

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA E A EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO

Saimonton Tinoco¹
Michelle Boaventura²

¹Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
saimonton.tinoco@academico.ufpb.br

²Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, Paraíba, Brasil;
michelle.gabrielli@academico.ufpb.br

Uma formação como experiência

Quando tratamos da formação docente, geralmente vem à tona o dilema entre teoria (como ciência) e prática (como técnica), uma questão mal resolvida na educação. Nestes dois anos de formação continuada não foi diferente, tanto da parte da Prefeitura Municipal de João Pessoa quanto dos(as) professores(as) da referida rede de ensino. Seja nas reuniões de planejamento que tivemos – das quais participaram tanto a coordenação do projeto quanto as diretorias da Secretaria Municipal de Educação – seja nas avaliações do que foi realizado, a tensão comparecia de diversas formas.

Tentando nos equilibrar na corda bamba deste não lugar, buscamos organizar a formação em Arte considerando os sentidos da experiência (Larrosa-Bondía, 2002). Entendíamos que tal dispositivo poderia funcionar como um convite para suspendermos o binarismo característico de nossa constituição positivista, em busca de um entrelugar. Ao invés de nos preocuparmos em relação ao quanto de teoria e prática propusemos, alimentando a oposição entre quem pensa e quem faz, nos comprometemos em experimentar um trabalho que tivesse uma orientação *prácticoteórica*, ou seja, que fosse mais horizontal e coletiva.

Trouxemos conosco algumas questões políticas que nos ajudaram a tal elaboração: Por que sempre precisamos começar as formações docentes pela “teoria” para chegar à “prática”? O inverso não seria possível? Sempre que começamos pela “teoria” necessariamente chegamos à “prática”? Quando começamos pela “prática” não chegamos na “teoria”? É possível separar a “teoria” da “prática” e vice-versa? Será que, enquanto docentes da Educação Básica, somos apenas “práticos”? Será que, enquanto docentes do Ensino Superior, somos apenas “teóricos”? O que chamamos de “teoria”? O que nomeamos de “prática”?

Tais problematizações diziam respeito aos modos como (nos) vemos, nos colocamos perante as outras pessoas e de como nos relacionamos com o mundo. Por isso, de início combinamos que os nossos encontros seriam espaços seguros para o diálogo (Bohn, 2008; Freire, 2019), uma vez que os(as) professores(as) estavam sedentos(as) por falar, mas na maioria das vezes não encontravam espaços de escuta. Sentíamos que seria importante proporcionarmos um ambiente seguro e afetivo, onde houvesse o acolhimento das dores e a partilha das alegrias de ser docente na escola pública.

Ao invés de insistirmos na interdição da palavra, era necessário experimentá-las, jogarmos com elas, colocá-las em nosso corpo, transformá-las. Afinal, as palavras nomeiam as coisas, as coisas compõem o mundo (Foucault, 2019). O que os(as) professores(as) tinham/têm a dizer não eram/são meras palavras, pois estão carregadas do que nos passa(va), nos acontece(ia), nos toca(va) (Larrosa-Bondía, 2002) no ensino de Arte.

Sendo assim, reconhecíamos a importância de que tais palavras pudessem ser pronunciadas – de algum modo, mas não de qualquer jeito – nos encontros formativos realizados. Eram um momento de pararmos um pouco a correria do dia a dia e fugirmos dos excessos que nos levam a confundir a ação de estarmos informados com a possibilidade de, arrogantemente, opinarmos sobre tudo. Suspendíamos temporariamente a agitação que compromete a nossa respiração, presentificando nosso corpo, para ativarmos um estado de atenção que nos ajudasse a organizar e compor o que seria dito, diante da quantidade de informações que caracterizavam o momento em que vivemos. Pausa para falarmos, mas também para pensarmos.

Uma experiência como formação

Na falta de tempo, característica do cotidiano docente, nem sempre era possível analisar o vivido. Muitos eram os estímulos e as excitações que chegavam – atividades, prazos, eventos escolares, campanhas intersetoriais –, que demandaram ação e pressa, nos acostumando com vivências pontuais, fragmentadas, instantâneas e aligeiradas. Nos acostumávamos com a velocidade e a novidade, que nos impediam de acessar a conexão com o acontecimento. “Acredito que poderia ser menos tempo, atividades mais rápidas. Todo mundo já vem muito cansado da semana de trabalho”. Sentíamos que saber sobre as coisas era diferente do saber da experiência, se as novas informações que tínhamos não nos afetasse de modo pessoal, próprio e crítico (Larrosa-Bondía, 2002).

A velocidade em que as coisas aconteciam na escola também comprometia a memória, uma vez que sempre era preciso correr para a próxima atividade, nos tornando consumidores vorazes de informações e outras novidades. Insatisfeitos, tornávamos reféns de uma formação permanente e acelerada: “Minha expectativa em relação às formações é adquirir novos subsídios, ideias e formas de melhorar o meu trabalho educacional junto aos meus alunos. Mas o que tenho visto é mais uma troca superficial de experiências. Não é que não seja válido, mas não deveria ser só isso”. Ficávamos inimigos da pausa e do silêncio, pois precisávamos estar sempre em produção e no consumo ou vice-versa. Respondíamos quase que incessantemente aos diversos estímulos, acostumando o nosso corpo a um alto nível de estresse e sofrimento. O adoecimento, a longo prazo, era inevitável, como consequência da destruição do corpo e da experiência.

Por esses motivos, não é de estranhar que a educação atualmente seja considerada uma mercadoria e o tempo pedagógico um valor. Vamos progressivamente nos robotizando, afinal, não podemos perder tempo. “Os grupos devem ser mais objetivos na hora da apresentação dos trabalhos”. “Acho que os debates são demasiadamente longos e repetitivos – o tempo de tratar de 10 pontos é usado para tratar de um, por exemplo”. Era preciso aproveitarmos o tempo, otimizando as ações para seguirmos o passo veloz, para não ficar para trás... Mesmo assim continuávamos sem tempo!

Os currículos prescritos – tanto para as escolas quanto para as universidades – estavam cada dia mais “cheios” e as suas concretizações cada vez mais “vazias”. Como docentes, estávamos a todo momento querendo fazer algo, (nos) perguntando sobre o que temos a fazer, buscando nos mobilizar, como se fosse errado parar. Inclusive, quando tirávamos algum tempo livre, nos sentíamos culpados(as), preocupados(as), ansiosos(as) para voltar a trabalhar, como se a pausa não nos fosse possível. A arte se transformava em obrigação, perdendo seu caráter de prazer. O tempo de criação também diminuía, afinal, não havia tempo a perder.

O que se ganha quando se perde? Esquecemos que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa-Bondía, 2002, p. 24).

Desse modo, era impossível vivermos a experiência sem nos abirmos a ela, sem termos disponibilidade para sermos afetados(as) e alguma receptividade aos seus efeitos. Era preciso darmos lugar, nos expormos ao tempo, assumindo a vulnerabilidade e os riscos que tal escolha continha. Por isso, assumimos cada encontro formativo enquanto uma convocação: para habitarmos nosso corpo, ampliarmos as nossas sensibilidades, operarmos com as linguagens artísticas. Fazermos arte, vivermos arte, sentirmos arte... e, com isso, fazermos a escola, vivermos a escola, sentirmos a escola. Nem sempre foi um exercício fácil, mas ao final era prazeroso.

Experimentando uma formação a partir de cartas pedagógicas

No ciclo formativo sobre engajamento docente, escolhemos trabalhar a partir das ideias de bell hooks (2017). Consideramos a ideia de “Pedagogia Engajada” trazida pela autora, na qual docentes e discentes estão comprometidos com processos de ensino e de aprendizagem que são significativos e respeitosos.

Segundo hooks (2020, p. 47),

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade.

Assim, em nosso contexto, não fazia sentido separarmos engajamento docente do engajamento discente, mas compreendermos o engajamento como uma “participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (hooks, 2020, p. 49). Propusemos, então, um encontro formativo voltado para a sensibilização do engajamento docente e discente, a partir da escrita de cartas pedagógicas.

Iniciamos o encontro com a leitura dramática da primeira carta (Paris, 17 de fevereiro de 1903) do livro “Cartas a um jovem poeta”, de Rainer Maria Rilke (2009), feita em voz alta pelos autores deste capítulo. O texto falava sobre arte, inspiração e incentivo artísticos, escolhas pessoais, mas, sobretudo, demonstrava empatia, com sensibilidade e de forma poética. Por isso a nossa escolha, dentre tantas opções que tínhamos em mãos, inclusive de outros(as) autores(as).

Em seguida, dividimos o grupo em anos iniciais e anos finais, quando pedimos que cada professor(a) escrevesse uma carta para o(a) estudante que mais o(a) desafiava, em relação ao engajamento nas aulas de Arte. Após a escrita, recolhemos as cartas e, aleatoriamente, as distribuímos entre os(as) professores(as) do grupo, solicitando que lessem e respondessem à carta recebida. Algumas pessoas responderam ao/à autor(a) se colocando em seu lugar, enquanto outras imaginaram-se sendo o(a) estudante em questão, ao responder como se fossem ele/ela. Em ambos os casos, demonstraram afeto e empatia com seus(suas) companheiros(as) de profissão que, por vezes, experienciavam desafios tais como os seus.

O exercício de escrever para um(a) estudante, ler a carta escrita por um(a) colega e respondê-la em seguida sensibilizou a maioria dos(as) professores(as), criando um clima propício ao aprendizado e à partilha. Desse modo, prosseguimos com a atividade devolvendo a primeira carta à sua origem, junto com a carta resposta, dando

tempo para que os(as) docentes refletissem sobre o que haviam escrito e o que receberam como resposta. Posteriormente, propusemos que, quem se sentisse a vontade, lesse para o coletivo a sua carta e a carta resposta, abrindo possibilidades para a sensibilização e as reflexões de todo o grupo, considerando que “é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros” (hooks, 2020, p. 48). Nesse processo, ouvir a voz do(a) outro(a) é fundamental para construir uma “comunidade em classe”.

Alguns/algumas professores(as) se voluntariaram a ler as cartas, mobilizando outros(as) a se posicionarem diante do exposto. Nem todos(as) se engajaram diretamente na atividade e os(as) próprios(as) professores(as) chamaram a atenção para isso. Um exemplo disso foi quando um professor recebeu como resposta uma única linha escrita, na mesma folha de sua carta, com os seguintes dizeres: “concordo plenamente”. Tal atitude possibilitou a problematização de que se eu, enquanto professor(a), não consigo me engajar em uma atividade, como posso responsabilizar meu/minha aluno(a) por também não se engajar?

Sobre isso, hooks (2020) comenta que nunca propôs aos(às) estudantes uma atividade em que ela própria não estivesse disposta a realizar, sendo essa uma premissa que usamos nos encontros formativos conduzidos por nós. Assim, ao propormos que os(as) professores(as) compartilhem suas narrativas, estávamos dispostos e disponíveis a partilhar as nossas também. Fizemos isso pois acreditamos que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35).

Por fim, após as discussões e reflexões possibilitadas pela proposta de uma pedagogia engajada, os grupos de docentes de Arte dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental se reuniram para compartilharem suas experiências no exercício de escrita realizado, compondo um grande grupo. Os(as) professores(as) que se sentiram motivados(as) a compartilharem sua própria carta e a resposta à ela leram-nas para o auditório, despertando risadas, choros, abraços, palmas, dentre outras manifestações, que expressavam “eu te entendo”, “sei bem como é isso”, “isso também aconteceu comigo”, “você vai conseguir”.

Todos(as) saímos reenergizados deste encontro, percebendo como éramos potentes e a importância que tínhamos para a concretização de uma educação que fosse libertadora e transformadora (Freire, 2006; hooks, 2017), mesmo em meio à desvalorização vivenciada cotidianamente, de diferentes modos e por diversos meios. No encontro seguinte, alguns(algumas) docentes relataram que contaram aos(às) seus(suas) estudantes mais desafiadores(as) que escreveram uma carta para eles(as) e alguns arriscaram, inclusive, a entregar a carta escrita. Outros(as) exercitaram a escrita de cartas como possibilidade de sensibilização em sala de aula, fomentando o engajamento entre docente e discentes e, com isso, inventaram outros modos de fazer o ensino ao modo das artes.

Por outras formações, com diferentes experiências

Participar de um projeto de formação de professores(as) a partir da parceria estabelecida entre a Universidade Federal da Paraíba e a Prefeitura Municipal de João Pessoa tem se constituído numa oportunidade de vivenciar a escola, seus(suas) professores(as) e o ensino de Arte, contribuindo para o exercício docente de todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as). Dito de outro modo, a participação neste projeto pode ser entendida como uma forma de colaborar com professores(as) para uma formação continuada a partir de uma pedagogia engajada, buscando que a escola e a sala de aula não reforcem “os sistemas de dominação e nem reflita mais nenhuma parcialidade [...]”. Nesse contexto, buscamos a construção de um exercício docente enquanto “foco de resistência” (hooks, 2017, p. 36), compreendendo a educação como uma prática de liberdade (hooks, 2017; Freire, 2006).

Para além disso, atuarmos como professores(as) formadores(as) favoreceu a reflexão sobre a importância de proporcionarmos encontros baseados em intercâmbios de experiências e saberes, propiciando uma escuta sensível e o exercício da voz ativa dos(as) profissionais em formação, independente de terem muitos ou poucos anos de carreira. Tratou-se de um esforço coletivo, em busca de “construir uma ‘comunidade’ para criar um clima de abertura e rigor intelectual” (hooks, 2017, p. 57), por meio da Arte.

Era uma forma de dizer que não concordamos com a divisão de que “teoria” se aprende na/com a universidade e nas escolas se adquire a “prática”, como costumeiramente é dito e, conseqüentemente, escrito em nossos currículos individuais –inclusive no Lattes, quando separamos a nossa “formação acadêmica” e nossas “experiências profissionais”.

Por esse motivo, entendemos que a experiência é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa-Bondía, 2002, p. 25). Assim, pensamos os encontros formativos como uma oportunidade para que docentes de Arte atravessassem conosco os dilemas do exercício profissional, sentindo-se seguros(as) para se expor, se confrontar, se questionar, reclamar, desabafar, tombar, se levantar, se arriscar, se experimentar, sonhar, se desmontar, se alegrar, se fortalecer, se animar... se (trans)formar no percurso.

Como hooks (2017, p. 52), acreditamos que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. Mais que isso, que possam ter esperança; não a esperança como simples ato de esperar por algo, mas sim no sentido freireano de compreendê-la enquanto força motriz “na luta para mudar o mundo” (Freire, 2011, p. 14). Esperamos produzir tais ambientes nos encontros formativos que organizamos.

Vamos esperar?

Referências

BOHN, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 set. 2024.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

Sobre os Autores e Autoras

Saimonton Tinôco: Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor em cursos de licenciatura na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor-formador em Arte do Convênio nº 2131.11.0623 - UFPB/PMJP.

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora na Licenciatura em Dança da UFPB e no Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (Prof-Artes). Professora-formadora em Arte do Convênio nº 2131.11.0623 - UFPB/PMJP.