tinham como característica a influência das teorias de Marx e dos primeiros escritos de Freud. Esses intelectuais se dedicaram a desvendar as estruturas que contribuem para a dominação do ser humano nas instâncias econômica e política; isso significou uma

⁶ A denominação Teoria Crítica surge da diferenciação apresentada no ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica de Max Horkheimer; essa última se contrapõe à Teoria Tradicional, na medida em que a teoria tradicional surgida do pensamento cartesiano cria leis determinadas para interpretar o mundo. “A teoria crítica diferia disso em vários aspectos. Antes de tudo, recusava-se a fetichizar o conhecimento como algo separado da ação e superior a ela. Além disso, reconhecia que a pesquisa científica desinteressada era impossível em uma sociedade em que os próprios homens ainda não eram autônomos” (JAY, 2008, p. 127).

⁷ Utilizaremos como sinônimos para o Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, os termos Instituto, Escola, Teoria Crítica.

⁸ No livro A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923 e 1950, Martin Jay cita como principais fundadores do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Franz Neumann, Otto Kirchheimer, Leo Lowenthal, Friedrich Pollock e Paul Lazarsfeld.

nova forma de perceber a racionalidade, vista na teoria tradicional⁹ como um instrumento essencial na conquista do progresso. A teoria crítica entendeu que a razão possui uma faceta instrumental, que no seu sentido mais obscuro produz a barbárie, essa ideia se desenvolveu por meio da análise do projeto iluminista, pois a mesma razão que domina a natureza também pode dominar o/a homem/mulher e produzir patologias sociais.

A Escola de Frankfurt, como uma corrente de pensamento que surge em 1933, representa um grupo de intelectuais exilados pelo avanço do nazismo na Alemanha. Entretanto, conforme Jay (2008), essa denominação surge quando os pensadores retornam do exílio e os referenciais marxistas tradicionais são renovados. Ela consiste em “um exame minucioso das bases da teoria marxista, na dupla esperança de explicar os erros do passado e preparar a ação do futuro” (JAY, 2008, p. 39), contudo poucos pensadores ligados ao Instituto passam a partilhar dessas ideias. A adoção de outro viés da teoria de Marx surgiu em decorrência do “socialismo real” que estava crescendo na Rússia (antiga União Soviética), o que produziu na época um experimento de socialismo autoritário e excludente, o qual era muito diferente do “socialismo ideal” com o qual os filósofos da Escola simpatizavam.

A Segunda Guerra Mundial também foi outro fator que fez com que os pensadores focassem por outro sentido a teoria de Marx. O ponto de fusão desse ideal consistia em unir a teoria com a prática, colocada por Jay (2008) como uma das questões cruciais da análise social desenvolvida pelo Instituto. A relação teoria e prática foi explorada no sentido de *práxis*, vista a partir da terminologia marxista, cuja construção visava a unir a dialeticidade à teoria, com o propósito de que a ação fosse fundamentada em considerações teóricas. Assim, o exercício revolucionário deveria unir teoria e práxis, isso representaria uma oposição direta ao capitalismo vigente.

Pelo reexame de seus referenciais no período pós-guerra, fica claro que o terceiro Reich passa a ter uma influência marcante na Teoria da Sociedade construída pela Teoria Crítica. A dialética vista de seu aspecto negativo, foi um dos pontos que a experiência do Holocausto desencadeou e deu bases para a proposta crítica de Adorno, em que considera a barbárie o reflexo oculto do projeto da

⁹ Questões referentes à teoria tradicional e crítica na perspectiva dos frankfurtianos pode ser visualizada no ensaio escrito por Max Horkheimer: HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Tradução de Edgardo A. Malagodi e Ronaldo P. Cunha. In.: HORKHEIMER M.; ADORNO, T. W. Textos Escolhidos. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68.

modernidade, cuja racionalidade se instrumentalizou a ponto de eliminar seres humanos. Desse modo, “o papel do intelectual, como o Instituto passou a crer com uma certeza crescente, era continuar a pensar no que estava se tornando cada vez mais impensável no mundo moderno” (JAY, 2008, p. 126), ou seja, pensar acerca das barbáries cometidas em nosso tempo, ainda mais quando há o dilema entre a memória e o esquecimento:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam (ADORNO, 1995, p. 29).

Os Frankfurtianos buscaram em seus estudos inclusive empíricos - como o de Adorno, baseado em técnicas empíricas norte-americanas, intitulado *A personalidade autoritária* - identificar características não somente sociais, mas também psicológicas que permitiram a realização de Auschwitz. A crítica cultural feita pelos teóricos lança um olhar sobre a arte como um potencial emancipatório e, ao mesmo tempo, denunciativo. Esse é um dos aspectos em que Adorno é decisivamente protagonista, juntamente com Walter Benjamin, na história da Teoria Crítica.

O viés no qual se constitui essa crítica cultural vai ao encontro do que, conforme Jay (2008), seriam os “paramarxistas” opostos ao marxismo ortodoxo, essa corrente de pensamento influenciou o pensamento frankfurtiano, ao destacar que a relevância social da obra de arte podia ir além de sua gênese de classe social, expressando seus diferentes anseios. Posteriormente, os pensadores acreditavam que a arte autêntica - não constituída nos parâmetros da indústria cultural – tinha um modo de expressar os anseios humanos e uma sociedade utópica, diferente da que vivemos. É por isso que há uma intrínseca relação entre sociedade e cultura, pois “o Institut se recusou a fetichizar a economia ou a política, ele também relutou em tratar a cultura como um campo a parte da sociedade” (JAY, 2008, p. 233), isto é, as manifestações sociais são reflexos que se coadunam na expressão da obra de arte.

A síntese desse processo pode ser percebida em uma declaração oficial do Instituto de Pesquisas Sociais, assinalada por Jay (2008, p. 233) da seguinte forma:

“Interpretamos a arte como uma espécie de linguagem codificada de processos que ocorrem na sociedade, a ser decifrada por meio de uma análise crítica”. É por isso que o olhar atento à cultura de massa explora seus elementos dominadores, desvendando a reificação do indivíduo que se apassiva frente às mídias.

Adorno dedicou parte dos seus estudos sobre estética ao campo da música; nesse sentido, recebeu algumas críticas pelo seu conservadorismo em relação aos novos estilos musicais que surgiam na época, como o jazz. Ele não foi tão complacente com as mudanças culturais que vivenciava em sua época como seu amigo e parceiro de discussão Walter Benjamin. Para este, era importante também perceber um sentido positivo no que não era caracterizado como arte autêntica, entendido por Benjamin como um modo ainda que precário de a população ter acesso à arte. Adorno acreditava que a arte “clássica e suas expressões mais anárquicas” poderiam contribuir para libertar o ser humano das opressões de seu tempo, tanto de regimes autoritários quanto das religiões, reproduzindo sua instância objetiva. Em suma, ainda segundo ele, a arte também possui um sentido ético, quando trata de denunciar as opressões, as quais, muitas vezes, somente são suscetíveis de percepção pela experiência estética, pois, “a paisagem cultural, porém, adquiria a sua mais profunda força de resistência pelo fato de a expressão da história, que nela nos afeta esteticamente, ser temperada pelo sofrimento real do passado” (ADORNO, 1970, p. 80).

Assim como muitos intelectuais da época, Benjamin não resistiu ao nazismo que dominava a Europa, e se suicidou antes de ter de se entregar ao regime em 26 de setembro de 1940. Este acontecimento pode ser expressado como uma forma de resistência, conforme Mate: “frente la resistencia intelectual de un Walter Benjamin que se niega a ir se de Europa porque quería mirar de frente al monstruoso del facismo para apoderarse de su secreto” (2008, p. 122). Apesar de todo esforço dos integrantes da Escola, Benjamin resistia em ir para os Estados Unidos, porque acreditava no potencial reflexivo que ainda poderia despontar na Alemanha e mantinha uma crítica em relação às pressões da vida cultural norte-americana. Antes do suicídio, Benjamin chegou a ser posto em um campo de prisioneiros na cidade de Nevers, conseguindo sair em decorrência da intervenção de integrantes do Instituto.

Adorno e Horkheimer, promoveram uma profunda análise em **Dialética do Esclarecimento** acerca dos potenciais regressivos da razão moderna que

culminaram na barbárie. A ideia de reconciliação entre homem e natureza produzida pelo Iluminismo e ilustrada nos mitos utilizados na obra, como o de Ulisses, serviu para estruturar logicamente o encadeamento dos fatores que conduziram à barbárie. A metáfora que os filósofos demonstram era de que o lar a que Ulisses tentava retornar com muito esforço em sua viagem, estava distante da ideia de natureza; dessa forma, essa busca incessante ocasiona sua própria dominação pelas sereias. Por isso,

Horkheimer e Adorno examinaram os “retornos” distorcidos à natureza que fluíam como uma corrente subjacente por todo o Iluminismo. Nesse ponto, retorno significava, muitas vezes, a vingança da natureza embrutecida, fenômeno que culminara na barbárie do século XX. [...] O tratamento iluminista da natureza - e, por extensão, dos homens - como objeto estava fundamentalmente de acordo com o extremo formalismo do imperativo categórico, apesar da injunção kantiana de considerar os homens como fins, não como meios (JAY, 2008, p. 330)

Com a secularização e o antropocentrismo, a figura do homem possuía a “força” para comandar o mundo e a natureza. Paradoxalmente, essa “força” voltou-se contra si mesma, na geração da barbárie, quando a submissão antes natureza-homem passou para homem-homem. O embrutecimento se refere ao sujeito tornado reificado, assim como os alcoses do campo de concentração, os quais eram capazes de seguir ordens sem pensar acerca do que estavam executando (ADORNO, 1995). No exame do totalitarismo feito pelos teóricos, o homem era visto como um meio na reconciliação com a natureza, isto é, um instrumento na promoção dessa relação. O ser humano foi se transformando em objeto (reificado), nesse ponto de vista, torna-se facilmente manipulável.

A crítica à reconciliação feita pela Teoria Crítica está ligada, de certa forma, a um problema epistemológico, na medida em que a relação do homem com a natureza sempre envolveu o conhecimento. Pois é dominando partes/todo do meio natural que se produz conhecimento. É que a “teoria crítica continuava a enfatizar a não-identidade de um modo que impedia a redução do sujeito ao objeto, e vice-versa” (JAY, 2008, p. 333). A resistência, caracterizada pelo não-idêntico, tenta tornar visível a dominação pela qual o princípio da identidade nos é imposto. Isso implica dizer que o homem não pode se submeter totalmente à natureza, porque teria como consequência um retorno ao modo de vida selvagem. E a natureza também não pode se submeter inteiramente ao homem, pois teria como

consequência seu aniquilamento tanto físico como social. Esse seria o princípio da identidade capitalista, que visa a transformar os objetos naturais próprios para o consumo. Se formos transferir essa problemática para hoje, vemos que ela consiste na origem das catástrofes ambientais quando a natureza é dominada a tal ponto que gera um desequilíbrio ambiental.

Queremos acentuar com esses aspectos como a trajetória do pensamento da Teoria Crítica e sua vivência em um tempo de barbárie gestaram as bases da reflexão sobre as formas de esquecimento no contemporâneo. É notório que o último paradigma da submissão da natureza em relação ao homem é gerador de catástrofes tanto ambientais como humanas. Nesse sentido, a possibilidade oferecida sobre os elementos estéticos e da arte em si, tornam-se cada vez mais necessários em contextos que se erige uma barbárie reconfigurada a partir dos efeitos do esquecimento.

1.2 O construto ético-estético em Theodor Adorno

Antes de explorarmos a contribuição adorniana para os saberes docentes em um sentido ético e estético, faz-se necessário esclarecer a base de seu pensamento dialético negativo e sua compreensão acerca da crítica política da cultura. Theodor Adorno é considerado precursor dentro da Teoria Crítica por propor uma filosofia da história. Essa filosofia consiste no reexame da dialética tradicional, hegeliana, a qual possuía um fundamento metafísico, que pretendia ver a relação dialética conciliar os opostos, cuja síntese formaria a ideia de totalidade. É sobre a ideia de totalidade que incide a crítica que Adorno exerce sobre essa dialética, que, no afã de agregar os opostos, tem como objetivo superar os conflitos existentes; entretanto, gera uma racionalidade antagônica na qual os conflitos não são superados, ou ainda são mais acentuados. Quando a totalidade da reconciliação desses opostos é anunciada, ela promove um cerceamento que é incapaz de contemplar as características individuais dos sujeitos sociais, isto é, o que ele chama não-idêntico, ou não-identidade. Desse modo, a investigação adorniana sugere que a dialética de base metafísica seja substituída por uma base histórica, extraíndo dessa experiência um modo de se relacionar com o que é diferente. Seu pensamento constituído pela dialética negativa contribui para “compreender a fragmentação formal e a ruptura com as convenções

tradicionais como elementos voltados para uma crítica das formas desumanizadoras de experiência social do século XX” (GINZBURG, 2013, p. 62).

Assim, o filósofo se contrapõe a tudo que constitui o princípio da identidade “a filosofia quer mergulhar muito mais literalmente no que lhe é heterogêneo, sem o reduzir a categorias pré-fabricadas. [...] ela visa à exposição integral ao outro” (ADORNO, 2009, p. 19); isso aponta para o caminho que incide em outra crítica que Adorno faz a Hegel, a de que sua dialética produziria o que ele chama de “primazia do conceito”. A primazia do conceito opera justamente no sentido de classificar e homogeneizar as categorias filosóficas, as quais também estão presentes na educação como: sujeito, mundo, história, entre outras. O pensamento dialético negativo demonstra que

O conceito é caracterizado por sua relação com o não-conceitual – assim como, finalmente, segundo a teoria do conhecimento tradicional, toda e qualquer definição de conceitos carece de momentos não-conceituais, [...]. Alterar essa direção da conceptualidade, voltá-la para o não-idêntico, é a charneira da dialética negativa. Ante a intelecção do caráter constitutivo do não-conceitual no conceito dissolve-se a compulsão à identidade que, sem se deter em tal reflexão, o conceito traz consigo (ADORNO, 2009, p.19).

A centralidade em transformar o sentido do conceito e do que é positivo na dialética constitui o pano de fundo da proposta teórica de Adorno acerca de sua crítica cultural e do impacto de Auschwitz no pensamento ocidental. Segundo o autor, foi a possibilidade da realização de Auschwitz que impeliu uma nova configuração na estrutura formal da dialética, essa negatividade visa romper com tudo que vier a estabelecer princípios de identidade:

À consciência do caráter de aparência inerente à totalidade conceitual não resta outra coisa senão romper de maneira imanente, isto é, segundo seu próprio critério a ilusão de uma identidade total. Todavia, como aquela totalidade se constrói de acordo com a lógica, cujo núcleo é formado pelo princípio do terceiro excluído, tudo que não se encaixa nesse princípio, tudo que é qualitativamente diverso, recebe a marca da contradição. A contradição é o não-idêntico sob o aspecto da identidade; o primado do princípio de não-contradição na dialética mensura o heterogêneo a partir do pensamento da unidade. Chocando-se com seus próprios limites, esse pensamento ultrapassa a si mesmo. A dialética é a consciência consequente da não-identidade (ADORNO, 2009, p. 13).

O princípio da dialética negativa visa a expor o outro que tradicionalmente havia sido desconsiderado em algumas construções filosóficas. A marca da contradição, do rompimento, do diferente são expressões constantes do pensamento de Adorno. E refletem sobre sua noção de experiência, que, assim como a noção de conceito, enfrenta uma problemática nessa filosofia. Para compreendermos o mundo, precisamos postular conceitos que nos permitam a interação, contudo o entendimento não pode se limitar ao princípio inicial de compreensão, que estabelecemos para entender algo, é preciso ter em mente que ele não esgota suas possibilidades no ato de conceituar. De modo semelhante, a experiência quando é afetada por seu outro, não se deixa classificar e enquadrar num “quebra-cabeça” de uma definição, ela é fruto da miscelânea de lembranças de experiências já vividas com algo novo que está em constante mudança.

Nesse sentido, é na experiência formativa aberta à elaboração da história como aspecto constituinte do *self*, no contato com outro não-idêntico, que se rompe com a apropriação técnica de conhecimentos. Por tais motivos, Adorno delega à educação a tarefa de fazer com que Auschwitz não se repita, porque os potenciais formativos da educação ainda não foram todos convertidos em “semiformação” (ADORNO, 1996). A elaboração do passado é um dos aspectos integrantes de um modelo de formação que nega as bases da racionalidade instrumental, isto é, de um saber que se constitui estritamente pela faceta cognitiva. Desse modo, “quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisso reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento” (ADORNO, 1995, p. 33). Isso é perceptível nas concepções de saber e experiência docente, quando se encontram desligadas da valorização da memória.

Para Adorno, o campo da estética é especialmente exigido após Auschwitz, precisando distanciar-se da contemplação do belo para denunciar a realidade. Depois das atrocidades cometidas na Segunda Guerra, com os campos de concentração, as palavras não são suficientes para expressar aqueles acontecimentos, o que somente a experiência estética pode ensinar:

A afirmativa de que após Auschwitz não é mais possível escrever poesia, não deve ser cegamente interpretada, mas com certeza depois que Auschwitz se fez possível e que permanece possível no futuro previsível, a alegria despreocupada na arte não é mais concebível (ADORNO, 2001, p. 16).

A arte potencializa a distinção entre o real e o aparente, ao desestabilizar as formas cotidianas de pensar e agir e apresentar outras perspectivas de entendimento, denunciando, se for o caso, as barbáries ocorridas em nosso tempo: “A arte somente pode revestir-se de um sentido na negação do mundo presente. Auschwitz e a Shoah demonstraram na opinião de Adorno, a inanidade da cultura ocidental, impotente para prevenir o inominável e incapaz de remediá-lo” (JIMENEZ, 1999, p. 358). Assim, a experiência estética está intimamente ligada com uma dimensão ética, pois mantém a necessidade de olhar para o passado no sentido de aprender com seus acontecimentos, principalmente ao promover um estranhamento sobre o modo como nos posicionamos frente a eles.

Adorno (1995), em seu texto **O que significa elaborar o passado**, explicita, em seus termos, que esta elaboração não deve ser confundida com a ação de esquecer e perdoar, pois esses sentimentos, ligados à recusa da culpa, tendem a servir a favor de quem praticou a injustiça. Por isso, não se pode associar a recusa da culpa, seja ela consciente ou inconsciente, com a elaboração do passado, pois isso parece se associar a um entendimento casual da história. A problematização por meio da representação às claras dos acontecimentos “rompendo seu encanto” é intrínseca a tal processo de elaboração.

Nesse mesmo texto, o autor manifesta preocupação em relação à memória da Alemanha, como um processo de “perda da história”, pelo fato de os jovens alemães desconhecerem algumas figuras marcantes da Segunda Guerra. O conceito de memória torna-se central em uma formação cuja preocupação é que Auschwitz não ocorra novamente.

1.3 A barbárie e a herança do esquecimento

Como foi possível visualizar acima, os filósofos comprometidos com a Teoria Crítica viveram em um tempo de exceção, o que influenciou o desenvolvimento de todo o seu pensamento com a preocupação de que as barbáries não voltassem a se repetir. Nesse âmbito, existe um essencial papel na ideia de construir uma Teoria da Sociedade que esteja sempre atenta aos ímpetus de dominação do homem por meio da racionalidade. Assim, “o propósito de realizar um diagnóstico crítico do tempo presente e de sempre atualizá-lo em virtude das transformações históricas [...] é a

maneira mais fecunda com que se segue com a Teoria Crítica” (SEGATTO et al, 2013, p. viii). Entendemos que é sobre o vínculo entre as transformações históricas e o presente que se torna necessário analisar a noção de barbárie, tendo em vista que o esquecimento desses acontecimentos se configurou como herança ao contemporâneo.

No campo filosófico, a ideia de barbárie se constitui sobre a oposição barbárie –civilização. Esse binômio aparece primeiramente na origem etimológica do termo que é de origem grega, proveniente dos chamados “bárbaros”, designava as nações não-gregas, consideradas primitivas, incultas e brutais, em diferenciação aos gregos, que representariam a civilidade, com a organização da *polis* e da educação como *Paideia*. Em uma nova comparação, feita pelos iluministas, os bárbaros seriam as nações da Idade Média, em uma época de decadência e regressão, as quais se esqueceram das qualidades axiológicas humanas e racionais fruto dos ensinamentos da Grécia antiga.

O binômio barbárie – civilização se torna problemático quando tomado pela oposição civilizado – incivilizado. A exemplo disso, existem outros binômios do mesmo modo suscetíveis: culto – inculto, cultura – natureza, reificação – emancipação, entre outros, assim a valorização, ora de um ou de outro polo, acaba favorecendo a correspondência com a identidade, ou seja, deixando de lado a tensão necessária para o espaço do não-idêntico. Desse modo, buscaremos tratar do conceito de barbárie sob uma forma reconfigurada, semelhante ao modo como Adorno (1996, p. 409, grifo nosso) percebe o conceito de cultura:

Seria de apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, porém que se colocasse *além da oposição* entre cultura e não-cultura, entre cultura e natureza. Isto, porém, requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela.

Essa tarefa implica a adoção de um processo de não-identidade, na medida em que não se convencionou a apropriação ao termo civilização, sob pena de recair em uma dogmatização. Já que, ao considerar civilização como alternativa à barbárie, pode-se recorrer ao desprezo da pluralidade que envolve as sociedades contemporâneas. Quando consideramos uma sociedade incivilizada, estamos

privilegiando um modelo de sociedade civilizada que geralmente se encaixa nos padrões ocidentais e cristãos, e negando a possibilidade de outras constituições nas quais se manifestam a multiplicidade de configurações culturais e sociais.

A barbárie está presente de forma mais ampla na dinâmica social: guerras civis e religiosas, violência urbana, catástrofes ambientais e humanas, crises econômicas, corrupção nas instâncias que deveriam proporcionar segurança, atentados terroristas, etc. E ainda, na dinâmica educacional: escolas de lata, trote universitário, cotidiano maçante de trabalho dos professores, violência em sala de aula, perda da autoridade do professor e a própria transformação da formação em semiformação. Essa reincidência incisiva da barbárie, no contexto sócio-educacional é uma sintomática consequência da herança do esquecimento, na medida em que valores antes considerados primordiais em uma sociedade hoje se perderam quase que integralmente.

Em função desses eventos estarem cada vez mais visíveis, Eric Hobsbawm defende em seu texto **Barbárie: manual do usuário**, que agora a questão passa a ser como lidar com esse fenômeno, pois “após 150 anos de declínio secular, a barbárie esteve em crescimento durante a maior parte do século XX, e não há nenhum indício de que esse crescimento esteja no fim” (HOBSBAWM, 2013, p. 347, 348). É irrevogável a ruptura ilustrada por ela ocorrida no século XX, como a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial, os campos de concentração, os regimes totalitários: fascismo e nazismo, a ditadura no Brasil, o Apartheid na África do Sul, a Guerra Fria e a separação do mundo pelo capitalismo e pelo socialismo, a decadência desse último, o massacre de Ruanda, entre outros eventos. Esses fatos históricos se tornaram para nós referência do que significa a barbárie em tempos herdeiros do esquecimento, visto que a desconsideração com os implicados nesses acontecimentos, através do que Mate (2008) chama de “invisibilização das vítimas”, só retroalimenta a força da barbárie no cenário da atualidade. Esse processo também tem levado a certos desenhos conceituais dessa categoria, por exemplo:

[...] entendo que “barbárie” signifique duas coisas. Primeiro, a ruptura e o colapso dos sistemas de regras e comportamento moral pelos quais *todas* as sociedades controlam as relações entre seus membros e, em menor extensão, entre seus membros e de outras sociedades. Em segundo lugar, ou seja, mais especificamente, a reversão do que poderíamos chamar de projeto do Iluminismo do século XVIII, a saber, o estabelecimento de um sistema *universal* de tais regras e normas de comportamento moral,

corporificado nas instituições dos Estados e dedicado ao progresso racional da humanidade: à Vida, Liberdade, e Busca da Felicidade, à Igualdade, Liberdade e Fraternidade ou seja lá o que for. As duas coisas estão agora acontecendo e reforçam seus respectivos efeitos negativos em nossas vidas (HOBSBAWM, 2013, p. 348, grifo do autor).

O que predomina no tipo de barbárie que o historiador estuda é o perigo da forma de vida, em regimes em que tudo está delimitado por um sistema de normas, ou algo totalmente inverso, em que não há nenhum tipo de controle, por exemplo, as anarquias. Daí, surgem duas formas de barbarização, denominadas por Hobsbawm (2013): a primeira em que há a total perda das formas de controle tradicionais, isto é, uma sociedade sem Estado, o que segundo ele aconteceu na Europa após 1945, e nos outros continentes logo após a queda dos regimes totalitários. E, por segundo, uma tarefa ambígua, mas necessária, a base de fundamento que os valores iluministas do século XVIII proporcionaram na consolidação de sociedades em que todos os seres humanos pudessem se adaptar de forma a terem reconhecidos seus direitos, essa inspiração se deu até a consolidação dos regimes autoritários do século XX. “Todavia, o único critério que nos permite avaliar, em lugar de meramente registrar, o conseqüente descenso à barbárie é o velho racionalismo do Iluminismo” (HOBSBAWM, 2013, p. 349). As duas formas de barbarização são paradoxais, e praticamente impossíveis de serem exterminadas. “O pior é que passamos a nos habituar ao desumano. Aprendemos a tolerar o intolerável” (HOBSBAWM, 2013, p. 362). Desse modo, para Hobsbawm a barbárie se coloca, na atualidade, pelo colapso de um mundo sem controle, em que a partir de 1950 houvera uma ruptura nas regras que postulam o comportamento humano nas sociedades.

Na linha dessa problemática, os frankfurtianos criticaram a ciência e a busca pelo progresso que, desprovidos pela preocupação humana, serviram para aniquilar o homem, e em casos mais extremos culminaram em Auschwitz. Adorno e Horkheimer (1985) já alertam, então, sobre o potencial regressivo da razão que transformou o ser humano em objeto da dominação, em suma, a valorização do capital em detrimento do homem/mulher. Os dois autores denunciaram que a razão moderna, preocupada em dominar a natureza em vista do progresso civilizatório, reduziu seus potenciais reflexivos e operou sobre a própria civilização uma dominação totalitária. Os reflexos da crítica da Escola de Frankfurt sobre a razão

tornam-se visíveis na educação, pois “a educação não poderia deixar de estar envolvida pela mesma dialética que afeta a razão” (BUENO, 2010, p. 237). A educação, devido à necessidade de responder aos ideais formativos, acaba servindo aos interesses do *status quo* sem, contudo, fornecer parâmetros críticos aos sujeitos do processo de aprendizagem.

É por isso que as barbáries ainda não foram superadas e por meio do esquecimento se tornam novo signo do contemporâneo. Segundo Netrovski e Seligmann-Silva (2000, p. 10), também, Habermas escreve que Auschwitz “ ‘mudou as bases para a continuidade das condições de vida na história’, é precisamente porque esse evento desafia, para sempre, as formas de pensar, elaborar, representar - e não só no que tange ao holocausto”. Essa ruptura instaura uma transformação do sentido da filosofia e da educação, frente a sua responsabilidade com o mundo, que agora precisa adotar a valorização do não-idêntico. A educação está na base desse novo olhar, uma vez que “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119).

1.3.1 Barbárie na educação: do sujeito à sociedade

Para Jean-François Mattéi (2002), a questão da barbárie no contemporâneo se estrutura a partir dos opostos: exterior e interior, paralelamente ao que poderíamos entender como sociedade e subjetividade. Sua teoria defende que há uma barbárie que assola a sociedade e também o sujeito conforme sua constituição moderna. A barbárie interior tem sua origem no não-reconhecimento do que está no exterior, isto é, os fundamentos da civilização: religião, natureza, cultura, assim parece que os princípios de uma civilização se construíram em um princípio de interiorização. A interiorização não olha para o outro, o diferente, o que está fora, mas, sim, para o que está no interior: o mesmo, o sempre igual, o homogêneo.

O aspecto que sobressai na composição do homem moderno é sua subjetividade, suas características individuais que o fazem ser o que é. Isso está presente hoje pelo processo de individuação, pois os objetos de consumo permitem, de certa forma, ao sujeito ser único. A autoprodução metafísica do sujeito pela modernidade, segundo Mattéi, nega os fundamentos da civilização, assim o autor parafraseia a frase de Marx “a raiz para o homem, é o próprio homem”. Essa acepção crítica refere-se a questionar o princípio de humanidade que está na subjetividade, a qual Mattéi tenta mostrar que não se constrói sobre uma

subjetividade petrificada, pois “se o sujeito é apenas um sujeito factício, privado de todo recurso substancial, ele corre o risco de permanecer *sujeitado* a si mesmo e de se petrificar, assim, diante de seu próprio espelho em puro objeto de representação” (MATTÉI, 2002, p. 26). É na base da autoconstrução metafísica do sujeito, quando se desliga das instâncias da civilização em nome de si mesmo, e do seu reflexo de igual, que se torna mais facilmente objeto de dominação. De outro modo, o autor quer dizer que o sujeito cuja formação se dá mais firmemente por meio do vínculo com a cultura, não será tão suscetível a corroborar com a barbárie.

Essa problemática vem sendo invertida no âmbito da educação, dado que o ato de voltar-se para a interioridade está situado no processo da centração do aluno ou dos “grupo-classe”, no decurso da formação, isso “é um efeito de barbárie que destrói com a escola, o próprio aluno a quem não é permitido se des-centrar sobre o outro e realizar o projeto essencial da cultura” (MATTÉI, 2002, p. 203). Por conseguinte, há uma troca dos papéis centrais considerados mais importantes no ato pedagógico, nos quais antes era o professor e agora passa a ser o aluno, que deve aprender a lidar com uma gama de conhecimentos, atitudes, pensamentos lançados sobre si. Desse modo, a centração impede o aluno de sair de si mesmo e voltar-se para o outro exercendo a alteridade.

O diagnóstico de crise na educação que Mattéi faz apoiado em Hannah Arendt (**A crise da educação**) refere-se a pensar a escola como um espaço de mediação entre o público (sociedade) e o privado (família). A desconsideração dessa tese, implica de forma mais ampliada, a violência presente nas escolas, apresentada em índices que revelam o estado crítico em que se encontravam as instituições de ensino na França. Os atos de violência escolar em sentido físico e verbal foram percebidos contra professores e alunos, roubos, depredações dos prédios e materiais. É sabido que no Brasil atualmente, existem também de forma recorrente, em maior ou menor grau, todas essas ações que podem ser atribuídas à falta de pertencimento ao outro e às instituições, causada em alguma medida pelo esquecimento. O esquecimento de que se fala, tem a ver principalmente pela história contada do ponto de vista dos vencedores, retirando de nós o conhecimento sobre a barbárie, e sendo contada somente seu lado positivo. Isso traz como implicação a formação de sujeitos sem uma ligação responsável com seu passado, afinal não foram tocados pelos atos bárbaros que constituem a história da humanidade.

Diante desses problemas reais da escola, o autor entende que existe uma origem que vem dos discursos filosóficos e educacionais. Muitos deles acreditam que a escola deve ser uma extensão do que acontece na sociedade e na vida cotidiana, ele defende que em vez disso a escola deva abrir-se ao mundo “e para se abrir ao mundo permanente das obras que a história nos lega e ao mundo comum dos homens que o espaço público nos oferece é preciso que a escola permaneça um lugar a parte” (MATTÉI, 2002, p. 187). Essa preocupação se instala principalmente na transformação da escola hoje que não pode continuar a ser um espaço de reprodução dos “fatos de barbárie”, pois ela é geradora de “fatos de razão”.

Os “fatos de razão” são desenvolvidos, segundo Mattéi (2002), pelos professores que gestam a tarefa de educar. Ele questiona as teorias que conduzem o professor em sua prática e a racionalidade pela qual perpassa essa ação. Por exemplo, critica o que, na Europa, se deu pela disseminação da Pedagogia por Objetivos (PPO), trata-se de uma “inversão pedagógica” a qual “não situa o saber nos conteúdos substanciais a ensinar ao aluno, mas nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos” (MATTÉI, 2002, p. 192). Essa inversão é característica de uma teoria educacional presente no Brasil que tem como base a Pedagogia por Objetivos, a saber, a Pedagogia das Competências. Essa proposta envolve uma problemática com o campo do saber, pois “centrar a pedagogia em objetivos é centrar a educação no sujeito que os visa, ocultando os conteúdos reais do saber, os quais, de sua parte são indiferentes às intenções subjetivas e aos processos objetivos, em razão de sua autonomia” (MATTÉI, 2002, p. 193). Tais procedimentos aplicados ao ensino se tornam bárbaros, segundo o autor, porque limitam a capacidade de o aluno pensar, e o colocam em vez disso a “funcionar”.

Nessa linha de argumentação de Mattéi, a barbárie da educação se origina de um caos que desestabiliza tudo que a ela se refere, que vai desde a violência real nos espaços escolares até determinadas teorias que formam professores. Em síntese, ela está presente nos seguintes casos: nas novas propostas pedagógicas que visam a transformar o aluno em um ser que funciona em vez de pensar, na tentativa de colonização social da escola, no efeito de centração de todo processo educativo no aluno e na valorização de saberes que objetivam um fim diferente do saber da história e da cultura. Assim,

O fato de a crise da escola ser reflexo da crise em geral que afeta as sociedades modernas é uma evidência compartilhada por todos os analistas. As relações entre escola e sociedade é que são problemáticas, mais do que as relações da escola consigo mesma, quer dizer, com os princípios que a fundam como instituição do pensamento. A questão da crise não equivale pois a saber por que o pequeno Kip descarregou a pistola sobre seus camaradas, e sim por que os responsáveis institucionais pelo ensino, professores, pedagogos, teóricos e, evidentemente homens políticos, se desinteressam pela finalidade da escola, o que equivale a se desinteressar pelo pensamento. [...] Encontramos aí um dos efeitos mais notáveis dessa barbárie interior que conduz os que são responsáveis por ela a arruinar a escola de onde saíram (MATTÉI, 2002, p. 216).

O autor percebe que parte da responsabilidade pela crise na educação é devida ao fato de seus profissionais, na maioria professores, desconsiderarem ou não mais acreditarem no potencial humanizador da escola. Imbricado a isso está o processo formativo da docência, que não percebe como sendo importante abranger nesse campo formativo um olhar para “a educação contra a barbárie”. E pouco ainda é tratado acerca da reflexão sobre os aspectos que geram a crise na formação.

1.4 História e memória: o esquecimento na formação de professores

Quase todas as formas de extremismo no contemporâneo podem ser vistas como manifestação de barbárie, assim como o exacerbado uso da tecnologia incentivando o esquecimento. É visível que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) facilitaram enormemente nossa comunicação com o mundo, ampliando nosso acesso à informação. Contudo, vivemos um paradoxo no qual, ao mesmo tempo que temos o conhecimento acessível - e não mais preso em museus, enciclopédias e bibliotecas disponíveis apenas para uma elite – os jovens parecem tão distantes do saber. Esse comportamento com o saber não é apenas característico dessa faixa etária, mas também reflexo dos valores elencados atualmente pela sociedade. Ele se acentua e é estimulado, principalmente, pelo amplo acesso e mau uso das tecnologias que possuímos hoje.

Utilizamo-nos do texto **Os jovens que esquecem da história e da memória** escrito por Umberto Eco (2014) como uma fonte documental que traz reflexos da realidade, para então problematizá-la através de autores que se preocupam com essa temática. O documento mostra a importância dada à categoria da “memória”

por pensadores contemporâneos, construindo alicerces para esse tema ser discutido no âmbito da educação, já que o compromisso educacional consiste na transmissão dos objetos culturais produzidos pela humanidade.

Destarte, Eco (2014) afirma: “É um truísmo que os jovens carecem de conhecimento histórico geral. Mas, na minha experiência, para muitos jovens o passado se achatou em uma grande nebulosa indiferenciada”. Essa preocupação da relação dos jovens com o seu tempo também é latente no historiador Hobsbawm (1995, p. 13):

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

O fenômeno apontado pelos dois autores indica que está em jogo a “destruição do passado”, isto é, o esquecimento por parte dos jovens sobre o mundo. Essa questão não pode ficar fora das propostas teóricas que se ocupam com o campo da formação de professores. Afinal, a maioria dos docentes em formação são da idade (20 e poucos anos) dos participantes do jogo referido por Umberto Eco em seu texto. Essa relação pareceu ainda mais pertinente quando fizemos uma atividade¹⁰ com uma turma de licenciandos (as), através da leitura do texto **Educação após Auschwitz** de Theodor Adorno, ao ler o título alguns/algumas alunos (as) nos perguntaram: o que é ‘Auschwitz’? O peso da expressividade histórico-semântica resguardada na imagem dessa palavra, até o presente momento, não havia perpassado suas experiências formativas.

O campo da formação docente vivencia, atualmente, uma “cisão dos polos da teoria e prática” (TREVISAN, 2011), pois a última parece muito mais valorizada, tanto pelas pesquisas como pelas políticas públicas que defendem a ideia de um *saber-fazer*. Essa cisão colocou a teoria distante de seu complemento, a saber, a prática, uma vez que a teoria parece ser vista como algo que não produz reais transformações na realidade. Daí que uma abordagem por competências se tornou o

¹⁰ Tive a oportunidade de exercer docência no Ensino Superior, em uma turma de Licenciatura em Educação Especial (no primeiro semestre de 2014, disciplina curricular: Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I) por meio da disciplina Docência Orientada, ela é integrante do currículo do curso de Mestrado em Educação, e permite que o acadêmico do curso participe de atividades de ensino em conjunto com seu orientador.

guia dos cursos de formação dos profissionais da educação. Isso fez com que os saberes, principalmente aqueles ligados aos fundamentos da educação, fossem enxugados dos currículos, ocasionando, de certa forma, um esquecimento vivido pelos professores em relação a reflexões históricas, filosóficas e sociológicas.

A união entre história e memória pode representar, segundo Ricoeur (2007, p. 255), uma nova forma de perceber o esquecimento, pois “o conhecimento histórico dá a vantagem a arquiteturas de sentido que excedem os próprios recursos de memória coletiva: a articulação entre acontecimentos, estruturas e conjunturas [...]”, isso corrobora para a construção de um saber que é contextualizado e não parte apenas do interior de uma prática pedagógica, como é defendido pelo *saber-fazer*. Desse modo, torna-se importante o resgate da memória como um elemento teórico importante na formação de professores.

Justamente porque numa época em que o esquecimento é um fenômeno marcante, a memória se apresenta, conforme esclarece Mate (2008), como uma “categoria epistêmica”, portanto uma alternativa a esse estado de coisas. Isso não quer dizer que há uma imposição contra o futuro, antes uma possibilidade de construção do futuro. Então entender a memória nessas condições, ainda de acordo com o autor, implica abordar a barbárie como algo que escapa ao conhecimento, dada a sua limitação para compreensão do acontecimento. Com efeito, a própria memória passa a constituir-se como uma forma específica de conhecimento, porém não reduzida à dimensão cognoscitiva do saber.

Nesse sentido, é fundamental lançarmos um olhar para o processo de desenvolvimento da história. Ricoeur (2007) e Benjamin (1994) apresentam o mesmo ponto de vista no que se refere à crítica à historiografia tradicional. Essa perspectiva definia a história a partir do positivismo, ou seja, fragmentando acontecimentos para entendê-los do ponto de vista de cada área do conhecimento e, ainda, colocando o historiador como alguém neutro diante dos fatos históricos. A visão positivista de história contribuiu para que essa disciplina fosse contada do ponto de vista dos vencedores¹¹, isto é, dos discursos que não tinham como interesse a modificação do *status quo*. Isso justifica o questionamento de Benjamin (1994, p. 223): “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que

¹¹ Sobre essa visão de história Benjamin afirma: “A natureza dessa tristeza se tornará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor” (1994, p. 225).

emudeceram?” Na perspectiva crítica proposta pelos autores, a produção do passado é também refletida em imagens, música e poesia, esses elementos são próprios do testemunho¹². Ainda que essas narrativas sejam características de nosso tempo, parece que elas não são saberes experienciados na formação de professores, o que poderia ser caracterizado como uma manifestação do esquecimento dentro dessa área.

Para Ricoeur¹³ (2007) uma das definições de esquecimento é o apagamento dos rastros da memória. Assim, a experiência de um retorno ao passado fica restrita ao acesso a fragmentos que vão se perdendo, conforme deixam de se tornar importantes para a consciência. Entretanto, os fatores inconscientes tentam ser lembrados por meio da repetição compulsiva, da mesma forma que Freud entende o trauma: “em circunstâncias particulares, porções inteiras do passado reputadas esquecidas e perdidas podem voltar. Assim, a psicanálise é para o filósofo, o aliado mais confiável a favor da tese do inesquecível” (RICOEUR, 2007, p. 453). O filósofo acredita que tudo o que foi vivido não pode ser esquecido de forma total, as relações mnêmicas estão presentes se não na consciência, na inconsciência.

A ligação entre memória e esquecimento é intrínseca, uma vez que não existe esquecimento sem a falta da memória e não existiria memória se não houvesse o esquecimento. Desse modo, a questão passa a ser o que impede que as lembranças venham à tona, isso tem a ver com o ponto de vista por que compreendemos a história/cultura? Visto que estamos cotidianamente vivenciando barbáries, sejam ocasionadas pelo descaso humano ou por eventos naturais, por que as experiências ocorridas na história ainda não nos serviram de ensinamento para que elas não voltem a se repetir?

Nesse sentido, Freud (2014) referindo-se a uma analogia sobre o que resta de nosso passado tanto no corpo, quanto na mente, chega à conclusão de que muitas partes do corpo ao se desenvolverem modificam completamente e, por isso,

¹² Os testemunhos, conforme destaca Felman (2000), são relatos dos sobreviventes de uma situação traumática, e também uma forma de transmissão da história, seus principais elementos podem ser conhecidos através de filmes, poesias, obras de arte, entre outros. Eles podem envolver um outro viés à prática pedagógica, denominada pela autora como um “ensino testemunhal”.

¹³ O autor apresenta no livro *A memória, a história e o esquecimento* levantamentos interdisciplinares para explicar a forma de esquecimento humano e dos outros termos citados no título. Como não é o objetivo desse trabalho discutir somente sobre esquecimento, não traremos as discussões neurológicas abordadas, mas sim as que podem ser discutidas do ponto de vista social e psicanalítico. Assim “O esquecimento designa então o caráter *despercebido* da perseverança da lembrança, sua subtração à vigilância da consciência” (RICOEUR, 2007, p. 448).

não deixam vestígios, a não ser que ocorra um trauma. No corpo e na mente ele deixa vestígios de seu acontecimento, mas a mente, por mais que se desenvolva, conserva em seu interior as lembranças do que foi vivido. Desse modo, “o único fato ao qual podemos nos ater é que a conservação do passado é antes a regra do que uma exceção extraordinária” (FREUD, 2014, p. 55). Com isso, Freud explica que a conservação da memória está mais presente do que seu esquecimento, independente da maneira pela qual temos acesso a ela.

Essa visão se assemelha a uma concepção de história que gostaríamos de destacar aqui, pois: “O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994, p. 223). É por isso que, no plano social, quando as relações mnêmicas passam a dar espaço ao esquecimento - esse muitas vezes estimulado por regimes autoritários -, a cultura passa a servir à barbárie, conforme aduz o filósofo: “assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Essa expressão traz consigo algo bem representativo no que concerne à teoria benjaminiana sobre a história. A metáfora utilizada “escovar a história a contrapelo” se refere a contar a história do ponto de vista dos vencidos, explicitando fatores que o historicismo encobriu, em função da posição que adotou para olhar a história. A eles foi negada a palavra, o relato, a experiência. Nesse sentido, o processo formativo da docência pode agregar saberes que levem em conta a historicidade particular e coletiva (no modo de desenvolvimento da alteridade). Encontramos muitos desses elementos na chamada literatura de testemunho, a qual visa dar voz ao outro subsumido dentro da história contada pelos vencedores. Essas narrativas presentes hoje em filmes, obras de arte, poesias, entre outros, são um dos meios mais profícuos de transmissão da cultura, unindo o valor da arte a uma época histórica.

Existem ainda outros pontos de vista sobre o valor da memória, os quais são postos em discussão por Tzvetan Todorov (2013). Para ele o esquecimento se deve às características de efemeridade da sociedade contemporânea, ao se relacionar com as grandes obras antigas, acentuando o modo desavisado de olhar para o passado. Diferentemente do esquecimento vivido no século XX, o qual era negado através da supressão da informação, o esquecimento, hoje, acontece por meio da

abundância de informação, o que não nos conecta com os fatos históricos, mas antes nos sobrecarrega de informações descompassadas e sem importância,

Por tanto, com menor brutalidad pero más eficacia - em vez de fortalecerse nuestra resistencia, seríamos meros agentes que contribuyen a acrecentar el olvido -, los Estados democráticos conducirían a la población al mismo destino que los regímenes totalitarios, es decir, al reino de la barbarie (TODOROV, 2013, p. 17).

O esquecimento é um aspecto inegável da sociedade em que vivemos, entretanto como assevera Todorov (2013, p. 30) “en el mundo moderno, el culto a la memoria no siempre sirve para las buenas causas”. Assim o autor defende o “bom uso da memória”, já o mau uso acontece principalmente no acirramento de guerras civis e religiosas em que os povos não conseguem abrir mão do ressentimento de abnegação e/ou escravidão em que viveram e se utilizam do massacre aos povos que antigamente eram os que promoveram o ódio. Desse modo, ele acredita que o esquecimento, em certos aspectos, evitaria muitos ressentimentos vividos por pessoas ou por povos e civilizações, evitando assim a vingança que gera novos conflitos e mortes. Contudo, de algum modo, a desconsideração da alteridade e a pobreza de experiências que vivemos tornam cada vez mais estreita a relação entre a barbárie e cultura.

CAPÍTULO II

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

A ideia de realizar em um segundo momento deste trabalho uma pesquisa empírica por meio de um material produzido por professores em formação (nesse caso, relatórios de estágio do curso de Pedagogia – UFSM), não tem como finalidade confirmar o discurso teoricamente neste estudo, mas antes reconstruir *narrativas de formação*. Elas expressam, no contexto da formação porque escolheram a profissão docente, e olham sob outra perspectiva a relação teoria e prática. Desse modo, nossa análise intenta participar de um processo de entendimento de forma discordante o que se caracteriza pelo tipo de análise com a qual trabalhamos, a hermenêutica reconstrutiva. A partir disso, buscaremos elucidar as razões pelas quais os alguns discursos são recorrentemente produzidos ou reproduzidos nas narrativas de formação.

2.1 Esboços metodológicos de análise de dados qualitativos

Orientamos nossa análise segundo uma abordagem qualitativa que, diferentemente de uma abordagem quantitativa, busca explicações sociais e culturais para analisar contextos de vida, assim “as interações e os documentos são considerados como forma de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais (GIBBS, 2009, p. 08)”. Desse modo, os dados coletados serão de origem qualitativa, sendo eles escolhidos aqui como os relatórios de estágio do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria dos anos de 2013 e 2014, totalizando 18 relatórios, sendo 12 do ano de 2013 e 6 do ano de 2014. A quantidade de amostragem foi definida tendo em vista a grande circulação dos relatórios de estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI – localizado no Centro de Educação da UFSM). Isso dificultava, por vezes, termos acesso à totalidade do material disponível, pois são emprestados para os acadêmicos do curso de Pedagogia, e ainda levando em conta o tempo disponível

para a pesquisa, optamos por analisar dois anos, 2013 e 2014, os quais representam a amostragem mais recente.

Nesse sentido, foi por meio da perspectiva hermenêutica que lançamos o olhar sobre as narrativas. Isso envolve, segundo Habermas, um processo que deve considerar como verdadeira a opinião expressa pelo outro, pois “compreensão significa primariamente entender-se na coisa, e só secundariamente: destacar e compreender a opinião do outro enquanto tal” (HABERMAS, 1986, p. 91). Para que se possa ter como verdadeira a opinião do outro é preciso considerar as pretensões de validade levantadas no texto, isto é, mapear as concepções, no nosso caso, sobre formação e saberes docentes, levando em consideração o contexto em que elas foram pensadas. Isso envolve um acordo racional de compreensão no mundo da vida em que:

[...] forma o horizonte de processos de entendimento, com os quais os participantes concordam ou discordam sobre algo num único mundo objetivo, num mundo social comum a eles ou em um mundo sempre subjetivo. O intérprete pode pressupor tacitamente que compartilha com o autor e os contemporâneos deste essas referências formais ao mundo. Ele procura compreender *por que* o autor acreditando que determinados estados de coisas existem, determinados valores e normas têm validade, determinadas vivências podem ser imputadas a determinados sujeitos, apresentou em seu texto determinadas afirmações, observou ou transgrediu determinados sujeitos, apresentou em seu texto determinadas afirmações, observou ou transgrediu certas convenções, externou determinados propósitos, disposições, sentimentos, etc. Só na medida em que o intérprete descobre as razões que fazem aparecer os proferimentos do autor como racionais, ele compreende o que o autor podia ter querido dizer, podia ter tido em mente (HABERMAS, 1986, p. 88).

Colocando-nos na posição de intérprete, assim como afirma Habermas, acreditamos que compartilhamos desse horizonte de referenciais que constitui o mundo da vida comum, no qual as narrativas de formação dos/das acadêmicos (as) emolduram um pano de fundo que trata do processo de constituição da docência. Desse modo, a prática de análise deve considerar a expressividade contida nesses discursos, os quais se difundem entre vida pessoal e profissional de professores (as) em formação. A análise hermenêutica consiste em um processo de compreensão mútua, em que aceitar racionalmente as pretensões de validade de quem escreve e compartilhar de seu mundo da vida deve ser o pano de fundo das interpretações com que se irá produzir.

Os procedimentos para a avaliação crítica dos relatórios de estágio foram conduzidos basicamente conforme orienta Gibbs (2009) no livro **Análise de Dados Qualitativos**, o qual destaca a definição desse tipo de material de pesquisa:

os dados qualitativos são essencialmente significativos, mas mais do que isso, mostram grande diversidade. Eles não incluem contagens e medidas, mas sim praticamente qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais (GIBBS, 2009, p. 17).

A análise qualitativa dos dados foi realizada com base em uma abordagem hermenêutica, que se configurou em três principais focos: o 1º foco foi elencar e categorizar temáticas para selecionar trechos dos relatórios (as categorias construídas foram: saberes e formação docente, memória e experiência) essas categorias auxiliaram na sistematização de elementos para a análise, as quais deram origem ao processo de codificar, ou seja, agrupar em temáticas os trechos já coletados. Segundo Lakatos (2009, p. 169) “A codificação divide-se em duas partes: 1. Classificação dos dados, agrupando-os sob determinadas categorias; 2. Atribuição de um código, número ou letra tendo cada um deles um significado”, nesse caso, a codificação¹⁴ foi composta da seguinte maneira: trechos marcados com a letra (A) significavam “relação teoria e prática”, com a letra (B) “formação e saberes docentes”, (C) “concepção de professor”, (D) “concepção de aluno”, (E) “experiência”, (F) “narração da experiência” e com a letra (G) “memória”; como é possível perceber, as codificações estão diretamente ligadas às categorias que elencamos inicialmente.

O 2º foco foi conhecer as narrativas ou biografias que permitem contextualizar a posição adotada pelo autor do relatório ao conduzir sua escrita e se expressar, e o 3º foco consiste na análise propriamente dita, utilizando-se de trechos que chamaram atenção, das temáticas centrais abordadas entrecruzadas com a postura teórica que adotamos para olhar os processos formativos da docência nessa pesquisa. Ainda é necessário esclarecer que os passos seguiram os processos anunciados acima, entretanto a análise inicia desde o momento em que começamos a ler os relatórios, isto é, não é possível uma separação hermética dos procedimentos.

¹⁴ As codificações realizadas nessa pesquisa podem ser visualizadas na íntegra no item “Apêndice”.

2.2 Formação, saberes e narrativas no Curso de Pedagogia¹⁵

O trabalho de análise de relatórios de estágio tem por objetivo compreender narrativas produzidas por professores em formação, identificando suas concepções acerca dos saberes necessários ao exercício da docência, por meio das categorias de análise que elegemos: saberes e formação docente, memória e experiência. Essas categorias foram pensadas a fim de orientar nossa análise hermenêutica e não se distanciar dos objetivos da pesquisa, buscando mantê-los durante todo o processo. Isso porque o relatório de estágio é um documento que pode ser olhado de diversos ângulos, pois geralmente sua estrutura comporta os seguintes aspectos: caracterização da escola, caracterização da turma, trajetória de formação no curso de Pedagogia, apresentação e justificativa do tema de estágio, referencial teórico adotado, metodologia, relato sobre a experiência de formação que o estágio proporciona. Nossa análise buscou conhecer todos esses aspectos dos relatórios de estágio, entretanto os itens que mais apresentaram relação com as categorias eleitas inicialmente foram: caracterização da escola, trajetória de formação no curso de Pedagogia e o relato sobre a experiência de formação que o estágio proporciona.

Ao iniciarmos o desenvolvimento desta pesquisa é necessário ampliar as percepções que constituem o relatório de estágio no curso de Pedagogia. Ao termos contato com esse material, percebemos o quanto ele é expressivo em sentido cultural, pois trata-se de um relato de experiência de vida e de experiência profissional e essas duas dimensões não apresentam claras divisões, o que faz com que as escritas se constituam propriamente como “narrativas” (BENJAMIN, 1987). O ato de narrar trata do processo de resignificar o que foi pré-significado pelo agir

¹⁵ O curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria passou por diversas modificações desde sua criação em 1966. Atualmente o foco dessa formação é a docência em espaços formais e não formais de educação, “dessa forma, optou-se por organizar uma aglutinação entre as habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia – Anos Iniciais e Educação Infantil, construindo uma matriz curricular que atenda as orientações do art. 4º da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2005, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPP do Curso de Pedagogia – UFSM, 2007, p. 02). Assim como as licenciaturas de modo geral, o estágio curricular compõe 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, o qual conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia UFSM é distribuído em 200 horas para estágio na Educação Infantil e 200 horas de estágio nos Anos Iniciais. Entretanto, algumas orientadoras de estágio permitem aos alunos (as) escolherem apenas uma das formas para realizar o estágio.

humano, isto é, um processo de significar o mundo pela perspectiva de quem o narra, constituindo no caso específico dos relatórios de estágio, a forma de narrar a formação.

Adotamos a categoria *narrar* de acordo com a perspectiva benjaminiana, segundo a qual “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Assim, o próprio ato de narrar se constitui como uma experiência formativa, em que fundamentalmente sua principal característica está em promover o sentido da experiência por meio do que o outro narra. Por isso ela pode também ser considerada um tipo de saber que passa de geração em geração por meio de um relato do vivido.

Entretanto, segundo Benjamin, a arte de narrar está se extinguindo. Considerada pelos antigos como um ensinamento daquele que viveu muito e tem o que transmitir aos mais novos, em forma de conselho ou sabedoria, a narrativa não carrega mais o mesmo grau de importância no contexto social em que vivemos “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Conforme argumenta o filósofo, isso ocorreu porque na era moderna houve a ascensão de uma forma de comunicação humana, a informação, a qual vinha lutando desde a Antiguidade para conquistar espaço junto aos burgueses da época, foi com esse processo que a narrativa pouco a pouco, mesmo que reconfigurada de diferentes formas, perdeu sua importância no âmbito social. Aliada a isso, está a informação, uma forma de comunicação antiga, mas que repaginada e unida ao desenvolvimento industrial e ao capitalismo tomou verdadeiramente, conforme destaca Benjamin, o lugar da narrativa. Referindo-se à posição que a informação tomou frente à narrativa, Benjamin (1987, p. 202, 203) escreve:

Villemessant, o fundador do Figaro, caracterizou a essência da informação com uma fórmula famosa. “Para meus leitores”, costumava dizer, “o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante do que uma revolução em Madri”. Essa fórmula lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe - do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição -, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. [...] Se a arte da narrativa hoje é rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.

No contexto atual, poderíamos dizer que a informação tem maior importância do que na época que o filósofo expõe. Afinal foi por acreditar nela que parte da população brasileira desde 2014 se sente descontente com a corrupção dos políticos, com a situação social e econômica e pede a volta da Ditadura Militar para governar o país. Isso porque a camada da população que acredita que a volta de um regime ditatorial seria melhor do que uma democracia ou não experienciou as terríveis consequências da época, ou não foi capaz de se impregnar dessa experiência por meio de uma narrativa. Esse seria o sentido histórico e também ético da narrativa, aquele que traz à tona as lembranças, ativando a memória e evitando atos de esquecimento como o ilustrado acima.

Benjamin (2004) reconhece, igualmente, que há um sentido clínico que a narrativa produz pelo ato de contar ao outro a experiência vivida. Ao exemplificar situações em que pessoas são curadas pelo ato de narrar, o filósofo expõe como exemplo: quando se inicia um processo de cura ao narrar ao médico os sintomas da doença ou quando uma mãe conta histórias ao filho doente no leito de sua cama. “Daí a pergunta: não constituirá a narração o clima adequado e a condição mais favorável de tanta cura? (BENJAMIN, 2004, p. 250). Percebemos que o ato de narrar está imbricado a um processo terapêutico em que tanto aquele que narra quanto o que escuta podem ser curados.

Os dois sentidos da narrativa, tanto o histórico quanto o terapêutico, estão presentes quando pensamos em delinear um sentido pedagógico da narrativa. Pois nesse caso, ela consiste em contar a experiência profissional, imbricada à trajetória pessoal, já que esses dois aspectos são impossíveis de se dissociar, ou seja, constrói-se como uma narrativa objetiva quando fala do mundo e uma narrativa pessoal quando fala de si. Como elucidação dessa relação, Oliveira (2006, p. 06) comenta acerca de sua pesquisa com docentes que contam suas histórias de vida. As histórias segundo a autora estão intimamente ligadas à escolha da profissão “A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência”. Desse modo, adentrar em histórias de vida e compreender as narrativas de um ponto de vista hermenêutico, ou seja, colocando-se no lugar do outro para que ocorra a partilha de entendimento de um mundo comum, requer do pesquisador muito mais do que uma análise procedimental, pois:

O trabalho meticuloso do pesquisador reside, também, em traduzir todo esse quebra-cabeça, montando, categorizando e tratando as peças a partir dos aportes teóricos escolhidos. Esta é uma das etapas da pesquisa, na qual o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisado em tecer articulações entre o material empírico e as fontes teóricas, entre o particular e o geral, entre o específico e o momento histórico, a partir do qual as falas estão sendo produzidas (OLIVEIRA, 2006, p. 02).

Assim, o modo de fazer pesquisa em que se produz e reproduz discursos, implica um apelo à sensibilidade, pois é por meio da expressividade que as narrativas emergem. Colocadas em um tempo-espaço do subjetivo, do interior de cada professor em formação, fundem-se na pluralidade de concepções de mundo. Nesse sentido, poderíamos dizer que os relatórios de estágio contam aos futuros pedagogos sua história de formação, narrando sobre as teorias que se identificam, as dificuldades e aprendizagens dentro da escola considerado o *lócus* da formação de docentes, enfim, podemos acreditar que esse material se constrói como uma herança cultural dentro do curso de Pedagogia da UFSM. Pois os relatórios de estágio são documentos com que os acadêmicos mais têm contato, diferentemente de Trabalhos de Conclusão de Curso, desse modo:

A narrativa ou narração de histórias é uma das formas que as pessoas organizam sua compreensão do mundo. Nas histórias, elas dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras. Sendo assim, a análise cuidadosa de tópicos, conteúdo, estilo, contexto e o ato de compor narrativas revelará a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem (GIBBS, 2009, p. 80).

A narrativa cria um modo peculiar de produzir experiências, no momento em que os autores narram o contexto, situações, modos de agir fundamentados em uma teoria ou saber construído na formação inicial, sentimentos, enfim, isso aparece de forma clara nos relatórios de estágio do curso de Pedagogia. Muitas vezes o choque com uma realidade hostil e complicada em algumas escolas públicas pode ser denominado, também, como uma barbárie reconfigurada dos espaços sociais. Por isso, para educar contra a barbárie, Kramer (2006, p. 104) assinala: “precisamos de mecanismos que tornem possível contar as histórias vividas de modo a estabelecer laços com o outro”.

Esse tipo de gênero textual, por estar mergulhado na ação social e na reflexão sobre ela, Gibbs (2009, p. 84) entende que essa espécie de narrativa pode ser denominada, de outro modo, como uma “narrativa moral”:

As narrativas morais geralmente são sobre outras pessoas, mas se for sobre o narrador, isso em geral acontece porque é um exemplo de superação de adversidade ou um momento decisivo em sua vida. Em muitos casos, narrativas morais são uma forma de transmitir herança cultural ou cultura organizacional.

Acreditamos que nesse caso os relatórios de estágio também podem se configurar como narrativas morais, pois são um material que transmite a herança cultural de teorias e práticas construídas pelos professores em formação¹⁶ no curso de Pedagogia. Isso pode ser percebido no relatório de estágio de Silva (2013, p. 01):

O objetivo deste relato é narrar minha trajetória acadêmica durante o estágio supervisionado do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM. Retomando as lembranças e marcas que ficaram do contato que tive com a EMEI Borges de Medeiros e a turma Pré-B contextualizando minha formação.

Nas suas reflexões sobre o estágio afloram as concepções dos professores em formação acerca de seu próprio processo formativo e dos saberes que o constituem. Elas se dividem em reflexões que vêm no exercício prático pedagógico o real sentido da docência e/ou saberes que se interligam com o conhecimento de teorias educativas ou da realidade social:

Além disso, a minha trajetória na pedagogia me proporcionou múltiplas possibilidades de aprendizagens, conhecimentos, saberes, práticos e teóricos os quais hoje me proporcionaram compreender muitas situações e aspectos que acontecem com os sujeitos e com o mundo que os rodeiam e também ter a capacidade de argumentar sobre as escolhas pedagógicas e construção de trabalhos científicos. Diante disso, aprendi que, a formação de professor é você mesmo quem constrói ao longo da trajetória acadêmica, através de inserções em projetos de pesquisas, estudos que venham a contribuir para sua formação, pois esta é como um incessante caminho a trilhar em que o professor vai se construindo e se reconstruindo, ou seja, é composta por um processo contínuo (PINHEIRO, 2013, p. 02).

¹⁶ Trataremos os autores dos relatórios de estágio analisados nesta pesquisa como: professores em formação ou acadêmicos. Isso porque na época em que escreveram o relatório ainda estavam em processo de formação inicial.

[...] o conhecimento e a interpretação da realidade existente devem constituir o ponto de partida dos cursos de formação (inicial e contínua), uma vez que trata de dar instrumentos aos futuros professores para sua atuação profissional (PINHEIRO, 2013, p. 08).

No que se refere à formação no curso de Pedagogia, os (as) acadêmicos (as) destacam a relevância ou não de alguns saberes. Esboçam quais consideram que estabelecem uma conexão com a experiência prática da docência:

Outro fator que me inquieta com relação a formação acadêmica é a fragmentação dos saberes, vinculados a disciplinas do curso, pois ao mesmo tempo em que refletimos e temos o objetivo de desempenhar na escola um trabalho interdisciplinar no curso somos limitados a trabalhar os saberes de forma isolada as áreas do conhecimento. Creio que essa dinâmica de formação dificulta a visão do todo e a ligação entre os saberes necessários para uma prática docente coerente, contextualizada e significativa. (BERLEZE, 2013, p. 131).

Nesse relato, a acadêmica percebe alguns paradoxos do currículo de sua formação inicial, a qual é trabalhada em moldes com claras divisões de áreas de conhecimento e na sua prática de estágio é exigido que trabalhe seguindo uma forma curricular interdisciplinar. Isso quer dizer também que os cursos de formação de professores devem ser privilegiados em organizações curriculares interdisciplinares para que os acadêmicos possam desenvolvê-la na atuação profissional.

Cabe destacar também que durante a formação, o curso disponibilizou algumas disciplinas que contribuíram para o desenvolvimento e elaboração de planejamentos, como: a disciplina de Educação Musical, na disciplina de ciências, as disciplinas de processos educativos I e II com construções de jogos que foram bem significativos, a de inserção e monitoria no sétimo semestre que proporcionou experiências e práticas, especialmente, pois tivemos contato com as duas realidades tanto na educação infantil como nos anos Iniciais, no final dessas duas experiências optei por realizar meu estágio de conclusão de curso na educação infantil especialmente no berçário II. Ao longo do curso do magistério e durante os semestres no curso de pedagogia fui percebendo através de algumas experiências que tive o quanto é difícil a profissão de educadora. Pois ser professora não basta dizer que gosta de crianças, mas sim querer ser professora e procurar fazer o melhor frente aos alunos e o principal se comprometer com a educação. Quando terminei o magistério, entrar no curso de pedagogia era a minha próxima meta a ser alcançada, porém ao ingressar no curso, este não correspondeu as minhas expectativas, pois como eu já tinha o magistério as minhas vivências eram de: coisas mais práticas e menos teóricas, no curso isso se inverteu fomos ter um pouco de prática já quase no final do curso, até então eram mais conhecimentos teóricos. (TRINDADE, 2013, p. 11)

Aqui a professora em formação ressalta as disciplinas que a auxiliaram na integração teoria e prática que se dá no processo de planejar. Ela cita em especial as disciplinas ligadas à metodologia do ensino, deixando de lado as disciplinas dos fundamentos da educação.

Assim, a experiência e os saberes que dela se constroem através da prática tornam-se diferenciais no aprender a ser professora. O exercício da docência no período de estágio assume um caráter processual e reflexivo (POSSEBON, 2013, p. 69).

Duas das narrativas apresentam críticas em relação ao modelo curricular do curso de Pedagogia por considerarem que algumas disciplinas ligadas a teorias educacionais não apresentaram relação direta com a prática do estágio (BERLEZE, 2013 e TRINDADE, 2013). E a narrativa de Possebon (2013) destaca sua concepção de saberes docentes, em que, segundo a acadêmica, os saberes que emergem da prática teriam um nível de importância superior aos que vêm da teoria. Em outras palavras, parece estar implícito nas falas que as professoras em formação não conseguiram articular adequadamente teorias vistas durante o curso para a ação pedagógica propriamente dita. Ou não desenvolveram uma reflexão suficientemente ampla para perceber que não são exclusivamente as disciplinas metodológicas que tornam possível a prática pedagógica. Isso transparece especialmente na fala de Trindade (2013), a qual elenca as disciplinas que a auxiliaram no estágio curricular, deixando de lado disciplinas ligadas aos fundamentos da educação (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e História da Educação). O que parece estar ausente nas narrativas é um entendimento de que a prática pedagógica também é composta de elementos ideológicos, culturais e políticos, o que ampara um processo de formação cultural do professor. “Isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse” (ADORNO, 1995, p. 64).

Existem diversos estudos¹⁷ no viés filosófico-pedagógico que enfatizam a necessidade de a formação de professores acolher a proposta da *Bildung*, enquanto

¹⁷ OURIQUE, Maiane Liana H.; TREVISAN, A. L. . Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas, entre outros (en)cantos das sereias. Educação & Sociedade (Impresso). Vol. 30, p.

um processo formativo cultural. Eles concordam entre si sobre a compreensão da polissemia que o conceito de *Bildung* toma na atualidade, a qual unida às interações linguísticas tem a capacidade de dar um novo significado a contextos, identidades e trajetórias, pois “os processos de formação, fortalecidos pela polissemia do conceito, têm como condição primeira o contato com o múltiplo, com o estranho, constituindo-se numa viagem formativa de experiências com a alteridade e a construção da própria identidade” (OURIQUE e TREVISAN, 2009, p. 1183). A formação pelo sentido de *Bildung* pode ser considerada por meio do contato com o outro, ou seja, por meio da relação de pertencimento que o sujeito estabelece com um outro. O outro da cultura, o outro da história, o outro da pedagogia. Sem o conflito entre a subjetividade e o outro, a formação não consegue superar o ideário do mesmo. Isso pode ser elucidado de forma latente no relatório de estágio de Xavier (2014, p. 70): “O professor antes de iniciar sua formação, só tem uma visão sobre educar, aquela que ele foi educado”.

As narrativas assim como o conceito de *Bildung* são polissêmicas, porque as ideias e concepções sobre docência, memória e saberes docentes divergem constantemente. Isso também tem sentido pela própria característica do processo formativo dos (as) acadêmicos (as) ao longo do curso de Pedagogia. Ainda mais, que levamos em consideração que a finalidade dos relatórios de estágio é unir concepções de teorias e práticas docentes. Por isso cabe esclarecer que nossas análises têm por objetivo examinar que tipo de racionalidade docente está por trás dos discursos produzidos nas narrativas.

Assim, no próximo subitem lançamos uma discussão conduzida por nossa interpretação, acerca do que é lembrado e do que é esquecido pelos (as) professores (as) em formação na escrita de seus relatórios de estágio.

2.3 Narrativas de formação: a constituição da docência entre memória individual e memória coletiva

1169-1186, 2009. TREVISAN, A. L. . Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. Educação & Sociedade (Impresso). Vol. 32, p. 1185-1200, 2011. TREVISAN, A. L.; OURIQUE, Maiane L. H.; FAGUNDES, A. L. de O.; PEDROSO, E. R. F. Filosofia da educação e imagens de docência: o professor viajante ou alquimista?. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 121-140, 2013.

O ato de narrar nas análises a seguir tem um intuito especial refletido na constituição da docência pelos acadêmicos (as), o qual se consolida na reflexão esboçada sobre *trajetórias*, essas, por sua vez, passam a reconfigurar o modo de 'se perceber' enquanto docente por meio do contato com a memória da infância. Esse processo implica o resgate da memória, o qual visa refletir sobre a própria história. Nesse sentido, a aluna de Pedagogia destaca:

Na trajetória de vida enquanto acadêmica, narro momentos marcantes do passado, do presente das vivências e experiências que serão centralidade para visualizar o futuro. Antunes (2011) ressalta que, não conseguimos recuperar a totalidade de uma ação vivida no passado, o que conseguimos é uma aproximação dessas lembranças que ainda resistiram com o passar do tempo e conseguem ser revividas e (re) significadas, pois esta é uma maneira pela qual o sujeito pode lembrar-se do seu passado e também se auto-conhecer (GELOCHA, 2014, p. 06).

A professora em formação reconhece no ato de narrar e retomar momentos do passado como possíveis movimentos que direcionam suas ações no presente, ou seja, a experiência segundo ela pode tomar um novo sentido quando é revivida por meio da lembrança. Nesse mesmo sentido o trecho seguinte demonstra como muitas escolhas que são feitas tem como pano de fundo experiências memoráveis.

Falar da minha trajetória acadêmica é tecer sobre a minha escolha pelo curso de pedagogia, a qual acredito ser interessante, tendo em vista que, foi a partir da minha infância, das experiências vivenciadas na escola e nas brincadeiras que concretizei esta escolha (LEAL, 2014, p. 05).

Aqui a acadêmica no momento em que começa a relembrar sua trajetória de formação retoma a infância e suas construções ligadas à escolha do curso de Pedagogia.

Quase todos os dias eu brincava de escolinha. Na minha casa tínhamos um espaço vazio, que eu utilizava para ser a sala de aula. Também havia um armário onde ficava guardado diversos materiais escolares, livros e histórias infantis e os cadernos dos alunos fictícios (WIEBUSCH, 2013 p. 04).

Nessa narrativa a acadêmica reproduzia, nas brincadeiras infantis, suas vivências escolares e se imaginava como professora.

Ao pensar nos caminhos percorridos da minha trajetória antes de chegar na docência, minha compreensão sobre a docência era com um outro olhar, um olhar de uma acadêmica em formação inicial, mas foi vivenciando a docência, todos os dias na sala de aula estas concepções sobre docência

foram (re)formuladas tendo em vista, meu processo de aprender a ser professora. Uma aprendizagem que não é inacabada. A escola sempre foi um lugar prazeroso durante minha vida, era tão bom acordar e ir para a escola aprender. A escola que me fez acreditar na Educação e acreditar que o verdadeiro papel social da escola é a construção do conhecimento e aprendizagem dos alunos. Acredito que este gosto manifestado em minhas brincadeiras infantis é decorrente do fato de eu ser filha de professora (WIEBUSCH, 2013 p. 40).

Além das brincadeiras e das ações imaginárias com a profissão, a acadêmica percebe que o processo de escolha da profissão se junta a isso e ao fato de ser filha de professora.

Nesta época tinha a sensação de que eu saía da escola, mas a escola não saía de mim, pois neste período minha mãe, ainda, lecionava em outro colégio do município, dando aula também para uma pré-escola e minhas duas irmãs mais velhas faziam magistério, ou seja, dentro e fora desse universo eu acabava por vivenciar muitas experiências correlatas ao mundo escolar, mesmo estando fisicamente longe dele. Várias vezes implorei para ajudar minhas irmãs com seus trabalhos de aula (PRATES, 2013, p. 02).

Essa acadêmica destaca as suas vivências no ambiente familiar da infância que a fizeram optar pela profissão docente.

Ao rememorar a vida escolar e acadêmica percebi que o que aprendi, foi e é relevante para a formação pessoal e profissional. Entendo que o processo de aprendizagem ocorre quando se percorrem determinadas experiências ou vivências e a partir delas, evoluímos na capacidade de modificar a maneira de agir e pensar (GELOCHA, 2014, p. 09).

A retomada da docência por meio da memória infantil representa um ponto comum bastante recorrente nas narrativas. A lembrança da infância é assim um “*topos*” da memória, fundamental para o autoesclarecimento da profissão e da própria subjetividade. Essa infância como um “lugar” pode ser evidenciada também em Walter Benjamin (1987, p. 84) nas suas narrativas sobre a infância Berlinense:

O relógio no pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa. Indicava “atrasado”. No corredor penetravam murmúrios de consultas secretas vindos das portas das salas de aulas que eu roçava ao passar. Atrás delas, professores e alunos eram camaradas. Ou então tudo permanecia em silêncio, como se alguém fosse aguardado. Inaudivelmente apalpei a maçaneta. O sol inundava o lugar onde eu me achava. Foi assim que violei meu dia que mal começara e entrei ninguém parecia me conhecer. Tal como o diabo se apodera da sombra de Peter Schlemihl, também o professor retivera meu nome desde o início da lição. Não deveria

mais ser chamado. Quietamente, ocupei-me até o toque da sineta. Mas foi tudo em vão.

Adorno analisa esse texto, esclarecendo que as experiências vividas na infância e posteriormente refletidas pelo adulto Benjamin representam uma espécie de contraponto subjetivo, de um adulto que através da procura de si mesmo pelo exercício da memória, volta a um ponto quase externo de sua interioridade mesma.

Lembrar da infância implica lembrar a experiência escolar, porém no caso das professoras em formação isso tem um outro significado o qual trata da constituição da docência. Assim, as lembranças infantis das acadêmicas de Pedagogia evidenciam a função formativa da memória na constituição da subjetividade do próprio sujeito, nesse caso especial, esta história-memória é uma base para a resignificação do ser docente. Trata-se de uma relação intrasubjetiva, ou seja, do sujeito consigo mesmo, navegando reflexivamente na sua própria história de vida. Transpondo para o horizonte mais amplo, a função formativa da memória estaria situada no movimento que vai da objetividade social à subjetividade, ou seja, como os acontecimentos memoráveis da história influenciam a nossa constituição subjetiva, especialmente aqueles que expressam a barbárie humana:

Por eso, cuando Kertész habla de la “no elaboración de las vivencias” ou de la “imposibilidad de elaborarlas”, o cuando Adorno se preguntaba por la “poesía después de Auschwitz”, no se están refiriendo a un problema privado de las víctimas, sino a un asunto público, directamente político, que atañe a *todo* el que viva en el mismo tiempo o en el posterior a lo ocurrido: el asunto de cómo se integra la biografía individual con las experiencias colectivas más significativas (GÓMEZ RAMOS, 2005, p.107).

A integração entre história individual e história coletiva se constituiria como fundamental quando pensamos acerca das possibilidades de os saberes docentes englobarem um sentido ético-expressivo. Entretanto, isso se configura como um desafio, já que nos relatórios de estágio não há nenhuma referência explícita que denote essa preocupação. Em tempos de herança do esquecimento, as preocupações centrais das professoras em formação têm um fundo constitutivo mais ligado com sua própria história, ou seja, um sentido mais subjetivo do que objetivo, conforme é observado nos trechos dos relatórios de estágio:

Os conhecimentos adquiridos na infância, pelos professores, podem nos ajudar a entender como e porque os professores agem de determinadas formas. Partindo disso, Tardif (2007) explicita quatro fontes que constituem os saberes dos professores, eles que são oriundos de naturezas diversas, tais como: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes experienciais em posição diferenciada, aos outros saberes, considerando que os docentes percebem de modo mais evidente os saberes da experiência em suas práticas. Fato esse que ratifica a importância do reconhecimento, por parte do corpo docente nesse universo de saberes na produção de sentido e significado da vida na docência. Portanto, as experiências vividas na infância escolar interferem no trabalho dos professores hoje, porque constroem marcas nas suas vidas. É importante que possamos refletir sobre nossas vivências pessoais, sobre as experiências na escolarização inicial, para ponderar as nossas práticas hoje. Quanto mais experiências tivermos durante a formação, mais conhecimentos serão adquiridos para subsidiar nossa formação. Por isso essas experiências em sala de aula são tão importantes. O professor antes de iniciar sua formação, só tem uma visão sobre educar, aquela que ele foi educado (XAVIER, 2014, p. 70).

Nessa narrativa, a acadêmica destaca a correlação existente entre “experiências vividas na infância” e o exercício da profissão, as quais segundo ela constituem os saberes docentes. Assim, o que foi experienciado na formação inicial contribui para que se tenham outras visões sobre o contexto escolar que vão além das visões de quando se era aluno.

[...] ao refletir sobre o processo formativo, compreendo a importância da Educação Básica e a influência na formação inicial no ensino superior, onde entendo que a opção de estudo e pesquisa estão enraizadas na minha história de vida e influenciaram nas experiências vividas ao longo da própria trajetória. Trajetórias que se encontram vivas através das representações e das escolhas que me permitem entender os acontecimentos da realidade cotidiana (GELOCHA, 2014, p. 06).

Aqui pode se perceber também que a professora em formação concebe sua história de vida, em especial, as memórias da infância como tendo reflexo na sua prática de estágio.

[...] busquei conhecimentos, além das vivências, teorias e práticas trabalhadas ao longo do curso de Pedagogia, o qual acredito que me possibilitou avanços significativos no modo de ser e estar como educadora. Deste modo, os conhecimentos acadêmicos dialogaram com o trabalho docente, o qual aprimorou os saberes da formação que foram além de teorias, pois favoreceu a construção do processo formativo (GELOCHA, 2014, p. 09).

Nos trechos acima fica evidenciada uma clara correlação e interdependência entre memória e saberes docentes, a qual consiste, no caso específico da análise dos relatórios de estágio, em proporcionar sentido à experiência prática. Esse sentido parte de diferentes vertentes subjetivas dos professores (as), sendo as mais presentes: ‘memórias da infância’ e ‘teorias e práticas vistas durante o curso de Pedagogia’. Entretanto, conforme destaca Oliveira (2006, p. 01), nem sempre as práticas adotadas durante o estágio são correspondentes a uma postura filosófico-ideológica que conhecemos na formação inicial, “práticas que, muitas vezes, não são mais condizentes com o nosso tempo e nem mesmo com o tipo de pedagogia e de formação desejada nas nossas escolas”.

Isso parece acontecer quando a formação no curso de Pedagogia pela perspectiva dos (as) alunos (as) teve como pano de fundo uma racionalidade que guiou por meio da valorização do cognitivo ao invés da experiência ética e estética, o sentido de uma história individual, em que a história coletiva marcada principalmente pelas barbáries ocorridas no século XX, não causaram pertencimento a ponto de fazer com que suas memórias e práticas pedagógicas fossem determinadas pelo entrelaçamento entre memória individual e memória coletiva. Podemos dizer que a falta de pertencimento a uma memória coletiva vista através narrativas de formação dos acadêmicos (as) do curso de Pedagogia implica, de certa forma, uma espécie de esquecimento.

Paul Ricoeur (2007) define dois sentidos do esquecimento: um já tratado aqui, como “o apagamento dos rastros”, e o “esquecimento de reserva”. O primeiro conduz à noção de um esquecimento definitivo e o segundo remete ao esquecimento que pode retornar ao estado de memória, ou seja, é reversível. O esquecimento “reversível” reside nas lembranças que deixaram uma marca na subjetividade, por isso é ligado a algum fato que tocou o indivíduo de alguma forma. Ricoeur (2007) quer dizer com isso que a maioria das experiências vividas podem ser resgatadas por meio da memória. Segundo o autor, o que é próprio do humano são as lembranças mnemônicas, considerando o esquecimento uma patologia. Por isso caberia então, questionar: Qual racionalidade que leva estes professores (as) em formação a não manter vínculo com uma história coletiva?

Para tentarmos lançar luzes a essa questão é imprescindível retomarmos descritivamente o par do esquecimento, a memória. A memória para Ricoeur (2007) é a “representação do passado”, essas representações podem ser da história de

vida individual ou da própria história da humanidade. Reyes Mate (2005) ressalta ainda que a memória tem um papel, o qual não se restringe somente ao ato de recordar, mas antes, de trazer a tona o passado ao presente, e esse passado tem a característica de ter sido ausente de alguma forma. Dessa forma o autor destaca a possibilidade de se perceber um traço distintivo entre memória (*mnemne*) e rememoração (*anamnesis*), sendo *mnemne* uma memória ligada ao passado recordado e *anamnesis* ao passado esquecido. Esse tipo de memória poderia ser mais facilmente ativada quando uma racionalidade de formação, por meio da sensibilidade estética, tocasse as acadêmicas de alguma forma.

Assim quando falamos em memória individual e memória coletiva estamos retomando o questionamento: qual o fator ou aspecto que promove a ligação da memória individual à coletiva, senão, a noção de pertencimento? O pertencimento proporcionaria a reconciliação entre passado e presente. Desse modo, segundo Gomez Ramos (2015), quando a experiência histórica não é sublime, não existe uma adequada reconciliação entre passado e presente. Esse modo de experienciar a história se daria por uma forma “ressentimento”, ou seja, quando uma pessoa não consegue elaborar uma situação desagradável que tenha vivenciado, chama-se ressentimento. Mas ao transpormos essa noção para o sentido de experiência histórica, a sua compreensão estaria centrada na dificuldade de estabelecer uma ligação com situações do passado. Entretanto, há na relação entre ressentimento – memória um paradoxo:

Permanecer atado al pasado, como a una cadena que se lleva a cuestras, corresponde literalmente a la caracterización de la memoria que Nietzsche daba al comienzo de su *Segunda Intempestiva*: la memoria como lo que aparta al hombre de la naturalidad inconsciente con la que el animal se instala en el presente, la memoria como lo que hace imposible y contradictoria la vida humana. Imposible y contradictoria. Pero, por eso también, es ella lo que le da su condición subjetiva; pues es esta carga de la memoria, de cada memoria suya, lo que individualiza al sujeto y le hace algo distinto de un mero miembro de la especie (GOMEZ RAMOS, 2015)

O paradoxo seria, como coloca Gomez Ramos a partir de Nietzsche, que a memória também apresenta seu lado negativo, quando não é mais possível esquecer acontecimentos ruins e esta se prende ao passado. Porém, são as condições subjetivas que revelam a principal característica do humano que é lembrar dos acontecimentos. O ressentimento apresenta, como vimos, duas facetas:

uma ligada à experiência histórica, e a outra à condição humana de sempre se lembrar das vivências. Ao relacionar essa construção histórico-filosófica, cabe pensar sobre o teor expresso nas narrativas de formação e o porquê de os acadêmicos (as) nos relatórios de estágio lembrarem, em muitos momentos, apenas dos aspectos de sua memória individual no processo de constituição da docência, nesse sentido, o ressentimento apresenta possíveis conexões com o fato de que possa existir um cenário formativo que não estimule a necessidade de manter vínculo com acontecimentos do passado histórico coletivo.

As análises dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da UFSM e a pesquisa teórico-bibliográfica desenvolvida nos permitiram compreender a memória como um campo aglutinador das experiências dentro do qual se molda a identidade e a herança do esquecimento. São narrativas que analisadas em paralelo com o contexto histórico e social em que vivemos atualmente, têm muito a dizer sobre como se dá a constituição da docência e de seus saberes. Assim, produzir pesquisa a partir de narrativas de formação demanda novas maneiras de ver e olhar, sentimentos, ações, intenções e até mesmo o que não foi dito. Percebemos que, do mesmo modo que a sociedade em geral, os (as) acadêmicos (as) também apresentam manifestações de esquecimento histórico-cultural. Esse esquecimento não está somente ligado com o desconhecimento de fatos importantes da história, ele se liga também ao esquecimento de referenciais teórico-ideológicos que são eleitos ao se cursar uma formação inicial em licenciatura, assim nas suas práticas acabam reproduzindo experiências de quando eram alunos.

Essas condições expressam como a noção de memória apresenta importantes direcionamentos para questionarmos quais são os problemas que hoje afetam a formação de profissionais da educação, e quais suas consequências no sentido de se pensar uma educação de qualidade, tão apregoada nas políticas públicas de formação docente.

Ainda se faz necessário, nesse campo, o resgate da memória como um elemento que proporciona a revitalização da identidade de um grupo, ou seja, as narrativas de formação dentro de uma história-memória contribuem para criar vínculos entre docentes e futuros docentes. As narrativas funcionam também como testemunhos de uma experiência em um tempo histórico, e podem se configurar como fontes históricas, pois relatam o exercício da docência em um determinado período.

Diante das análises apontadas, é importante pensar como se configura no contemporâneo a figura do professor, da docência e de seus saberes. Assim como afirma Gelocha (2014, p. 07) em seu relatório de estágio, ao comentar sua experiência de formação no Ensino Fundamental em uma escola pública rural, em que “a professora representava seu papel para além dos ensinamentos, das interações; configurava-se como ‘guardiã’ de uma história única e singular daquele lugar”, ressalta a reconfiguração do papel do professor, em um contexto específico, como um guardião. Ao transpormos essa imagem para o campo maior da educação e da docência, vimos que a história contada do ponto de vista dos vencidos também está ausente na formação de professores, isso contribui para enfatizar nossa vivência em um tempo herdeiro do esquecimento.

Ainda, nossa análise não pode passar incólume por uma discussão de racionalidades que amparam as concepções sobre os saberes docentes. Pois é fruto de uma racionalidade de formação e saberes docentes, que o esquecimento percebido nas narrativas se manifesta. Vimos que a manifestação da racionalidade que forma os acadêmicos (as) de Pedagogia está por enfatizar um enfoque técnico-científico e instrumental, assim como a racionalidade moderna, ao priorizar um sentido de experiência que se limita ao contato com a escola ou com bibliografias da área. Sobre essa questão Hermann (1996, p. 87) alerta:

Sabe-se o quanto é difícil superar o processo reprodutivo da razão instrumental, que se impõe em diferentes esferas da integração social e atua também nos sistemas educativos. Essa razão se circunscreve no âmbito da relação sujeito-objeto, tem como *telos* a dominação do mundo e não vê a relação sujeito-sujeito como constitutiva de seu significado.

Percebemos que há razões que conduzem à perda da memória coletiva nos contextos de formação, os quais estariam ligados ao desenvolvimento de um tipo de racionalidade, a qual valoriza antes uma epistemologia pautada no cognitivo do que a experiência estética, e diferentemente de uma experiência cultural, uma experiência prática de formação.

Assim o próximo capítulo visa a investigar os discursos sobre saberes docentes, os quais parecem vivenciar uma crise por continuar a perpetuar amarras entre binômios do processo pedagógico. E por desenvolverem uma formação baseada na racionalidade epistemológico-prática.

CAPÍTULO III

OS SABERES DOCENTES NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: A CRISE DOS DISCURSOS FORMATIVOS

3.1 Os discursos da formação docente em crise

A diversidade dos discursos produzidos sobre a formação docente demonstram algo que é positivo, fruto de uma tentativa de melhoria das condições sociais e educacionais em que vivemos. Entretanto, a crise se acentua quando as resoluções postas aos problemas do cenário formativo se restringem à sucessão de reformas que visam a transformá-lo epistemologicamente. Desse modo, cabe pensar como essa conexão repercute na estruturação de saberes, que perfazem uma gama de atitudes/ações/indicações para serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores, tendo como principal preocupação a articulação entre os polos teoria e prática¹⁸. Esses saberes vistos sob algumas perspectivas podem se desenvolver como uma “receita de bolo” para desencadear competências necessárias para, por exemplo, “a compreensão do papel social da escola” (BRASIL, 2001, p. 41). Outros saberes vêem o professor como um redentor dos processos subversivos do capitalismo, fruto da condição imposta pelo neoliberalismo (FISCHMAN e SALES, 2010). É visível ainda que há saberes que criticam a exacerbada produção de discursos, a qual tem como paradoxo práticas carentes das influências de tais produções (NÓVOA, 1999). Há também, uma concepção de docência “científica” que procura isolar o fenômeno da docência de seu contexto

¹⁸ Conforme destaca Trevisan (2011, p. 197-198): a preocupação maior do debate no campo da Filosofia da Educação é voltada para a compreensão subjacente à discussão entre teoria e prática, que serve de base à legislação educacional (BRASIL, 2001a), a qual segue as ideias de autores como César Coll e Perrenoud. Se os PCNs seguirem o modelo proposto por Coll, o desenvolvimento das competências torna-se o centro da atual reforma curricular dos cursos de licenciatura, sendo os conteúdos vistos não mais como um fim, ou eixo norteador da formação profissional do professor, para se tornar, na verdade, um meio para alcançá-las. Esta teorização está servindo para a modelagem dos sistemas de avaliação governamental pelo INEP, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE), PCNEM, DCNEM, bem como o Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica, em que os professores serão submetidos a teste de avaliação de seu desempenho profissional, igualmente organizados na linha da proposta das Competências.

histórico e cultural, um contexto permeado por barbáries nos espaços sociais inclusive nos espaços escolares.

Os modelos educativos e críticos produzidos nos diferentes tempos históricos, na ânsia de criar um invólucro crítico, acabaram por gerar novos postulados, fechados e rígidos a propostas diferentes, na medida em que deixaram de lado a ideia de formação cultural. A formação enquanto *Bildung*¹⁹ que pode ser entendida a partir da

noção do processo, enquanto sucessão de etapas encadeadas, que constituem o desenvolvimento do indivíduo em direção a um harmonioso conhecimento de si e do mundo, se torna uma das conotações marcantes da expressão *Bildung*, e, com isso se interpõe o diálogo com a educação (*Erziehung*), conceito também muito caro aos iluministas e ao mundo burguês. Eram conceitos diferentes, mas muito próximos: à educação (*Erziehung*) se atribuiu o sentido de uma ação dirigida, com objetivos bem definidos; e formação (*Bildung*) era entendida como resultado de um processo que não podia ser atingido apenas pela ação metódica; pressupunha a atividade espontânea do indivíduo ao longo do aperfeiçoamento (PUCCI, 2011, p. 17).

Alguns princípios fundamentais dessa concepção, desde o século XVIII - tais como emancipação, experiência (histórica, cultural, estética), pensamento crítico - foram recontextualizados a tal ponto que perderam sua função social, e entraram em colapso. Outro aspecto dessa crise é que “permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade [...]” (ADORNO, 1996, p. 388). Isso também é fruto das inúmeras transformações que as sociedades sofrem constantemente, o que leva os processos formativos a se modificarem de acordo com elas. Entretanto, a noção de *Bildung* visa a manter alguns valores que transcendem ao período histórico em que ela foi criada.

A crise da formação cultural se acentua ainda mais no contemporâneo, porque insiste em modificar a educação de acordo com os valores da sociedade. Por isso, “os métodos centrados no aluno, de um lado, ou no saber, de outro,

¹⁹ De acordo com nossos referenciais neste trabalho, a definição de um conceito se torna de alguma maneira exclusiva de possibilidades que não estão na definição, isso é ainda mais forte quando se trata do conceito de *Bildung*, traduzido do alemão como ‘formação cultural’. Como não é a proposta do trabalho discutir sobre as diferentes compreensões desse termo na história da filosofia, limitar-nos-emos a expor aqui um de seus sentidos.

polarizando-os eliminam a tensão entre cultura e a barbárie, o indivíduo e a sociedade e, em primeira instância, entre espírito e natureza” (BATISTA, 2000, p. 182). Essas dialeticidades são caracterizadoras do humano e, portanto, do processo educativo que o constitui. As teorias que deixam de lado essa tensão priorizando ora um polo, ora outro ao invés de formar, acabam como afirma Adorno (1996), “deformando-se”.

Essas tensões que têm caracterizado a educação refletem de modo específico nos discursos da formação docente. Esses discursos sintetizam algumas ideias que perfazem os ideais de formação no contemporâneo, e se destacam como saberes dedicados a criticar o tempo presente, sem contudo, lançar um olhar para o mundo real do contexto sociedade-escola. Desse modo, as alternativas partem dos referenciais denominados críticos-progressistas que visam a uma formação para superação das desigualdades impostas pelo neoliberalismo – narrativas redentoras (FISCHMAN e SALES, 2010).

Fischman e Sales (2010) analisam a partir de uma experiência realizada em um curso de formação de professores, como o estudo das pedagogias críticas - ideários de “John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular” (FISCHMAN e SALES, 2010, p. 12) - acabam gerando esperanças do tipo “Hello Kitty” nos licenciandos. Tais esperanças se referem ao processo de tomar para si a responsabilidade de transformação da sociedade/escola/aluno que os discursos críticos-progressistas incitam nos acadêmicos por meio de “narrativas redentoras”. Assim, vivemos em um contexto político e econômico no qual impera o neoliberalismo, um modelo com muitos paradoxos, porque, ao mesmo tempo que progride com a ciência e tecnologia avançada, gera fome e pobreza. Daí porque a educação passa a ter o papel de reproduzir a sociedade competitiva e produtiva para o mercado de trabalho, em que o esforço individual é responsável pela ascensão social ou não, desconsiderando o papel do Estado na promoção dos bens sociais. Por isso,

As narrativas redentoras funcionam quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e “orgânicos”. Quando outros seguem o superprofessor, a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas. Esse processo segue a tradição dos relatos bíblicos, com a

conhecida sequência de pecado-crise-fracasso-trauma e finaliza com os mitos arquetípicos de redenção-absolvição sucesso- recuperação. Se reconhecida e aceita, a visão redentora irá, após a derrota do inimigo, criar a escola ideal, na qual o professor perfeito e o aluno modelo irão aprender em harmonia, separados do caos do sistema educacional e social circundante (FISCHMAN e SALES, 2010, p. 11, grifo do autor).

As narrativas redentoras buscam integrar as diferentes heteronomias (classes sociais, grupos étnicos, movimentos sociais, minorias, entre outros) por meio da democracia e justiça social. Como a realidade social em que vivemos é diferente disso, por mais que esteja em processo de mudança, as narrativas redentoras promovem discursos críticos que desmoralizam as escolas do mundo real. Os autores veem como possibilidade não o ceticismo às pedagogias críticas, mas outro modo de perceber a esperança desencadeada por elas; isso tem a ver com a desconstrução das imagens de professor super-herói e o entendimento de que não é possível modificar completamente a realidade social. “Nesse sentido, alguns educadores podem ser considerados intelectuais comprometidos com seus alunos reais. O compromisso deve ser mantido com os estudantes de hoje, com os problemas de hoje, com a democracia de hoje” (FISCHMAN e SALES, 2010, p. 17). Isso implica perceber o trabalho pedagógico a partir das divergências que o neoliberalismo impõe à escola e à formação docente, e não negá-las.

Não queremos com tais apontamentos indicar um fim da proposta crítica, mas problematizar horizontes através do exercício da reflexão. Está subjacente a esse processo uma dinâmica de contraposição que é fundamental à perspectiva crítica. Ela deve reconhecer primeiramente a crise com a qual lidamos atualmente no cenário da formação docente. Daí ser necessário manter a tensão, a dialeticidade, e a negatividade ao processo formativo da docência e de seus saberes, já

que ensinar, em si mesmo, enquanto tal, ocorre apenas através de uma crise: se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade nem a explosividade de uma dimensão crítica e imprevisível (explícita ou implícita), ele provavelmente não ensinou verdadeiramente: ele talvez tenha transmitido alguns fatos, transmitido algumas informações e alguns documentos, com os quais os estudantes ou o público - os receptores – possam por exemplo, fazer exatamente o que as pessoas fizeram com a informação durante o Holocausto, que deixavam fluir, mas que ninguém podia *reconhecer*, e que ninguém podia, portanto, verdadeiramente, *aprender* ou *pôr em prática* (FELMAN, 2000, p. 67, grifo do autor).

O processo posterior a uma crise é sempre positivo, porque busca reconstruir e rediscutir aquilo que estava em colapso. Olhar o campo da formação de professores, implica ver um prisma que reflete diferentes concepções, ideias, teorias, que por sua vez, formam um conjunto de narrativas, as quais convergem sobre o que se entende por saberes docentes. Essa gama de narrativas não é formada distante do mundo social e suas relações com a economia, a cultura e a política, que, como viemos defendendo até aqui, são frutos de variados processos históricos que convencionaram as formas de compreender a educação. Desse modo, tornou-se importante a investigação sobre o que os discursos sobre os saberes docentes produzem no contexto atual.

3.2 Pontuações sobre formação docente e o sentido da experiência em seus saberes

A tentativa de resolução dos problemas educacionais, nas últimas décadas, no Brasil tem se mostrado, no campo dos saberes, como a tentativa de “resolver” os binômios próprios da pedagogia, optando por um ou outro polo: professor – aluno; escola – sociedade; teoria – prática; ensino – aprendizagem; alienação – emancipação, entre outros. São esses polos que, na busca de equacionamento, consolidam a crise dos discursos sobre formação docente. A ideia de harmonização dos polos pode ser evidenciada principalmente nos documentos²⁰ que orientam a formação de professores e as pesquisas sobre saberes docentes, que enfatizam principalmente a consolidação da teoria e prática, por meio da noção de competências. Conforme destacam Dias e Lopes (2003, p. 1156, grifo nosso): “Por intermédio do conceito de competências, é organizado o *discurso* que objetiva construir a qualidade da formação docente”.

A reprodução e expansão dos saberes docentes se corporificam na prática e também no discurso, cuja repercussão na instância filosófico/pedagógica cria uma problemática a ser analisada pelas pesquisas que se voltam para a natureza constitutiva desses saberes e suas implicações no âmbito pedagógico. A diversidade dessas pesquisas acaba por ensejar, ao nosso ver, possibilidades hermenêutico-reconstrutivas da compreensão. Assim, as narrativas produzidas em determinado

²⁰ Ver a esse respeito os Referenciais para a Formação de Professores (1999) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002).

contexto podem ser explicitadas também como “uma forma reflexiva do agir comunicativo, o que Habermas chama de Discurso, com o objetivo de resolver pela argumentação, a validade da pretensão levantada” (BANNELL, 2006, p. 56). Isso significa dizer que os discursos são resultados de argumentações descritas normativamente, e que, no caso em questão, elucidam um tipo de concepção sobre formação/saber docente.

Desse modo, buscamos mapear os discursos repercutidos nos saberes da docência que se destacam no que tange à formação de professores. Ocorre que “no contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques (NUNES, 2001, p. 28). Para tanto, torna-se necessário elucidar a compreensão decorrente desses estudos e sua concepção sobre o binômio epistemológico conhecimento-experiência, porque ele representa um marco importante na compreensão da formação em um tempo de reincidência da barbárie pelo esquecimento. Assim, selecionamos os seguintes textos para uma análise reconstrutivo-hermenêutica: **Formação de professores identidade e saberes da docência** (PIMENTA, 2005), **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira** (NUNES, 2001) e **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente** (TARDIF, 2002).

Em um aspecto geral, os saberes da docência, segundo os trabalhos, se constituem a partir da problemática relação entre teoria e prática, indicando a indispensável ‘reflexão sobre a prática’ como forma de articulação entre essas duas dimensões. Tais saberes fazem-se presentes nos âmbitos que dizem respeito à formação geral do licenciando, como um núcleo comum, compreendendo: contextos (realidade educacional, políticas públicas e gestão escolar) e conteúdos (conhecimentos específicos de cada licenciatura), os fundamentos da educação, as metodologias de ensino e suas respectivas didáticas e, ainda, a própria atuação profissional (estágio curricular) - que se torna o objeto de reflexão. Nesse sentido, o foco de análise dessas pesquisas é a imersão do professor na prática pedagógica e como os saberes que partem daí se constituem. Isso está relacionado diretamente à composição de sua identidade social-profissional nos cursos de formação, pois “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos.

Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2005, p. 26, grifo do autor). O entendimento, cuja origem não é tão distante, de que os saberes partem do “chão” da atuação profissional é predominante nas pesquisas sobre saberes docentes no Brasil.

Na busca pela melhoria da qualidade na educação, na década de 1990, várias normativas foram apresentadas²¹, enfatizando uma relação mais direta entre a formação geral e a atuação profissional. Já o foco desse processo de transformação passou a ser o professor. Tais reformas trazem consigo a inspiração em modelos formativos bem sucedidos em outros países e implantados no Brasil, numa tentativa de desenvolver os mesmos saberes resultantes dessa experiência realizada em outro contexto. O principal intuito desse modelo era reconfigurar o exagerado saber teórico presente nos currículos de profissionalização de docentes, chamado modelo 3+1 para um modelo em que as práticas insurgissem desde o início do currículo, redimensionando o saber para o *saber-fazer*. Segundo, essa concepção o viés formativo que enfatizava o saber teórico não alcançava o interior das dinâmicas sociais presentes no ensino. As pesquisas sobre os saberes docentes surgidas posteriormente à reforma partilham do desenvolvimento da prática e de sua reflexão desde o início do processo de formação. Entretanto, alguns autores (TARDIF, 2002, PERRENOUD, 2002) passaram a atribuir certa proeminência ao saber prático, advindo da experiência, o que no campo concreto das ações educativas resultou em desvalorização da teoria. Acreditamos, contudo, que os espaços de formação dão a oportunidade de promover aos docentes a articulação das teorias apreendidas, com o exercício da atividade de ensino, tal como afirma Nóvoa (1999) quando entende os professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer .

Nunes (2001) busca investigar como e quando os saberes docentes aparecem como temáticas nas pesquisas em educação e enfatiza as divergências entre seus enfoques teórico-metodológicos. A autora percebe que as pesquisas sobre formação docente a partir dos anos de 1990 estavam “destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica,

²¹ O que está exposto aqui sobre a reforma educacional de 1990 e seu novo modelo de formação docente, é caracterizado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Parecer CNE/CP n. 09 de 08 de maio de 2001. Em seu subitem “Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 08).

envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (Ibid., p. 28). Essas últimas instâncias, segundo a autora, são as mais focadas no levantamento dos resultados da investigação envolvendo o campo dos saberes docentes. E seus principais intuitos estariam na união entre o eu pessoal e o eu profissional do docente que, nas outras abordagens, eram vistos apenas por este último viés. Daí surge a busca pelos saberes implícitos na atividade prática do professor.

A autora ainda faz um breve resgate, conceituando como os saberes docentes são percebidos historicamente. Na década de 1960, o que determinava um “bom professor” era o seu saber específico, isto é, seu conhecimento acerca da disciplina que ensinava. Em 1970, os saberes ligados à didática e às metodologias de ensino, têm mais importância. Nos anos de 1980, um olhar mais crítico passa a questionar práticas e teorias percebendo um fundo ideológico na valorização de determinados saberes. Com isso, um modelo orientador rígido sobre as ações pedagógicas era visto como manipulador de práticas sociais subversivas. Porém, no contemporâneo, as visões sobre os saberes não são tão diferentes entre si, já que a dimensão do fazer torna-se o *locus* da formação.

A valorização do fazer torna-se sinônimo de experiência profissional, isso se justifica no interesse de Maurice Tardif (2002) em promover “a transformação epistemológica na formação do professor”, fazendo uma breve alusão histórica acerca do movimento de virada das concepções sobre o conhecimento na tradição filosófica, com o intuito de destacar como se desenvolvem os saberes da docência. Desse modo, com a modificação pragmática que a epistemologia sofre na transição entre o positivismo e a virada linguística permite a esse campo novos objetos do saber, “especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação [...]” (TARDIF, 2002, p. 255).

Esse movimento traz consigo uma crise ao campo da *profissionalização*²² docente, termo que aparece em destaque nos escritos de Tardif (2002). A

²² Para Tardif (2013, p. 552) desde os anos de 1980, a profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação. Na verdade, ela domina o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do ensino básico obrigatório. Ela impôs-se primeiramente nos Estados Unidos e, depois, ganhou os países anglo-saxões e a Europa e, finalmente, a América Latina. Para as autoridades políticas e os responsáveis pela educação de inúmeros países, trata-se portanto hoje de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente – intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia. No entanto, cabe questionar se este discurso da profissionalização do professor não procura embasar as

profissionalização é mais rígida a respeito de conhecimentos técnicos e práticos que o professor deve adquirir, os quais consistem em “renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador” (TARDIF, 2002, p. 250). Assim a crise das profissões, no que tange à docência, coloca em questão o em que consiste *ser professor* no contemporâneo, seu papel, suas funções, seu conhecimento e as técnicas específicas de trabalho que o diferenciam de qualquer outro profissional. Diante da crítica a essa gama de aspectos, o referido autor defende sua posição epistemológico-prática:

[...] em educação essa conjuntura paradoxal deveria pelo menos tirar-nos do “sono dogmático da razão profissional”, mantendo-nos acordados e sobretudo alertas diante dos riscos e perigos que ela comporta para a educação e para a formação. É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência (TARDIF, 2002, p. 254).

A racionalidade epistemológico-prática tornou-se nas pesquisas em educação um referencial bastante firme, no sentido de defender a experiência – no aspecto de atuação prático-pedagógica – como a vertente dos reais e aplicáveis saberes docentes. Em contraponto, estariam os conhecimentos universitários, pois “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (TARDIF, 2002, p. 257). Essa teoria do conhecimento docente seria uma diluição de saberes bem-sucedidos da experiência, referendados no ensino, como “aplicáveis”. Ou seja:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, e saber-ser (TARDIF, 2002, p. 255).

reformas dos últimos tempos no campo da educação, especialmente os acordos de Bologna, que preveem a transformação da educação de “bem público” para “serviço”, ou seja, com o intuito de transformar assim o professor em um “bom prestador de serviço”.

Pimenta (2005) também adepta da epistemologia da prática apresenta em seu trabalho resultados de uma pesquisa com professores em formação, sobre quais saberes consideram importantes do ponto de vista da “prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. A partir da escuta aos seus alunos das licenciaturas, ela define dois tipos de saberes acerca do que envolve o campo epistemológico da formação de professores: a experiência e o conhecimento.

Os saberes docentes da experiência, segundo a autora, são aqueles que o professor em formação possui sobre sua vida, pois enquanto discente, ao longo do período escolar, vivencia os modelos de professores “maus ou bons”. A experiência, desse modo, também diz respeito ao que é construído socialmente sobre o *ser professor*, estigma com o qual os alunos de licenciatura possuem contato pela relação com a sociedade, ou pela própria experiência profissional na área, como é o caso dos professores de formação em nível médio. As experiências anteriores ao tornar-se professor, isto é, as experiências de ser aluno, constituem, grande parte desse saber que requer ser redimensionado, do ser aluno para o *ser professor*. Esse desafio consiste na construção da identidade de professor, pois, “o retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como ponto de partida (e de chegada)” (PIMENTA, 2005, p. 25). Em uma instância mais ampla, esse saber sintetizaria segundo a autora, a união entre teoria e prática:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganha importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento de habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994) (PIMENTA, 2005, p. 20, 21).

Vemos nos saberes da experiência descritos por Pimenta (2005), que os discursos repercutidos sobre a docência têm uma relevante influência no desenvolvimento identitário do professor, que por sua vez guiam seu modo de se relacionar com sua prática pedagógica. Podemos observar que as narrativas dos alunos que analisamos anteriormente vão nessa direção, uma vez que eles procuram definir a sua identidade docente a partir de sua própria prática de vida.

Não temos a menor dúvida da importância de constituição do professor a partir de sua história de vida, mas é preciso transcender esse aspecto, pois a docência trabalha com outros referenciais que dizem também respeito à prática social mais ampla, algo que não transpareceu nos relatórios de estágio. Ainda no que diz respeito aos saberes da experiência, parecem-nos necessários alguns questionamentos: Mas, afinal, o que pode ser considerado experiência na formação de professores? O sentido de experiência se relaciona somente com sua reflexão sobre a prática, ou em contato com textos da área? Até que ponto as manifestações do sentido de experiência como estética, histórica e cultural são valorizadas no contexto dos saberes docentes?

Com a análise dos textos de Pimenta, Nunes e Tardif (2005, 2001, 2002), foi possível elucidar, de forma mais ampla, a problemática que envolve os saberes docentes, em que o sentido de experiência pode ir além do exercício de reflexão sobre a prática. Esses aspectos contribuem para “questionar a serviço de quem está a pedagogia e se ela é capaz de dar conta da formação daqueles que irão trabalhar profissionalmente na formação de outrem” (BATISTA, 2000, 183). Essa questão nunca foi tão fundamental como nos dias atuais, em função dos aspectos que acentuam a herança do esquecimento e a necessidade dos saberes docentes se conectarem com a vida humana e sua historicidade.

3.3 O *saber-fazer* como uma competência cognitiva dos saberes docentes

É importante esclarecer com mais profundidade o entendimento do *saber-fazer*, além do que já foi citado ao longo do trabalho, principalmente por sua influência nas concepções que perfazem os saberes docentes emergentes na educação. No livro **Construir as competências desde a escola**, encontram-se suas matrizes explicativas, e Philippe Perrenoud empreende sua proposta pedagógica acerca das competências ancoradas nesse conceito. A noção de competência defendida pelo autor diz respeito a “uma capacidade de agir em um determinado tipo de situação apoiados em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07). Nesse contexto, ela adquire um lugar de primazia sob os conhecimentos, pois esses são muito amplos e multifacetados em função de vivermos em uma “sociedade da informação”. Ramos (2001, p. 39) critica a noção de

competência ao defender que ela é “original das ciências cognitivas, surge como uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais”.

É por isso que as competências representam um valor essencial na sociedade que viveria sob o signo da informação, dotando aos professores capacidades que podem ser mobilizadas em situações já “treinadas” em sala de aula para o desenvolvimento do saber-fazer (*savoir y faire*). O saber-fazer é uma competência de um saber já existente no estado prático que se desenvolve a partir do que o autor define como *habitus*, ou seja, a internalização de uma competência através de uma “lógica natural” que por meio de raciocínios não complexos possam se dinamizar no cotidiano.

Seguindo essa mesma lógica, constituem-se as chamadas “habilidades”, centrais no exercício cognitivo que se referem ao *saber-fazer*, assim, Perrenoud (1999, p. 26) define uma situação na qual o sujeito enfrenta um problema prático:

A partir do momento em que ele fizer ‘o que deve ser feito’ *sem se quer pensar* pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender estes últimos fazem parte da competência. [...] Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia.

Essa perspectiva de entendimento também pode constituir o pano de fundo da noção de epistemologia da prática profissional, uma vez que os profissionais dotados de competências para resolverem problemas cotidianos de trabalho não necessitariam mais rever suas práticas docentes, por meio da aquisição de conhecimentos teóricos, porque, nessa concepção, é da prática que advém o conhecimento docente. Significa, segundo Perrenoud (2002, p. 20) “um lugar importante concebido aos saberes da e sobre a prática, para equilibrar o peso dos saberes a serem ensinados ou dos saberes eruditos descontextualizados”.

Conforme Perrenoud (1999, p.54) aduz: “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’”. Essa revolução cultural, percebida em algumas pesquisas e na legislação educacional brasileira como uma inovação pedagógica, contribuiu no sentido de que houvesse um tipo de formação em que a prática social ligada ao trabalho e ao exercício da cidadania tomasse seu espaço nos saberes docentes.

Contudo, os saberes práticos, expressos na dimensão cognitiva do saber-fazer, deixaram de lado outro importante aspecto da formação, que não se guia apenas por uma racionalidade técnica, mas também, sobre a possibilidade sensível que a experiência estética proporciona na compreensão crítica das barbáries de nosso tempo. Assim, percebemos que a racionalidade epistemológico-prática apresentada nesse capítulo, constitui em grande parte o horizonte norteador dos currículos atuais de formação de docentes. Essa racionalidade traz em seu cerne uma concepção que desconsidera a experiência em sua multidimensionalidade, pois acredita que a experiência nada mais é do que o contato do professor com textos da sua área, ou o efetivo exercício da docência, cujos reflexos podem ser percebidos nas narrativas de formação. Isso porque poucos acadêmicos (as) consideram a experiência histórica e cultural como uma faceta dos saberes da docência.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO SOB A HERANÇA DO ESQUECIMENTO: O LIMIAR DOS SABERES DOCENTES

4.1 A relação epistemológica do saber e sua implicação sensível

O processo reconstrutivo pode explorar o terreno epistemológico que envolve o saber, por meio da forma discursiva que nos relaciona ao mundo. Assim Bombassaro (1992) busca considerar a historicidade e a racionalidade como categorias que estão na fronteira do pensamento epistemológico, e a relação entre ambas pode ser articulada por meio da hermenêutica. O autor toma conhecimento de como um objeto de investigação apresenta os horizontes de distinção entre o “saber” e o “conhecer”. Sua ideia é a de fundamentar o termo “saber” como um conceito epistêmico. Ele denota dois modos que o sentido de “saber” adquire na história da filosofia à filosofia da linguagem. Um dos modos analisados por Bombassaro é retirado da filosofia platônica, inspirada, por sua vez, na teoria de Parmênides, referindo-se ao saber como uma opinião verdadeira, alicerçada em um processo reflexivo. Surge daí a distinção entre saber (*episteme*) e opinião (*doxa*). Essa compreensão é semelhante em Kant, que retrata a insuficiência da opinião, diante da verdade, pois não é construída com base em argumentos válidos e, portanto, não apresenta correspondência entre sujeito e objeto.

Esse é o sentido clássico de “saber”, diferenciado da opinião, porque seria mais refinado do que esta, cuja fundamentação está unicamente no plano subjetivo. O saber dialoga com a realidade e é tecido nas concepções subjetivas e objetivas, dispondo das narrativas necessárias para unir não só a dimensão racional do ser humano, mas também a dimensão histórico-cultural.

Ainda no âmbito do primeiro modo de referência ao saber, porém desenvolvido de acordo com a filosofia da linguagem, Bombassaro expõe a proposta de Gilbert Ryle, apresentando os usos linguísticos do verbo saber: o “saber que” e o “saber fazer”. O “saber que” exige um segmento frasal para determinar “o que se

sabe”, por exemplo, *sabemos que a condição das escolas públicas brasileiras é precária*. Por isso, “O sentido do ‘saber que’ revela uma forma de saber chamada ‘proposicional’, pois seu conteúdo é sempre expresso por uma proposição que pode ser verdadeira ou falsa” (BOMBASSARO, 1992, p. 20). O teor de validade dessa forma de saber é associado à justificativa de expressar a crença em algo e a partir disso direcionar uma ação.

O saber que direciona uma ação pode ser compreendido pelo uso da palavra “saber” adicionada a um verbo no infinitivo. Desta forma, não está em pauta um processo de validade, mas, sim, a exigência de uma convicção prévia em uma habilidade para ser dinamizada em ações complexas como, por exemplo, ‘saber fazer’, ‘saber ouvir’. Contudo, esse tipo de saber não engloba todos os âmbitos epistemológicos do termo, restringindo-se a um exercício que busca um fim.

Até aqui esses três sentidos de saber – ‘o saber clássico’, o ‘saber que’ e o ‘saber fazer’ - estariam ligados, segundo Bombassaro, à “crença no saber”, a qual engloba o primeiro sentido dado ao termo. Para saber algo é preciso crer que essa concepção é verdadeira. “Embora não se possa dizer que todo crer implica saber, a primeira condição para saber é crer” (BOMBASSARO, 1992, p. 21). A ideia de saber como crença está associada a uma dimensão normativa do termo, responsável pelos critérios que elegemos para acreditar e, a partir disso, elaborar nossas concepções teóricas sobre o mundo.

Já o segundo modo de entendimento de saber está, de certa forma, ligado ao aspecto pragmático da “crença em algo”, impressa na noção de “poder”. Indo além da aquisição normativa do saber, o indivíduo que *sabe*, nessa concepção, também *pode*. Quando se sabe, portanto, pode-se mobilizar instrumentos que permitam a ‘compreensão de’, ‘a capacidade de’. Essas pré-disposições, em alguma medida, influenciam a caracterização da apreensão da realidade pelo indivíduo. Assim, “a investigação do saber como conceito epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo” (BOMBASSARO, 1992, p. 21).

Se o saber é responsável pela vinculação do homem ao mundo, e a educação, pela relação desse homem com o conhecimento dos objetos produzidos culturalmente pela humanidade, poderíamos pensar sobre os saberes presentes no campo da educação. E mais, de que forma esse saber da experiência humana é considerado no processo formativo do professor? Levantamos aqui a hipótese de

que o sentido da experiência docente não estaria seguramente pautado em sua responsabilidade de promover a vinculação do homem com sua historicidade.

Ainda que a experiência seja uma das formas de se relacionar com o saber através da intersubjetividade, não podemos deixar de lado a dimensão subjetiva que envolve o saber, isto é, a relação entre o sujeito e o saber. Essa relação segundo a vertente psicanalítica envolve o saber como um objeto de desejo, sendo o ápice alcançá-lo pela sensação de prazer. O desejo de aprender causa no sujeito o vínculo de pertencimento, retomando como dito anteriormente: ‘a compreensão de’, ‘a capacidade de’, essas habilidades afetam não somente a faceta cognitiva, mas também a emocional e psicológica do ser humano. Esses fatores desencadeiam o desejo por saber mais e alcançar novamente a sensação de prazer. É nessa busca de sentido segundo a teoria psicanalítica que se dimensiona a existência humana:

Só há sentido do desejo. Isso é efetivamente o essencial, quaisquer que sejam as relações que se estabeleçam com a psicanálise ou com uma ou outra forma de psicanálise, e esse ponto pode ser considerado um dos fundamentos de qualquer teoria que mobilize o conceito de relação com o saber. O que, no ato de aprender, no saber visado por esse ato, provoca desejo, produz desejo (do gozo obtido através de uma série de mediações) [...]. Deve ficar claro que o sujeito do qual tratamos aqui tem uma história e vive num mundo humano, isto é, tem acesso a ordem do simbólico, à da lei e à da linguagem, constrói-se através dos processos de identificação e de desidentificação com o outro e tem uma atividade no mundo e sobre o mundo. Para esse sujeito, a questão do desejo e do prazer não se confunde com a do gozo imediato, pontual, lúdico, das situações, em um mundo sem exigências. O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido (CHARLOT, 2005, p. 38).

Essa dinâmica psicanalítica que envolve a relação com o saber e sua noção de pertencimento ao mundo, se amolda ao que gostaríamos de desenvolver aqui. Como Charlot apresenta, o saber que produz o sentimento de prazer, não se constitui em um processo apenas subjetivo, mas é essencial aos meios com que reconhecemos o outro em sua alteridade. Esse processo é também estético na medida em que delega o sentido da percepção sobre o outro e o mundo que nos cerca; assim quando nos refletimos no outro e percebemos o não-idêntico, o diferente, estamos produzindo a experiência estética. Do mesmo modo, a arte produz esses artifícios de “desidentificação” quando “põe em movimento esse outro lado da razão – o sentimento, a sensibilidade, as emoções e o corpóreo – é a

experiência estética” (HERMANN, 2010, p. 15). Portanto, o saber que vincula as questões estéticas redimensiona os processos tradicionais de formação desenvolvidos pela racionalidade cognitivista, diferentemente daquele que se reduz ao fazer.

4.2 O potencial ético-estético do saber

A experiência tem uma nova configuração frente ao tempo marcado pela reincidência de barbáries alimentadas pelo esquecimento, o que não poderia deixar de estar imbricado com a crise dos discursos da formação/saberes docentes, pautados por uma compreensão de encurtamento da experiência, conforme vimos nas narrativas de formação analisadas. O sentido da experiência se liga ao campo da estética porque ela não é consolidada apenas com os parâmetros racionais e cognitivos de compreensão da realidade. Assim “a experiência estética é uma possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa escolha” (HERMANN, 2010, p. 36). Por isso ela se configura em um horizonte ético na formação, pois serve para educar por meio dos órgãos da sensibilidade. Ainda há nesse campo algo que mantém as características da negatividade:

Pois a arte “é a antítese social da sociedade”, especialmente pela sua capacidade de crítica à razão administrada. Na medida em que a arte denuncia a lógica dominante da totalidade ela permite a fuga daquilo que aprisiona, um saber diferente do saber científico e da lógica da reflexão. Segundo Adorno, “a identidade estética deve defender o não-idêntico que, na realidade, é oprimido pela compulsão à identidade”. A experiência artística possibilita o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito. Assim, pode-se dizer que a força subversiva da consciência estética atua como um turbilhão diante dos efeitos normalizadores da ordem social e moral e cria novas formas de compreensão do mundo (HERMANN, 2005, p. 24).

A experiência estética não se limita ao contato com a obra de arte, embora, obviamente se alimente dela. A experiência formativa propiciada pela estética tem a ver com visita a museus, leitura de grandes obras literárias e dos clássicos da Filosofia, assistir a bons filmes e seriados, participação em eventos de caráter cultural, enfim, toda uma gama de atividades que envolvem um relacionamento mais autêntico com a herança do passado, o que de algum modo é perceptível que não é

considerado como um aspecto fundamental dos saberes docentes, por meio das considerações sobre as narrativas de formação do curso de Pedagogia. Sendo assim, ela irá se constituir como uma forma de nos posicionarmos frente ao mundo, isto é, um tipo de performance cuja apreensão crítica da realidade permite uma maneira de compreensão do mundo e das condições humanas. A partir dessa visão é necessário investigar seus reflexos no campo da formação docente porque “hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Na busca de caracterizar esse *ethos* profissional docente inserido na instância social, os processos formativos da docência constituem-se criticamente, indo além do microcosmo escolar, diferentemente do que apregoa a noção de *saber-fazer*, isto é, que as aprendizagens bem sucedidas em sala de aula podem servir de modelo para outros espaços educativos. O *ethos* da docência não se edifica distante da multiplicidade que a experiência sensível proporciona, assim como destaca Hermann (2005, p. 74), “a estética aponta, então, que a educação não é possível sem um *ethos* da diferença e da pluralidade”.

A formação humana dá-se na relação com o outro para tornar-se o si-mesmo, uma vez que sem o outro não é possível a mimeses que realiza o reconhecimento do outro como elemento importante da autoformação. Desse modo, a aproximação da ética e da estética na formação de professores visa a delinear a emergência do lugar do outro no processo formativo, este subsumido dentro da noção perpetuada pelo *saber-fazer*, que entende as relações de aprendizagem apenas por meio de uma construção subjetiva. Em consequência, descarta o papel da intersubjetividade, do reconhecimento do outro e da manifestação da pluralidade que se compõe dentro do espaço formativo contemporâneo.

Segundo Adorno, a experiência tem o compromisso de transmitir os elementos da memória de um passado em que houvera a negação da alteridade, e a afirmação de que as aporias da razão foram mais fortes que a sensibilidade humana:

No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível.

Naturalmente, para isto será necessária uma educação dos educadores (1995, p. 46).

A necessidade de uma racionalidade de formação de professores no sentido de uma “educação dos educadores²³” que leve em consideração os saberes históricos e culturais, enfrenta o esquecimento e reforça o sentido da experiência, redimensionando os saberes pautados exclusivamente através da cognitividade. Nessas condições, propomos uma ampliação dos saberes que ainda não são suficientemente tratados no campo da formação docente, conforme um sentido de *saber-expressar*. A noção do *saber-expressar* é explicitada de forma ampliada por Pagni (2010, p. 19), afirmando que:

significa abordar a razão em sua multiplicidade e em seus diversos instrumentos, os quais concorrem para a constituição de seus gêneros linguísticos, em busca de encontrar os limites e as possibilidades de a experiência se expressar, em sua relação ontológica com a vida e com a estética da existência.

Ao buscar o sentido da experiência, o saber-expressar pode contribuir para o processo de elaboração do passado e prevenção a novas barbáries, pois agrega cognição e sensibilidade para localizar a memória e aquilo que ela pode ensinar para o tempo presente.

4.3 A experiência e o saber do passado

É visto que as condições sociais a que estamos submetidos hoje, em vista da hiper informação virtual no lugar da memória, nos levam a configurar nossa vivência em um tempo herdeiro do esquecimento. Dentro dessa esfera, a corrosão do sentido de formação cultural, pode ser considerada geradora da “pobreza de experiência”, desencadeando assim “experiências desmoralizadas”, conforme aduz Benjamin (1994, p. 115): “uma nova miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”. Hoje a informação passou a roubar o lugar da experiência, conforme aduz o filósofo, poderíamos dizer também que muitas vezes,

²³ Esse campo também conhecido como Formação de formadores é muito presente nas pesquisas em educação no Brasil e nas linhas sobre Formação de Professores.

nos relacionamos pelas redes virtuais apenas trocando informações e não produzindo comunicação, isso se contrapõe à noção de saber, a qual defendemos aqui, já que a informação a cada instante é nova e o saber é construído com tempo, experiência e sua rememoração

É nesse âmbito que Benjamin defende o poder da narração, outro aspecto esquecido na formação, pois “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (1994, p. 202). Isso porque se perdeu a arte de narrar, dos mais velhos, de contar aos mais novos o que viveu sua geração, esse processo traz uma dimensão que vincula a história individual à coletiva. Assim, a experiência é também uma transmissão de ensinamento, quando é passada de geração em geração pela narração do experienciado. Esse sentido de experiência pode gerar lições para quem as ouve, desse modo há um sentido educativo que pode ser explorado, pois aquele que narra transmite um saber.

Entretanto, como Benjamin já anunciava no século passado, há uma barbárie na perda do sentido de experiência enquanto *Erfahrung*. Para o filósofo há uma diferença entre a experiência e a vivência (*Erlebnis*), com o intuito de demarcar que a primeira é algo que perpassa o subjetivo de forma mais profunda, e a segunda está no ato corriqueiro da vida cotidiana. A experiência tem o sentido de estabelecer uma ligação do sujeito com a realidade, vinculando-o ao patrimônio cultural e à história. Há o sentido oposto, quando a nossa relação com a cultura deixa de nos conectar ao passado:

A horrível mixórdia de estilos e concepções de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza não é mais privada, mas de toda humanidade (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Para Walter Benjamin em seu ensaio **Experiência e pobreza**, a ausência da memória nos jovens está associada à pobreza de experiências que vivemos no tempo atual, isso segundo ele constitui uma “nova barbárie”. Essa questão o filósofo já anunciava em 1934 quando escreveu o ensaio, ou seja, um tempo relativamente distante do que vivemos hoje e parece que essa nova barbárie está, quanto mais avançamos no passar dos anos, mais presente.

O filósofo vê, contudo, um lado positivo nesse esfacelamento da cultura gerado pela pobreza de experiência. Existem nesse contexto horizontes a visualizar no sentido da reconstrução do que foi produzido pela *barbárie negativa*. A *barbárie positiva* busca reconstruir o que foi posto em pedaços pelo esquecimento; há nisso um sentido salutar que regenera as lacunas geradas pela pobreza de experiência. Associamos isso à narrativa da memória produzida pelo testemunho pois, a experiência nas histórias narradas tem o princípio de um “saber do passado”, assim como os romances de formação (*Bildungsroman*). Isto é: o que se aprendeu com a experiência pode ser contado a outro com o intuito de produzir uma reconfiguração da realidade pelo ouvinte. Desse modo, “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Essa sabedoria a ser transmitida pode ser considerada como os testemunhos dos vencidos, seu ensinamento será no sentido de que as barbáries não tornem a ocorrer sem que as pessoas estejam preparadas para seu enfrentamento.

Diante desses aspectos, vemos como uma possibilidade teórico-metodológica ao problema do esquecimento, a valorização dos recursos da literatura de testemunho. As produções que mais marcam a literatura de testemunho tematizam acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, isto é, experiências dos sobreviventes dos campos de concentração nazistas, que abrigavam judeus, ciganos, homossexuais, protestantes, negros e inimigos políticos. O campo de concentração foi construído e planejado para eliminar o não-idêntico.

Considerando que a educação tem uma tarefa que vai além da instrução ou do repasse dos conhecimentos acumulados, atingindo o campo da formação humana, seu compromisso em tratar as barbáries vividas pelo homem é imanente. A compreensão desses fatos exige muito mais do que um mapeamento histórico de suas causas e consequências, envolvendo também um olhar reconstrutivo e crítico sobre os valores e as formas de vida da sociedade.

Buscando significado pela experiência e pelo saber que lhe é característico, Felman nos lança um desafio: “Será que educadores poderiam ser edificados pela prática do testemunho, enquanto buscam enriquecê-lo e repensá-lo por meio de algumas impressionantes lições literárias?” (2000, p.14).

Por vivermos em um século pós-traumático, isto é, por sermos “sobreviventes” é que a Literatura de Testemunho se torna um elemento essencial no processo de representação das opressões de nosso tempo. Na relação memória e história, Ricoeur (2007) define o testemunho como “ato fundador do discurso histórico”. Assim,

o testemunho transmite à história a energia da memória declarativa. Mas a palavra viva da testemunha, transmutada em escrita, se funde na massa dos documentos de arquivos que dependem de um novo paradigma “indiciário” que engloba os rastros de toda natureza (RICOEUR, 2007, p. 504).

O testemunho contribui para a perseverança da lembrança, isto é, evita o esquecimento. Amolda-se como um dos elementos do processo formativo na medida em que direciona o olhar aos acontecimentos traumáticos que marcaram o século XX:

O ensino testemunhal estimula a capacidade de testemunhar algo que possa ser surpreendente e cognitivamente dissonante. A surpresa implica a crise. O testemunho não é autêntico sem essa crise, que tem de, precisamente, quebrar e reavaliar categorias e pontos de referência precedentes. [...] Em uma era pós-traumática eu sugeriria que o ensinar deveria igualmente tomar sua posição à margem de si próprio, à margem de sua concepção convencional (FELMAN, 2000, p. 68).

A Literatura de testemunho se constitui por meio da troca de relatos discursivos decorrentes da sobrevivência a uma situação traumática, assim, ao mesmo tempo que se caracteriza por um tipo de narrativa, também é impregnada de aspectos clínicos e psicanalíticos que constituem o processo de testemunhar. Entretanto, a palavra escrita muitas vezes não consegue expressar o teor da experiência vivida, por isso o gênero testemunhal da experiência estética é representado também em músicas, poesias, filmes e pinturas. Como característico da estética, esses elementos não se relacionam com uma racionalidade instrumental e cognitivista, pois não há parâmetros para verificar que tipo de competência se estabelece por meio da experiência.

Diferente de promover uma formação fatalista, a mobilização do testemunho significa fortalecer os laços de professores e alunos com o mundo, cuja historicidade não se constitui apenas pela narrativa da cientificidade ou do progresso, mas também pelo Holocausto, pela bomba atômica, pelas guerras que aniquilam vidas e

culturas. Deste modo, o saber mobilizado pelo professor diante da barbárie não passa tanto pela cognição e conscientização, como pelo exercício de pertencimento, (re)elaboração e prevenção, resgatando o conceito de memória e de alteridade. Daí a necessidade de trabalharmos com novos referenciais sobre os saberes docentes para enfrentar o esquecimento, pois, assim como no século passado, ele continua tendo um fundo ideológico, para que não se saibam as barbáries cometidas pela humanidade. E também para limitar a possibilidade do conhecimento crítico, houve uma configuração histórica e cultural para que o sentido negativo da história não viesse a tona. Assim, toda a transmissão histórica da cultura ocidental teve como pano de fundo o esquecimento das barbáries.

Desse modo, aliado a análise das narrativas de formação elucidadas no capítulo II e ao contexto social de herança do esquecimento, é importante repensar o papel do professor. A partir do que elenca Hobsbawm (1995, p. 13): “por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio” Parece nítido que no contemporâneo o papel do professor, assim como do historiador, está em estabelecer uma ligação entre presente e passado, vinculando, por meio das práticas pedagógicas, as histórias individuais à história coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gabriel García Márquez em seu livro **Cem Anos de Solidão** narra o conto da família Buendía, quando esta é atingida pela “peste da insônia”. Os habitantes da cidade de Macondo passam a apresentar sintomas de insônia que, com o passar do tempo, os faz esquecer das experiências vividas. O esquecimento, “queria dizer que quando o doente se acostumava ao seu estado de vigília, começavam a apagar-se da sua memória as lembranças da infância, em seguida o nome e a noção das coisas [...] uma espécie de idiotice sem passado” (MÁRQUEZ, 1980, p. 35). Parece que o ato de não dormir era recompensado pelo apagamento das lembranças, pois ao passar a noite em claro os habitantes não amanheciam cansados. Como solução, a pequena população passa a anotar nos objetos seu nome e sua utilidade, e para rememorar as histórias de vida das pessoas – a cigana como já lera o futuro, agora lia o passado nas cartas.

A história que o literato nos conta não possui outro objetivo senão o de trazer valor às narrativas pessoais e históricas que construímos ao longo dos séculos de vida humana. O grande choque é que, ao esquecer de sua própria história, a pessoa esquece também sua identidade e o sentido das coisas.

Do mesmo modo, a denúncia feita por Umberto Eco em seu texto **Os jovens que esquecem da história e da memória**, ressalta que o esquecimento pode ser entendido como diagnóstico do tempo presente. Em suas manifestações no campo pedagógico, neste caso, no campo da formação de docentes, o esquecimento acontece atrelado a uma racionalidade presente nos currículos que privilegia saberes técnicos e práticos antes de saberes culturais e históricos. As relações do campo da memória com a formação de professores expressam, antes de qualquer prerrogativa, a constituição da docência em um ambiente que entrelaça memória individual e memória coletiva.

Assim, o esquecimento, tanto em sua dimensão social quanto em sua dimensão educacional, representa que os professores em formação dos relatórios de estágio, analisados em nosso trabalho, sofrem os efeitos de uma racionalidade que os leva a pensar assim. E quando vão se dar conta desses problemas lá na

frente talvez já seja muito tarde, o que irá contribuir para o fracasso da escola, quando não para a desistência da profissão.

Desse modo, percebemos que há uma necessidade de os saberes docentes serem compreendidos de uma forma mais ampla, indo além do viés cognitivo instrumental apregoadado pela racionalidade epistemológico-prática. Nossa visão acerca dos saberes que envolvem o sentido prático e metodológico não busca descartar sua importância e nem sua relação com a compreensão social de que o professor em formação necessita para exercer seu ofício. Contudo, a ideia de experiência que se restringe apenas ao exercício prático de reflexão, ou no máximo do contato do professor com textos da área, reduz o potencial cultural e histórico da experiência. Essa apreensão oferece alicerces para pensar em outros saberes docentes, que não são suficientemente abordados nas pesquisas desse campo e que percebem a experiência de outro modo, não como um simples exercício cognitivo (processo de reflexão sobre a prática), mas antes como algo sensível cujo processo consiste em um sentido expressivo. Assim passamos a considerar relevante o lado sensível do saber, em função da vivência em um tempo herdeiro do esquecimento, erigido frente ao sentido de formação cultural como *Bildung*.

Tendo em vista a prerrogativa já anunciada por Adorno de que a tarefa da educação é, em última instância, que “Auschwitz não se repita”, precisamos, ao tratar de forma reflexiva do campo da formação de professores, ampliar a compreensão crítica sobre o sentido da docência e seu compromisso de valorização da dimensão humana diante da produção de bens e da burocratização das relações no mundo. Se o saber tem a função de conectar o homem ao seu mundo, é preciso que os saberes da docência reflitam também acerca das tragédias e catástrofes que assolam a vida humana atualmente no planeta, evocando a memória e a alteridade para interpretar esses acontecimentos.

Se, como escreveu Paul Celan, “ninguém testemunha pelas testemunhas”, referindo-se ao colapso cultural ocasionado na Segunda Guerra Mundial, o professor também não pode emudecer diante das catástrofes já vividas pela humanidade e que, por vezes, ainda nos assombram, especialmente, quando discursos xenofóbicos, homofóbicos ou discriminatórios de modo geral encontram ecos na esfera pública. Neste trabalho de compreensão e prevenção, saberes docentes centrados apenas na subjetividade, com tentativas de enumerar competências a serem desenvolvidas, não conseguem expor que a “banalidade do mal” - como diria

Hannah Arendt - não é acidental, assim como práticas de Bullying, brigas entre alunos, desrespeito aos professores, entre outras notícias que se tornaram corriqueiras nos atuais tempos de convivência na escola.

As *narrativas de formação* produzidas nos relatórios de estágio do curso de Pedagogia constituem testemunhos que contam a experiência da docência de um modo que une subjetividade e concepções sobre a docência. As concepções sobre a docência formadas pelas acadêmicas demonstram um pano de fundo configurado por uma racionalidade que conduz os currículos e os processos formativos para manifestação do esquecimento de uma história coletiva nas narrativas.

De todo modo, mesmo que a memória sobre a história coletiva não apareça de forma clara nos relatos, ela ainda carrega traços de um “esquecimento reversível”. Isso demonstra que as ligações entre história e memória se estabelecem quando há um vínculo externo que ativa, de alguma forma, as relações de pertencimento entre a vida pessoal e o coletivo. Esse é um processo de alteridade que demanda parâmetros de reconhecimento intersubjetivo entre o eu e o outro, sendo que o que atinge o outro também atinge ao subjetivo.

A partir da análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia, percebemos que o sentido ético-estético dos saberes docentes se relaciona com as possibilidades da ampliação das relações de pertencimento, quando a história individual se entrelaça com a história coletiva, produzindo assim, a constituição de um professor sensível aos acontecimentos de barbárie e preocupado com a memória de um passado “que não é dos outros”, mas dele próprio.

A discussão no âmbito filosófico-pedagógico que procuramos construir nesta dissertação permite-nos agregar aos saberes docentes contribuições que vão além das questões metodológicas que envolvem o ensino. As raízes da prática pedagógica encontram-se, também, em saberes que envolvem aspectos culturais e históricos. De todo modo, nossas contribuições não têm uma pretensão prescritiva à maneira de se compreender a docência no contemporâneo, ao contrário, a ideia que propomos é a de fomentar novos horizontes de autoesclarecimento pedagógico no horizonte da memória e da formação docente. Portanto, as próprias *narrativas de formação* passam a constituir uma ponte interessante ao conciliar passado e presente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Edições 70. Lisboa, 1970.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**. Ano XVII, n^o 56, dezembro de 1996. p. 388 – 411.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. A arte é alegre? In.: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Dialética Negativa**. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n^o 73, dezembro, 2000.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza; Sobre o conceito da história. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

_____. **Mágia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Editora Brasiliense. São Paulo, 1987.

_____. As teses sobre o conceito da história. In: LOWY, Michael. Walter Benjamin: **Aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. Tradução de Geanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz-Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Conto e Cura**. Título Original: *Gesammelte Schriften*. Assírio e Alvim. Lisboa, 2004.

_____. **Rua de mão única 1900**. Tradução: João Barrento. Autêntica. São Paulo, 2013.

BERLEZE, Diâñifer Pacheco. **Relatório de Estágio**. 2013. 151 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis: Vozes 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 009/2001 de 09 de maio de 2001. Sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2006 15 DE MAIO DE 2006. Sobre **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Brasília DF: MEC, 2006.

BUENO, S. F. Educação e Barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, P. G.; GELAMO, R. P. (Orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 237 – 248.

CARVALHO, Mara Alves. **Relatório de Estágio**. 2014. 45 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURSO DE PEDAGOGIA. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação/UFSM, 2007.

CRUZ, Cleiton T. da. **Relatório de Estágio**. 2013. 68 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, abr. 2010, vol. 15, no. 43, p. 148-161.

DIAS, Cláucia Medianeira W. **Relatório de Estágio**. 2014. 31 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: O que não (há) de novo. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.24, n. 85, p. 1155 -1177, dez. 2003.

ECO, Umberto. Os jovens que esquecem a história e a memória. UOL Notícias. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/umberto-eco/2014/03/04/os-jovens-que-esquecem-a-historia-e-a-memoria.htm>>. Acesso em 10 de abr. de 2014.

FELMAN, S. Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Orgs.). **Catástrofe e representação: ensaios**. São Paulo: Escuta, 2000.

FERNANDES, Nathana. **Relatório de Estágio**. 2013. 81 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FISCHMAN, Gustavo E; SALES, Sandra Regina. Formação de Professores e Pedagogias Críticas: É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n. 43, p. 7 – 20, jan./abr. de 2010.

FREUD, S. Além do Princípio do Prazer (1920) In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. L&PM: Porto Alegre, 2014.

GELLOCHA, Elizandra Aparecida N. **Relatório de Estágio**. 2014. 51 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GINZBURG, Jaime. Theodor Adorno e a poesia em tempos sombrios. **ALEA**, Vol. 5, N. 1, JAN/JUN, 2003. p. 61-69.

GÓMEZ, RAMOS, Antonio. El duelo del siglo. Notas sobre um ensayo de Imre Kertész. **Azafea**. Revista de Filosofia. Ediciones Universidad Salamanca. V. 7, 2005, p. 105-118.

GÓMEZ RAMOS, Antonio. **Tiempo y resentimiento**. No prelo, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARTMANN, G. H. Holocausto, testemunho, arte e trauma. In: NESTROVSKI, A. e SELIGMANN-SILVA, M. (Orgs.). **Catástrofe e representação: ensaios**. São Paulo: Escuta, 2000. p. 207-235.

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

_____. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1921). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. Barbárie: Manual do usuário. In.: _____. **Sobre História**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 347 – 363.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Tradução de Edgardo A. Malagodi e Ronaldo P. Cunha. In.: HORKHEIMER M.; ADORNO, T. W. **Textos Escolhidos**. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In.: BAZÍLIO, Luiz Cavalier. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEAL, Mariele Ferreira. **Relatório de Estágio**. 2014. 49 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MAAR, Wolfgang L. À guisa da introdução. In.: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Record: São Paulo, 1980.

MATE, Reyes. **Memórias de Auschwitz** :Atualidade e política. Tradução de Antônio Sidekum. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2005.

_____. **La herencia del olvido**. Madrid: Errata Naturae, 2008.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução: Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação & Sociedade**, Ago 2009, vol.30, no. 107, p.585-607.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. Vol. 25, n. 1, 1999.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril, 2001. p. 27-42.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas como dispositivo de conhecimento de práticas professorais. ENDIPE, Recife: CD-ROM, 2006.

OURIQUE, Maiane Liana H ; TREVISAN, A. L. . Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas, entre outros (en)cantos das sereias. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 30, p. 1169-1186, 2009.

PAGNI, P. G.; GELAMO, R. P. (Orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAHIM, Juliana de Souza. **Relatório de Estágio**. 2013. 143 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores identidade e saberes da docência. In.: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PINHEIRO, Gilsélen Burlamaqui S. **Relatório de Estágio**. 2013. 27 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

POSSEBON, Camila Moresco. **Relatório de Estágio**. 2013. 75 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PRATES, Aline da Fontoura. **Relatório de Estágio**. 2013. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PUCCI, Bruno. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da *Bildung* em Theodor Adorno. In.: ROSIN, Nilva; WERLANG, Julio C. (Orgs.). **Theodor Adorno**: diálogos em educação, ética e estética. Passo Fundo: IFIBE, 2011.

PULGATTI, Larissa Manuella S. **Relatório de Estágio**. 2013. 63 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução Mônica Costa Netto. Organização: Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SEGATTO, Antonio Ianni. et al. Prefácio. In: HABERMAS, Jürgen. **Fé e Saber**. Tradução: Fernando Costa Mattos. Editora Unesp: São Paulo, 2013.

SILVA, Carla Vanessa Fernandes da. **Relatório de Estágio**. 2013. 28 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVA, Vera Lúcia T. **Relatório de Estágio**. 2013. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

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

_____. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade (Impresso), vol.34, n.123, pp. 551-571, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Traducción: Miguel Salazar. Paidós, Barcelona, 2008.

TREVISAN, Amarildo. Filosofia da Educação e Formação de Professores no Velho dilema teoria e prática. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, nº 42, Out./dez. 2011, pp.195 - 212.

TRINDADE, Juliana da Silva A. de. **Relatório de Estágio**. 2013. 40 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

WIEBUSCH, Andressa. **Relatório de Estágio**. 2013. 34 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

XAVIER, Paula Ediléia da Silva. **Relatório de Estágio**. 2014. 85 f. Relatório (Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de sistematização de análise dos relatórios de estágio

Número	
Ano	
Número de páginas	
Acadêmico (a)	
Orientador (a)	
Escola que realizou estágio	
Nível	
Turma	
Tema do estágio	
Trechos que chamaram atenção	
Referencial teórico utilizado	
Metodologia	

Apêndice B – Quadro de codificação de temáticas: relação teoria e prática

A - RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Tem o intuito de relatar os acontecimentos, as mudanças observadas do antes, quando em contato apenas com teorias, e o depois, quando em sala de aula, na educação infantil. As dificuldades encontradas para realizar os planejamentos de aulas, a ludicidade utilizada como linguagem de aprendizado, o que encurtou o caminho percorrido por nós, professores para tocar nossos alunos, gerando a afetividade, a qual nos propomos a descrever aqui neste trabalho. Para isso nos utilizamos de observações e das experiências vivenciadas junto aos alunos. (CRUZ, 2013, p. 62)

Cabe salientar que o estágio é importantíssimo para nós futuros professores em formação, pois este é também um dos momentos que nos proporciona fazer a relação teoria e prática, bem como tomar consciência de que realmente é esta formação que queremos profissionalmente. (LEAL, 2014, p. 05)

Quando chegamos nesta fase do curso, esta retomada dos conteúdos e teorias é necessária para que se estabeleça uma relação com a prática educativa. (PINHEIRO, 2013, p. 08)

Quando terminei o magistério, entrar no curso de pedagogia era a minha próxima meta a ser alcançada, porém ao ingressar no curso, este não correspondeu as minhas expectativas, pois como eu já tinha o magistério as minhas vivências eram de: coisas mais práticas e menos teóricas, no curso isso se inverteu fomos ter um pouco de prática já quase no final do curso, até então eram mais conhecimentos teóricos. (TRINDADE, 2013, p. 05)

Aqui foi posto em prática tudo que aprendi em forma de teoria durante os anos em que estive a frente das reais situações existentes de uma instituição de ensino. Através disso, valer-se-á o trabalho educativo que articula a teoria e a prática pedagógica que constitui e identifica a docência. (CARVALHO, 2014, p. 08)

A prática oportunizada pelo estágio avançou além do cumprimento de um requisito legal, constituindo-se de um tempo-espço privilegiado de aprendizagens. As relações cotidianas com a escola, crianças, pais, professores funcionários e comunidade escolar indicavam diferentes realidades, histórias de vida, problemáticas da Educação e muitos desafios (BERLEZE, 2013, p. 131).

O estágio muitas vezes é a primeira oportunidade de conhecer e compreender a realidade escolar tornando também a oportunidade para relacionar a teoria e a prática, entendendo que para a realização de uma prática de qualidade a teoria torna-se fundamental. (PULGATTI, 2013, p. 56)

Apêndice C – Quadro de codificação de temáticas: formação e saberes docentes

B - FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Além disso, a minha trajetória na pedagogia me proporcionou múltiplas possibilidades de aprendizagens, conhecimentos, saberes, práticos e teóricos os quais hoje me proporcionaram compreender muitas situações e aspectos que acontecem com os sujeitos e com o mundo que os rodeiam e também ter a capacidade de argumentar sobre as escolhas pedagógicas e construção de trabalhos científicos. Diante disso, aprendi que, a formação de professor é você mesmo quem constrói ao longo da trajetória acadêmica, através de inserções em projetos de pesquisas, estudos que venham a contribuir para sua formação, pois esta é como um incessante caminho a trilhar em que o professor vai se construindo e se reconstruindo, ou seja, é composta por um processo contínuo (LEAL, 2014, p. 07)

Como afirma Nóvoa (1991, p. 70 apud FONSECA, 2003, p. 123-124) “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Ou seja, “a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”. Isso significa que ao longo de sua vida pessoal e profissional são construídos saberes, experiências e conhecimentos que estão ligados e fazem parte da sua formação docente (LEAL, 2014, p. 07)

Além disso, minha trajetória no curso me proporcionou muitas possibilidades de aprendizagens, conhecimentos e saberes, dos quais hoje me proporcionaram compreender muitas situações e aspectos que acontecem com os sujeitos e com o mundo que os rodeiam. (PINHEIRO, 2013, p. 02)

Neste sentido, o conhecimento e a interpretação da realidade existente devem constituir o ponto de partida dos cursos de formação (inicial e contínua), uma vez que trata de dar instrumentos aos futuros professores para sua atuação profissional. (PINHEIRO, 2013, p. 08)

Cabe destacar também que durante a formação, o curso disponibilizou algumas disciplinas que contribuíram para o desenvolvimento e elaboração de planejamentos, como: a disciplina de Educação Musical, na disciplina de ciências, as disciplinas de processos educativos I e II com construções de jogos que foram bem significativos, a de inserção e monitoria no sétimo semestre que proporcionou experiências e práticas, especialmente, pois tivemos contato com as duas realidades tanto na educação infantil como nos anos Iniciais, no final dessas duas experiências optei por realizar meu estágio de conclusão de curso na educação infantil especialmente no berçário II. Ao longo do curso do magistério e durante os semestres no curso de pedagogia fui percebendo através de algumas experiências que tive o quanto é difícil a profissão de educadora. Pois ser professora não basta dizer que gosta de crianças, mas sim querer ser professora e procurar fazer o melhor frente aos alunos e o principal se comprometer com a educação. Quando terminei o magistério, entrar no curso de pedagogia era a minha próxima meta a ser

alcançada, porém ao ingressar no curso, este não correspondeu as minhas expectativas, pois como eu já tinha o magistério as minhas vivências eram de coisas mais práticas e menos teóricas, no curso isso se inverteu fomos ter um pouco de prática já quase no final do curso, até então eram mais conhecimentos teóricos. (TRINDADE, 2013, p. 11)

O trabalho desenvolvido como estágio supervisionado integra a matriz curricular do curso de pedagogia e tem papel importante em minha formação agregando valores e experiências. A trajetória formativa é definida por Tardif (2007) como sendo um espaço onde o professor é reflexivo, retoma suas produções, reutiliza e adapta os saberes, aprimorando suas práticas a cada dia. A experiência do professor é compreendida como a fonte de seu ensinar, as experiências sempre trazem algum aprendizado sendo ela boa ou ruim o importante é que o professor saiba refletir sobre essas experiências e possa torná-las úteis para seu ensinar (XAVIER, 2014, p. 07).

Em uma sociedade caracterizada como da informação e do conhecimento a leitura ocupa um lugar de destaque na exploração e descoberta do mundo. Corroborando com isso, Freire (1982), afirma que a leitura de mundo precede da leitura das palavras, o que sugere que para ampliarmos nosso conhecimento precisamos nos apropriarmos das transformações sociais, por meio da leitura e da escrita. (XAVIER, 2014, p. 69).

Quanto mais experiências tivermos durante a formação, mais conhecimentos serão adquiridos para subsidiar nossa formação. Por isso essas experiências em sala de aula são tão importantes. O professor antes de iniciar sua formação, só tem uma visão sobre educar, aquela que ele foi educado.

O estágio supervisionado não é a única oportunidade de estar em sala de aula que o curso de pedagogia proporciona ao aluno. Na Universidade Federal de Santa Maria, além das disciplinas obrigatórias, como inserção e monitoria, organização da ação pedagógica e as PEDa, os estudantes tem a oportunidade participar de projetos de extensão, em escolas durante toda a formação estas são consideradas ACGs. O PIBID também oportuniza o contato com a prática. Além disso, o aluno tem a oportunidade de participar de grupos de pesquisa, o que também contribui para a construção do profissional. Em uma sociedade caracterizada como da informação e do conhecimento a leitura ocupa um lugar de destaque na exploração e descoberta do mundo. Corroborando com isso, Freire (1982), afirma que a leitura de mundo precede da leitura das palavras, o que sugere que para ampliarmos nosso conhecimento precisamos nos apropriarmos das transformações sociais, por meio da leitura e da escrita. (XAVIER, 2014, p. 70).

Construímos saberes entrelaçados com as atividades desenvolvidas em sala de aula, aprendemos a refletir acerca da prática pedagógica avaliando não somente os alunos, mas também os nossos planejamentos, conceitos e formas de mediação, caracterizando o estágio como um período de reflexão aprofundada da prática pedagógica em direção as construções referentes à nossa identidade de professores e professoras. (POSSEBON, 2013, p. 68)

Assim, a experiência e os saberes que dela se constroem através da prática tornam-se diferenciais no aprender a ser professora. O exercício da docência no período de estágio assume um caráter processual e reflexivo. (POSSEBON, 2013, p. 69)

Dessa forma o docente se caracteriza como um profissional da educação que produz saberes a partir das relações que estabelece no seu ambiente de trabalho, ou seja, na escola, do ensinar e aprender e na gestão pedagógica das suas ações (POSSEBON, 2013, p. 69).

Neste percurso formativo aprendi que: o professor precisa ter sempre seu aluno como o foco, o planejamento só terá sucesso no momento que este for pensado para esse aluno, tendo em vista seu interesse e suas curiosidades... (WIEBUSCH, 2013 p. 40)

Neste sentido, ao refletir sobre o processo formativo, compreendo a importância da Educação Básica e a influência na formação inicial no ensino superior, onde entendo que a opção de estudo e pesquisa estão enraizadas na minha história de vida e influenciaram na experiências vividas ao longo da própria trajetória. Trajetórias que se encontram vivas através das representações e das escolhas que me permitem entender os acontecimentos da realidade cotidiana (GELOCHA, 2014, p. 06).

...busquei conhecimentos, além das vivências, teorias e práticas trabalhadas ao longo do curso de Pedagogia, o qual acredito que me possibilitou avanços significativos no modo de ser e estar como educadora. Deste modo, os conhecimentos acadêmicos dialogaram com o trabalho docente, o qual aprimorou os saberes da formação que foram além de teorias, pois favoreceu a construção do processo formativo (GELOCHA, 2014, p. 09).

Assim sendo, o curso proporciona a nós acadêmicos saberes que serão úteis para a nossa vida não somente como educadores, mas também como ser humano. (CARVALHO, 2014, p. 07)

Outro fator que me inquieta com relação a formação acadêmica é a fragmentação dos saberes, vinculados a disciplinas do curso, pois ao mesmo tempo em que refletimos e temos o objetivo de desempenhar na escola um trabalho interdisciplinar no curso somos limitados a trabalhar os saberes de forma isolada as áreas do conhecimento. Creio que essa dinâmica de formação dificulta a visão do todo e a ligação entre os saberes necessários para uma prática docente coerente, contextualizada e significativa. (BERLEZE, 2013, p. 131).

É na sala de aula que professores e estudantes têm a oportunidade de trocar conhecimentos, de construir uma aprendizagem coletiva e dialógica. Compreendo as interações como fundamentais para a construção de diferentes conhecimentos,

visto que “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2006, p.26), é preciso valorizar ações coletivas em que todos tenham o direito de expressar-se e o professor pode se comprometer a escutar e não apenas ouvir, falando com o grupo e não apenas para o grupo (PAHIM, 2013, p.11)

Nesta direção, destaco que os momentos em sala de aula me oportunizaram refletir, e assim analisar para além da minha prática educativa, pensar as possibilidades de qualificar o cotidiano.. (PAHIM, 2013, p.119)

Neste sentido, acredito na importância de valorizar a criança e o seu potencial, percebi que elas precisavam sentir que são capazes e ter oportunidades de expressar-se. Deste modo, tornou-se meu papel, como professora, ser sensível para ouvi-las, dialogar, apoiá-las e encorajá-las no que fosse necessário. (PAHIM, 2013, p.120).

Considero minha prática como uma evolução gradual, assim como o desenvolvimento das atividades realizadas acerca da diversidade cultural dos educandos. [...]Portanto, a partir das experiências e das orientações pude aprender e qualificar as ações pedagógicas desenvolvidas, tornando-as mais didáticas, lúdicas, reflexivas numa rede de significações de saberes (FERNANDES, 2013, p. 78).

Apêndice D – Quadro de codificação de temáticas: concepção de professor

C - CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

nossa formação é fruto de acontecimentos desde a nossa inclusão na academia, mas que somente agora conseguimos nos dar conta deles. Aprendemos que ser professor vai além de repassar a matéria, é também ser amigo de professores e alunos, que o educador tem que estar em constante transformação para atender suas demandas e as de quem dele necessitem. (CRUZ, 2013, p. 65)

Ser professor é oportunizar aos educandos momentos agradáveis para que assim possam adquirir uma aprendizagem significativa, e não se tornarem meros receptores de informações, nesse sentido o estágio me proporcionou construir inúmeras aprendizagens juntamente com as crianças, essas aprendizagens me mostraram o quanto a teoria anda em conjunto com a prática, pois foi buscando atender as necessidades dos alunos e superar meus anseios que recorria as leituras indicadas durante o curso. (PINHEIRO, 2013, p. 20)

Ao longo do curso do magistério e durante os semestres no curso de pedagogia fui percebendo através de algumas experiências que tive o quanto é difícil a profissão de educadora. Pois ser professora não basta dizer que gosta de crianças, mas sim querer ser professora e procurar fazer o melhor frente aos alunos e o principal se comprometer com a educação. Quando terminei o magistério, entrar no curso de pedagogia era a minha próxima meta a ser alcançada, porém ao ingressar no curso, este não correspondeu as minhas expectativas, pois como eu já tinha o magistério as minhas vivências eram de: coisas mais práticas e menos teóricas, no curso isso se inverteu fomos ter um pouco de prática já quase no final do curso, até então eram mais conhecimentos teóricos. (TRINDADE, 2013, p. 06)

A escola é vista como um espaço coletivo e público para uma ação pedagógica democrática, onde a criança aprenda a pensar, interagir e discutir ideias, e o educador seja um profissional qualificado, consciente, inovador na relação teoria-prática. (PULGATTI, 2013, p. 04)

Assim sendo, os educadores e educadoras devem estar cientes da necessidade de empenho com a práxis escolar e que este deve ser calcado com responsabilidade e rigorosidade. O docente não pode estagnar-se nos conhecimentos e ações pedagógicas, sendo que sempre deve estar procurando estratégias que mobilizem as crianças a conceberem-se como sujeito apreendente (FERNANDES, 2013, p. 77).

Apêndice E – Quadro de codificação de temáticas: concepção de aluno

D - CONCEPÇÃO DE ALUNO

Contudo se sabe que o planejamento não deve ser rígido, mas sim flexível e passível de mudanças diante de situações que por ventura surjam no cotidiano das crianças que são o **centro do processo**. (SILVA, 2013, p. 25)

Nesse sentido, ao pensar o curso de formação de formação inicial ao qual faço parte, tenho a dizer que este é uma base na qual nos como acadêmicos devemos levantar os pilares para que essa formação seja consciente e significativa. Essa atitude proporciona a cada dia nos construirmos como professores competentes e responsáveis, não somente para conhecer as áreas do conhecimento e ensiná-las aos alunos, mas ensinar a partir de práticas a realidades dos alunos e ao contexto social que eles sejam capazes de construir conhecimentos, aprendizagens significativas e de enfrentar desafios que a sociedade nos coloca a cada dia que passa. (LEAL, 2014, p. 44)

Acredito que este é o fator principal ação-reflexão-ação. Pois ao assumir o papel de regente da turma, a nossa prática deve ser pensada perante a subjetividade e peculiaridades de cada turma. (PINHEIRO, 2013, p. 08)

Apêndice F – Quadro de codificação de temáticas: experiência**E- EXPERIÊNCIA**

Como nos ensinou Freire (1996) somos seres inacabados, somos seres em construção que se constituem a partir de experiências sociais, culturais e históricas. São estas experiências que me marcam como ser humano, por isso busco fazer experiências não somente vivencias, mas aprendizado para uma atuação significativa (SILVA, 2013, p .02).

Apêndice G – Quadro de codificação de temáticas: narração da experiência

F- NARRAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O objetivo deste relato é narrar minha trajetória acadêmica durante o estágio supervisionado do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM. Retomando as lembranças e marcas que ficaram do contato que tive com a EMEI Borges de Medeiros e a turma Pré-B contextualizando minha formação. (SILVA, 2013, p .01)

Na trajetória de vida enquanto acadêmica, narro momentos marcantes do passado, do presente das vivências e experiências que serão centralidade para visualizar o futuro.. Antunes (2011) ressalta que, não conseguimos recuperar a totalidade de uma ação vivida no passado, o que conseguimos é uma aproximação dessas lembranças que ainda resistiram com o passar do tempo e conseguem ser revividas e (re)significadas, pois esta é uma maneira pela qual o sujeito pode lembrar-se do seu passado e também se auto-conhecer. (GELOCHA, 2014, p. 06).

Apêndice H – Quadro de codificação de temáticas: memória

G- MEMÓRIA

Falar da minha trajetória acadêmica é tecer sobre a minha escolha pelo curso de pedagogia, a qual acredito ser interessante, tendo em vista que, foi a partir da minha infância, das experiências vivenciadas na escola e nas brincadeiras que concretizei esta escolha. (LEAL, 2014, p. 05)

Os conhecimentos adquiridos na infância, pelos professores, podem nos ajudar a entender como e porque os professores agem de determinadas formas. Partindo disso, Tardif (2007) explicita quatro fontes que constituem os saberes dos professores, eles que são oriundos de naturezas diversas, tais como: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes experienciais em posição diferenciada, aos outros saberes, considerando que os docentes percebem de modo mais evidente os saberes da experiências em suas práticas. Fato esse que ratifica a importância do reconhecimento, por parte do corpo docente nesse universo de saberes na produção de sentido e significado da vida na docência.

Portanto, as experiências vividas na infância escolar interferem no trabalho dos professores hoje, porque constroem marcas nas suas vidas. É importante que possamos refletir sobre nossas vivências pessoais, sobre as experiências na escolarização inicial, para ponderar as nossas práticas hoje. Quanto mais experiências tivermos durante a formação, mais conhecimentos serão adquiridos para subsidiar nossa formação. Por isso essas experiências em sala de aula são tão importantes. O professor antes de iniciar sua formação, só tem uma visão sobre educar, aquela que ele foi educado. (XAVIER, 2014, p. 70).

Quase todos os dias eu brincava de escolinha. Na minha casa tínhamos um espaço vazio, que eu utilizava para ser a sala de aula. Também havia um armário onde ficava guardado diversos materiais escolares, livros e histórias infantis e os cadernos dos alunos fictícios. (WIEBUSCH, 2013 p. 04)

Acredito que este gosto manifestado em minhas brincadeiras infantis é decorrente do fato de eu ser filha de professora. (WIEBUSCH, 2013 p. 04)

A escola sempre foi um lugar prazeroso durante minha vida, era tão bom acordar e ir para a escola aprender. A escola que me fez acreditar na Educação e acreditar que o verdadeiro papel social da escola é a construção do conhecimento e aprendizagem dos alunos. Acredito que este gosto manifestado em minhas brincadeiras infantis é decorrente do fato de eu ser filha de professora. (WIEBUSCH, 2013 p. 05)

Ao pensar nos caminhos percorridos da minha trajetória antes de chegar na docência, minha compreensão sobre a docência era com um outro olhar, um olhar de uma acadêmica em formação inicial, mas foi vivenciando a docência, todos os

dias na sala de aula estas concepções sobre docência foram (re)formuladas tendo em vista, meu processo de aprender a ser professora. Uma aprendizagem que não é inacabada. A escola sempre foi um lugar prazeroso durante minha vida, era tão bom acordar e ir para a escola aprender. A escola que me fez acreditar na Educação e acreditar que o verdadeiro papel social da escola é a construção do conhecimento e aprendizagem dos alunos. Acredito que este gosto manifestado em minhas brincadeiras infantis é decorrente do fato de eu ser filha de professora. (WIEBUSCH, 2013 p. 40)

Nesta época tinha a sensação de que eu saía da escola, mas a escola não saía de mim, pois neste período minha mãe, ainda, lecionava em outro colégio do município, dando aula também para uma pré-escola e minhas duas irmãs mais velhas faziam magistério, ou seja, dentro e fora desse universo eu acabava por vivenciar muitas experiências correlatas ao mundo escolar, mesmo estando fisicamente longe dele. Várias vezes implorei para ajudar minhas irmãs com seus trabalhos de aula. (PRATES, 2013, p.02)

A história e as vivências da comunidade escolar envolvida correspondem ao ponto de partida para o desenvolvimento e construção de conhecimentos. Essa escola constitui-se como espaço de sabedoria e respeito. Ali eram apreendidos e compartilhados momentos que envolviam família, trabalho na roça colheita, aprendizagem dos filhos, e festejo junto a comunidade. A professora representava seu papel para além dos ensinamentos, das interações; configurava-se como “guardião” de uma história única e singular daquele lugar. (GELOCHA, 2014, p. 07).

Ao rememorar a vida escolar e acadêmica percebi que o que aprendi, foi e é relevante para a formação pessoal e profissional. Entendo que o processo de aprendizagem ocorre quando se percorrem determinadas experiências ou vivências e a partir delas, evoluímos na capacidade de modificar a maneira de agir e pensar. (GELOCHA, 2014, p. 09).