



AS DORES E AS DELÍCIAS DE SER O QUE É
Investigação em torno da indagação da experiência
vivida

Maria Ercília Castro, Ana Maria Caira Gitahy, Roseli Alves, Lourdes
Atié, Daniel Vieira Helene, Débora Oller, Angélica Lima Fontana
e Lilian Conceição

Grupos de estudo sobre *A prática profissional como espaço de pesquisa*

Coordenadores: Fernando Hernández e Juana M. Sancho

São Paulo, julho, 2007

AS DORES E AS DELÍCIAS DE SER O QUE É

Investigação em torno da indagação da experiência vivida

Maria Ercília Castro, Ana Maria Caira Gitahy, Roseli Alves, Lourdes Atié, Daniel Vieira Helene, Débora Oller, Angélica Lima Fontana e Lilian Conceição

De onde partimos

Somos profissionais da educação reunidos em torno da proposta de constituir um grupo de formação em investigação. Investigar, no entanto, não a partir de uma hipótese pré-estabelecida em outros contextos, ou de uma indagação externa a esse grupo de educadores. Investigar sem antecipar teorias. Mas toda investigação traz de forma implícita referências teóricas. Investigar buscando caminhos por meio da indagação da experiência vivida pelo próprio grupo através das narrativas significativas do nosso fazer, do nosso saber e do nosso “ser” como educadores. Eis aí nossa matéria prima e a origem das primeiras indagações: *o que entendemos por experiência? O que diferencia uma experiência de uma vivência?*

Para entender melhor, vamos recuperar o nosso percurso - histórico do grupo. Em março de 2006, iniciamos um curso de formação do CECACE, sob coordenação da Profa. Dra. Juana M^a Sancho e do Prof. Dr. Fernando Hernández, ambos da Universidade de Barcelona. A proposta trazia um diferencial: formar um grupo de estudos sobre a indagação em torno da experiência vivida para repensar a prática da formação docente.

“A pesquisa/investigação necessita de um resultado. E o resultado necessita ser colocado à disposição do outro. Como tornar pública a nossa reflexão?”¹ A questão nos foi colocada no primeiro encontro, data em que recebemos como tarefa relatar uma experiência profissional real, contextualizada e significativa utilizando no máximo duas laudas. Nesse momento, é importante lembrar, não sabíamos o que faríamos com esses relatos. Sabíamos apenas, que eles deveriam ser lidos por todos, antes do próximo encontro.

Estava lançada a idéia de aprender a pesquisar a partir de nossas práticas. Abria-se a possibilidade concreta de ser sujeito e pesquisador da própria ação profissional. Poderíamos, dentro desta perspectiva, construir e compartilhar conhecimentos.

Nosso cronograma previa um primeiro bloco de três encontros presenciais de 4 horas com os professores em São Paulo, a divisão de subgrupos de estudos cujo trabalho, depois da partida dos professores Fernando e Juana, renderia a escrita de artigos supervisionados desde a Espanha, via net. A realização dessa proposta seria um primeiro exercício para desenvolver algumas noções sobre como realizar pesquisas a partir de nossas práticas. Aqui estaria encerrada a primeira etapa da nossa formação.

¹ Referência à fala do professor Fernando Hernández em encontro presencial do grupo CECACE.

“Tradicionalmente as experiências de formação referem-se à transmissão dos que sabem (em função da posição de poder que ocupam, das práticas que acumulam etc.) para quem se supõe não sabe (os que ocupam posição subordinada).

Outra maneira de pensar a formação tem sido a partir do intercâmbio de experiências que permitem aos participantes se apropriarem de práticas de outros, mas muitas vezes descontextualizadas e sem se situar nas referências que as orientam. Essas duas perspectivas não garantem aprendizagem no sentido apontado por Charlot (2005:20) de **‘apropriar-se de um saber, de uma prática, na relação com os outros e consigo mesmo’**.²

Ficou claro, nesse instante, que os relatos de experiências significativas que acabávamos de escrever seriam o objeto de nossa investigação.

Perguntas orientavam as nossas discussões, tais como: o “eu” que narra está distante? É um “eu” protagonista? Indagador? De onde fala o autor? O que o texto fala de mim? O que posso dizer a partir do texto? Há diferença entre a experiência e a memória da experiência? A experiência é pensada enquanto se vive? Qual o lugar do leitor? E do tempo?

Quantas vezes nos pegávamos discutindo a experiência em si e não o que podíamos aprender a partir de como ela foi narrada.

Perdíamos o distanciamento facilmente na medida em que conhecíamos em maior ou menor grau os autores e aquelas histórias. Foi um exercício que exigiu, permanentemente, a mudança e o realinhamento do olhar.

Fomos divididos em três subgrupos e os nossos relatos foram distribuídos de modo a garantir que não analisaríamos as nossas experiências pessoais e nem a de nossos colegas de subgrupo.

A proposta era clara e não usual, o foco seria lançado em direção à narrativa da experiência e não à experiência em si. Em outras palavras: iríamos analisar o relato das experiências e não as experiências relatadas.

Nos relatos que couberam para nosso grupo eram muitas as formas de se apresentar o “eu” e partindo dos tempos verbais era possível identificar: o **eu** vivido (passado); o **eu** sendo vivido; o **eu** como resgate que retoma o vivido numa nova situação; o **eu** como gestação, que revela uma busca; e o **eu** como constatação, vivido e assumido.

Nessa perspectiva, a cultura institucional é entendida como um conjunto de práticas, valores e ideologias dadas em um determinado local, condicionadas a um determinado contexto histórico social e definidas pelos participantes dessa instituição, na medida em que são autores da cena institucional. Os relatos indicavam diferentes tipos de sujeitos: sujeito submetido à instituição; sujeito inserido na instituição; sujeito que narra como se fosse ele próprio a instituição; relato da instituição através do sujeito e relato do sujeito como “desinstitucionalização”.

À medida que nos encontrávamos, passamos a questionar cada vez mais intensamente a escrita do nosso artigo. Duvidamos dos critérios por nós construídos, que não foram capazes de nos conduzir à delimitação de um tema, e intensificamos as buscas em textos variados.

² Texto extraído da carta convite para o grupo de formação escrita por Fernando Hernández e Juana Sancho.

Perguntávamos-nos sobre qual era o lugar de cada um e dos subgrupos formados nesse grupo maior. Qual era o papel dos professores coordenadores (Fernando e Juana)? Será que as interpretações sobre essas posições coincidem? Rediscutíamos os motivos que estavam nos levando a considerar a possibilidade de realizar ou não a proposta: a escrita do artigo.

Discutimos as produções relacionando-as com alguns textos teóricos que havíamos lido³. Estávamos vivenciando a possibilidade de construção de um novo conhecimento. Nos encontros nos quais assimilávamos novas aquisições, havia um desconforto real, fruto de uma “invasão” de novas possibilidades, da interação entre as pessoas e das idéias que defendiam.

Com o tempo que se passava entre um encontro do grupo e outro, com as leituras e releituras, pudemos realizar reuniões nas quais gerávamos idéias compartilhadas. Algo construído. Vivíamos essa “ilusão” até o momento seguinte, no qual nos defrontávamos com as reflexões produzidas pelos participantes, nas suas diferentes leituras e entendimentos sobre os temas que tratávamos.

Como um grande caldeirão, onde colocamos diferentes temperos, concluímos que todas as escolhas serviram para mostrar que tudo está ligado e que a experiência é de fato o centro da questão.

Mas eram duas experiências: trabalhar com os relatos dos outros e vivenciar uma experiência coletiva com pessoas agrupadas aleatoriamente. Nessas experiências estão representadas a possibilidade de ir adiante do que está circunscrito a cada um de nós e a articulação entre o lugar do leitor e o lugar do autor dos relatos, de forma simultânea e coletiva.

Com o passar dos encontros, as nossas dúvidas e inquietações tinham nos afastado dos relatos de experiências dos integrantes de outros subgrupos, que eram inicialmente o objeto de nossa investigação. Sentimos que era o momento de retomar os nossos próprios relatos. Autorizamos-nos a analisá-los coletivamente, na intimidade e confiança do nosso subgrupo, contrariando a orientação inicial.

O processo vivido representou a tentativa de constituição de um leitor coletivo, implicado na experiência, portanto, sujeito dessa difícil construção.

Por ora, podemos afirmar que, antes de sermos profissionais da educação, somos indivíduos singulares. São diferentes histórias pessoais, posicionamentos, anseios, modos de ver e sentir que se entrecruzam. Esta encruzilhada é o nosso ponto de partida.

Investigar buscando caminhos por meio da indagação da experiência vivida

³ BENJAMIN, Walter; *“Teses sobre o conceito de história”*, Tradução de BONS, Jeanne Marie Gagnebin de; MULLER, Marcos Lutz. Sobre o conceito de história. São Paulo – SP: Boitempo, 2004
DEWEY, John; *“A arte como experiência”*, Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, São Paulo: Coleção Os Pensadores, Editora Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

BONDÍA, Jorge Larrosa:

CHARLOT, Bernard; *“Da relação com o saber: elementos para uma teoria”*, Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, págs. 61,62.

As discussões nos permitiram que saíssemos dos encontros balizados por um critério: entendemos por *experiência*, uma *vivência que* aporta algum tipo de transformação no sujeito que narra.

Por outro lado, nos parecia mais fácil identificar em que medida a narrativa em questão poderia ser interpretada como uma experiência ou como uma vivência para o autor do texto. A coisa se complicou novamente quando saímos da relação texto-autor e passamos a questionar nossa interação como leitores desses relatos. *Na interação texto-leitor, que relação se estabelece? De experiência ou de vivência? Quando um relato lido se constitui numa experiência para quem o lê? Se o texto evidencia uma experiência para o autor, ela se traduz da mesma forma para o leitor?*

Recaímos nas múltiplas percepções. O que “aprendo” com um relato, o que ele me permite pensar, o que ele me evoca e compromete emocionalmente, as conexões que ele me permite estabelecer, dependem do que ele “diz” sobre mim.

O que vamos investigar? Qual é o “conteúdo”, o tema a ser perseguido? Nada estava claro para o grupo quanto a isso. Depois de muita discussão, ao retomar as anotações dos encontros anteriores, entendemos que dos relatos emergem temas sobre os quais poderíamos nos debruçar. Tínhamos como referências algumas possibilidades temáticas. Custamos a chegar ao consenso sobre os temas por não termos analisado no grupo como se definiria a tematização. As questões então, passaram a ser duas:

★Diante da multiplicidade de visões, como *estabelecer uma unidade em torno de conceitos e de percepções tão pessoais?*

★Como articular as primeiras análises que foram feitas sobre o “eu” das narrativas, sobre como se insere o “outro” e a noção de experiência aos temas?

Em relação à primeira indagação aventamos que a solução poderia ser buscarmos um viés teórico que nos fornecesse uma referência para o diálogo com as narrativas. Mas, se nos apegássemos a um viés teórico, não correríamos o perigo de comprometer ou inviabilizar a nossa experiência pessoal como fonte de criação de novas observações, um dos propósitos desse tipo de investigação?

Por outro lado, sabíamos que se não mirássemos outros horizontes, correríamos o risco de nos restringir ao nosso próprio umbigo.

A hipótese mais razoável para tentar lidar com esse dilema parecia estar no meio termo entre uma posição e outra, o que colocaria a indagação nos seguintes termos: *como estabelecer um diálogo equilibrado, de mão dupla, entre o conhecimento pessoal e o conhecimento teórico já produzido, de maneira que se nutrissem mutuamente?*

Finalmente, em relação às duas indagações anteriores e mesmo para as demais compartilhadas ao longo deste texto, entendemos que só as responderíamos com o “andar da carruagem”, numa “experiência dialógica entre os encontros, as leituras, os relatos e o processo reflexivo do próprio grupo”⁴. Começava a se delinear o que poderia vir a ser uma *investigação em torno da indagação da experiência vivida*.

⁴ Sancho, J.M. et al. (2005) – Simposio presentado en ICISEI2005. Barcelona, 2-5 de enero de 2005, Construir-se en una metodología para indagar sobre las relaciones de los profesores ante los cambios.

As relações possíveis entre o “eu”, o “nós”, o “tempo” e a experiência

Partindo da noção de que a experiência é marcada pelo tempo, Walter Benjamin (1997) aponta que a experiência contada por uma pessoa pode se tornar uma vivência significativa, portanto uma experiência para outra pessoa.

A questão da transmissão da experiência assume, assim, papel fundamental no seu pensamento. A experiência de um sujeito se torna uma experiência para outro se, no desenrolar de uma determinada vivência, houver o que Benjamin chama de ‘reconhecimento’. Para que isso possa ocorrer, é fundamental que haja espaço para recuperarmos a capacidade de transmitir nossas experiências significativas às outras pessoas. Uma experiência é resultante do reconhecimento de uma vivência a partir do momento em que é experimentada pelo sujeito como significativa. É como um “*insight*”, uma tomada de consciência.

Portanto, no ato de contar, está implícita uma informação, que é passada para o sujeito, mas que não pode ser vivida como experiência somente por ter sido relatada; é **necessário um espaço –tempo** - de reflexão para que a vivência atual seja reconhecida na experiência relatada por outrem, transformando-se em experiência apropriada pelo sujeito no presente.

Larrosa⁵, citando Walter Benjamin, destaca a questão da velocidade do tempo no qual estamos vivendo. Um tempo acelerado, que não permite o tempo da experiência; que é igual para todos, portanto, não respeita a dimensão individual do tempo do sujeito.

Na análise de muitos dos relatos do nosso grupo, percebe-se claramente que a ação do tempo influi no relato do sujeito sobre a experiência. A experiência que ocorre em tempo presente aparece mais ligada às emoções suscitadas pelo acontecimento vivido. Poderíamos inferir que é uma experiência emocional o que predomina no relato, transparecendo angústias, satisfações e insatisfações.

A experiência relatada em tempo passado parece sugerir que houve um ganho de consciência sobre o fato vivido, aqui a emoção experimentada pode aparecer integrada ao eu. A escrita do relato parece apresentar-se como uma oportunidade de transformar a vivência em experiência.

Também nós, no grupo **CECACE**, vivíamos uma experiência interessante em relação ao tempo: na medida em que refletíamos sobre a relação do sujeito com o tempo nos relatos analisados, estivemos todos, como autores e leitores, sujeitos às limitações de prazo dadas pelo cronograma de funcionamento do grupo. Na escrita do artigo coletivo, da mesma forma, estávamos pressionados pelo tempo para o término dessa etapa de trabalho⁶.

⁵ Larossa, Jorge. Pedagogia Profana

⁶ Essa distinção entre tempo e prazo é importante nesse momento do trabalho, uma vez que os dois conceitos ou as duas palavras lidam, fundamentalmente, com noções diferentes de tempo. Quando nos referimos a “tempo”, estamos identificando um determinado período necessário para fazer, no nosso caso, um conjunto de vivências se transformar em uma experiência significativa ou em conhecimento compartilhado. Trata-se do tempo necessário para a maturação das idéias, para o estabelecimento de relações, para a construção do texto. Esse “tempo” exerce uma força de pressão em uma direção: ele se estende indefinidamente. Quando, por outro lado, nos referimos ao “prazo”, estamos identificando a pressão de um tempo que segue em contagem regressiva: um tempo que, conforme passa, escasseia, posto que é entendido como o “tempo que sobra”. O prazo, imposto ao grupo pela fixação de uma

Como então poderíamos ser críticos em relação à pressão do prazo ao qual estávamos sujeitados e, simultaneamente, realizar a tarefa que nos estimulava, respeitando o tempo de elaboração de que necessitávamos?

Ao nos adequarmos às exigências de prazo dessa pesquisa estaríamos colaborando ou não com o projeto maior desse grupo de estudos?

O lugar dos sujeitos e sua relação com as instituições

Percebemos que em alguns textos o sujeito que lê o relato é convidado a penetrar na experiência, na qualidade de protagonista.

No entanto, o espanto, o estranhamento, o nunca pensado, o evitado, o negado, podem também oferecer uma outra forma de contato muito intensa do leitor com o que está escrito, impulsionando uma transformação nas posições de quem lê.

Ao ler os relatos buscando encontrar o lugar do leitor nas diversas narrativas, chamávamos especialmente a atenção os relatos nos quais os autores não se importavam em se colocar no lugar de quem não sabe. Precisamente, quando o autor se colocava no lugar “de quem sabe que não sabe”, e expõe uma experiência que não está “dominada”, existe lugar para o leitor interagir.

Na qualidade de profissionais vinculados às mais variadas instituições, as questões vividas pelos sujeitos dos relatos atualizaram os nossos vínculos. Seleccionamos e categorizamos as relações de acordo com as nossas identificações sobre os tipos de instituições apresentadas.

Valorizávamos mais as experiências dos sujeitos que conseguiam lidar com as instituições sem se deixar aprisionar por suas regras e condições, fato que demonstrava a nossa intenção de estarmos, nós, também, livres das amarras institucionais, como se isso já apontasse para um modelo ideal, que norteou o nosso julgamento.

Também parecia estar claro que existem modulações nesta relação com a instituição, o que impossibilita uma análise estática dessas posições do sujeito.

Concluimos que a inclusão da nossa subjetividade favorecia paradoxalmente o exercício do distanciamento. Os nossos pontos de vista variavam de acordo com a percepção do caráter da relação institucional relatada no texto e vivida por nós na qualidade de leitores.

Encruzilhada: ponto de partida e ponto de chegada

A partir da constatação de que o “não saber”, explicitado em alguns relatos lidos, nos aproximava daquelas experiências narradas, passamos a considerá-lo também nas nossas discussões sobre a escrita do artigo.

data para entregar a tarefa, também exerce uma pressão nos sujeitos. Esta pressão, porém, é em direção inversa àquela exercida pelo “tempo”.

Percebemos, no entanto, que não sabíamos como articular o nosso “não saber” com a intenção da escrita do artigo.

Caminhamos bem até o 3º encontro do grupo, enquanto acreditávamos que as ferramentas usadas até então nos faziam “entender” a proposta. Repartíamos as tarefas, idealizando o que seria um patchwork, até que percebemos que montávamos uma colcha de retalhos...

“Esse momento pôs em ação reações de desânimo e desalento de estarmos produzindo tamanho sofrimento, principalmente quando nos comparávamos com os demais grupos, produtivos, e quando nos dávamos conta do tempo, que passava”.

(fragmento extraído da primeira versão desse artigo – autoria do grupo)

A produção do texto estava emperrada. No início do 5º encontro, o sentimento de inadequação e a angústia frente ao desamparo gerado pelo “não-saber” - nem o que fazer, nem por onde começar atingiram um ponto crítico. Mas, a possibilidade de compartilhar desses sentimentos foi a condição que começou a mudar a trajetória desse nosso trabalho.

Esse encontro foi muito produtivo, melhor dizendo, emblemático, porque tínhamos cada um a sua maneira, a sensação de que estávamos perdidos ou nadando no mesmo lugar. Partimos para uma discussão profunda sobre o significado do grupo e da tarefa e concluímos pela elaboração de um texto que registrasse nosso movimento.

Assim, interrogações aqui e acolá, chegamos a seguinte questão: *por que será que nos sentimos capazes de fazer algo que não sabemos o que é? Como estamos suportando o não saber?*

Quando refletimos sobre a nossa intenção ao permanecer nessa empreitada, resgatamos nossas histórias dentro da educação, confrontamos experiências, debatemos conceitos e questionamos nossa prática profissional.

Realizar essa pesquisa da indagação sobre a experiência vivida significa estarmos atentos à experiência vivida no aqui e agora do nosso grupo, na forma como estamos nos constituindo (com uma nova identidade grupal) e nos colocarmos na pele do aprendiz, como aqueles com os quais trabalhamos, sejam eles alunos ou professores.

Mas, se por um lado, gostávamos da idéia do novo, lidávamos nesse horizonte com as ferramentas do conhecido. Questionávamos-nos: como deixar pra trás essa bagagem? É necessário? Pensamos, então, em suspendê-la, temporariamente, o quanto fosse possível.

Dessa forma, tomamos a decisão pela continuidade do trabalho pela via da incerteza.

Não sabíamos para onde estávamos indo, mas decidimos seguir em frente. Não sabíamos o que fazer, mas intuímos que nós mesmos deveríamos estar incluídos nesse “o quê”.

Criar uma metodologia de investigação sobre a narrativa implicava em resgatar a possibilidade de sermos sujeitos da nossa história e da nossa pesquisa.

Desta forma concluímos que os relatos com os quais teríamos que trabalhar ficaram muito distantes e de alguma forma estávamos reproduzindo aquilo que não gostamos na educação – cumprir a tarefa. Precisávamos resgatar nossos próprios relatos.

A atmosfera de acolhimento, presente nos encontros, facilitou a contenção da angústia que era sentida frente a constatação do nosso próprio “não-saber”.

A partir da explicitação das questões e motivações pessoais de cada um dos integrantes do grupo, pudemos exercitar a escuta de pontos de contato entre as diferentes expectativas de todos nós:

Qual o poder da narrativa? É possível que essa metodologia contribua para a formação do professor? Será que essas questões podem ser apropriadas pela escola? O desconhecido poderia ser o caminho para gerar mudança no professor? Há integração entre teoria e prática? Como a gente parte de uma experiência e constrói uma metodologia? Como integrar corporeidade e subjetividade na escola?

A identidade do grupo ficou, assim, marcada pela possibilidade de lidar com o **não-saber** e, com isso, pensar numa nova proposição de formação, mas que levasse em conta a necessária interação entre o saber docente e o saber teórico.

Com isso responderíamos: a experiência pode ser uma fonte de conhecimento?

Essa indagação é a essência do nosso trabalho no **CECACE**, que é o de proporcionar uma reflexão sobre as práticas educacionais, trazendo à tona a dimensão participativa dos docentes na definição dessas mesmas práticas. Isso significa dizer que aceitamos o desafio de, de dentro de um sistema, questioná-lo e reconstruí-lo de uma maneira mais próxima daquilo a que chamamos de experiência.

JULHO/2007

Grupo de Estudos

Ana Maria Caira (Naninha)

Daniel Helene

Débora Oller

Lilian Conceição

Lourdes Atié

Maria Angélica Kubric

Maria Ercília Castro

Roseli Alves

ANEXOS

**TEXTOS INDIVIDUAIS CONSTRUÍDOS A PARTIR DO QUE CADA UM
VIVEU NO GRUPO E FORA DELE**

Relato Pessoal

Angélica Kubric

Falar do vivido enquanto desenvolvemos em grupo o trabalho de narrativas, para mim Angélica implica em abordar diferentes perspectivas.

A primeira de fórum pessoal, se refere ao encontro de meu momento profissional com o grupo. Ainda a pouco, em reunião, falamos de “apaixonar-se pelo grupo”, pois é, essa afirmação foi tudo! No momento em que me achava apática, intimidada pela mesmice do sempre fazer, cruzo com uma equipe que resgata uma dimensão perdida. Sim, é incrível a disponibilidade de pesquisar de todo o grupo, a rapidez de sintetizar ou registrar o que falamos ou de articular o falado com o estudado, bem como a clareza e a seriedade de todos. Meu primeiro momento foi emudecer, depois fugir, seria eu capaz de novo de atingir este pique?

E agora, finalmente serena, busco a leitura, o conhecimento, correndo ao lado, mas com o grupo.

No segundo aspecto, a dimensão profissional, enxergo no caminho das narrativas a brecha para me aproximar dos professores para compreender como mudanças, dificuldades ou o não saber ativam suas defesas e de como a busca de seus percursos favorece o intercambio da minha pessoa enquanto coordenadora, desvelando possibilidades de mudanças. A construção de um novo conceito, o abandono de uma crença ou prática arraigada só começam a se manifestar quando a professora localiza no seu cotidiano reflexos do que viveu e se dá conta de que suas respostas não são suficientes que o momento é outro, e que precisa de parceiros ou de sentido para mudar.

O trânsito dos cadernos de relatos, a frequência de entrevistas individuais, a aceitação de estágios em classe, tornaram-se mais intensos e frequentes, ao próprio colégio nos desafiou com novas didáticas em História, na abordagem da Língua Portuguesa e como parceira pude repartir o meu esforço e as dúvidas que uma mudança gera, mas também pude compartilhar da confiança e disponibilidade da equipe.

Finalmente, o terceiro âmbito é o de compartilhar da coragem de escrever um texto que comporta, mas não depende de um apoio bibliográfico, de um trabalho que não precisa objetivar uma conclusão e de uma narrativa que relata a constatação de um não saber, foi instigante para quem costuma planejar os próximos três meses.

Valeu, continuo nesse time.

Da experiência pessoal ao saber...que caminho é esse?

*Onde compartilho minhas reflexões advindas da
experiência no grupo Cecace*

Débora Oller, julho de 2007

Juan Delval (1983) explica que para descobrir o antibiótico penicilina, Fleming tinha que estar disposto a encontrar um elemento desse tipo. Ele estava estudando determinados cultivos e esses estragaram-se com a queda de um fungo. Outro investigador não preparado para esse descobrimento teria jogado fora o preparo e começado de novo, ao passo que Fleming iniciou um estudo do porque havia se produzido a deteriorização. Delval conclui: para que o descobrimento pudesse produzir-se era necessário que Fleming pudesse assimilar o acontecimento discrepante que se produzia e ser capaz de modificar seus esquemas para convertê-lo em um fenômeno novo.

Além do conteúdo significativo dessa história, o que interessa destacar é que entre o incidente do fungo (a contextualização como diria Chevallard, ou o *dado*, a *informação* como diria Monteil) e a publicação da teoria científica sobre a penicilina (a *descontextualização* do objeto do saber, ou o *saber* como respectivamente diriam Chevallard e Monteil) vai sempre, uma grande distância.

A teoria publicada (o *saber* de Fleming) apresenta-se como “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. Para Fleming significou porém, primeiro um *dado*, uma constatação, uma *informação*; depois uma **experiência pessoal** de busca de respostas – um movimento afetivo-cognitivo de “*conhecer*” e finalmente uma apropriação, uma mudança de esquema, uma acomodação (nos termos de Piaget) um *saber*.

Aqui finalmente “ligamos” a **experiência pessoal ao saber**. Daqui podemos vislumbrar a relação entre o propósito que nos reuniu no CECACE e o ponto a que chegamos como um grupo de estudos.

Nos reunimos para repensar a “formação docente” nos constituindo como um grupo de estudos sobre a indagação em torno da experiência vivida. Partindo da análise de relatos contextualizados no âmbito das práticas educacionais de outros membros do grupo nos deparamos com os ‘fungos de Fleming’. Vimos o ‘preparo⁷ contaminado’ por inúmeras indagações e por elas nos permitimos guiar num movimento de busca de respostas. ‘Assimilamos acontecimentos discrepantes⁸’: tematizar nossos próprios relatos, questionar a “vivência/experiência com prazo de entrega”, questionar a finalidade do que fazíamos (aonde queríamos chegar?), assumir o “não saber” e registramos todo esse processo reflexivo; algo semelhante ao que deve ter sido ‘as notas de observação de Fleming’ do preparo se transformando pela ação dos fungos.

⁷ a tarefa proposta

⁸ Referência ao processo do grupo descrito no artigo

O que temos no artigo produzido são justamente as ‘notas da nossa experiência’ como grupo: circunscritas, datadas, contextualizadas em todas as variáveis que foram sendo colocadas em jogo. Tomando por referência as considerações de Monteil apresentadas pelo professor Charlot (2000) em *Da relação com o saber* sobre a diferença entre *informação*, *conhecimento* e *saber*⁹ o que vemos nesse artigo é a “manifestação de um movimento de conhecimento” marcado, notadamente, pela primazia da subjetividade.

Penso que essas mesmas referências abrem a possibilidade de resignificação, mudança nos nossos esquemas do que vem a ser o conceito *saber*. Entender que este implica *conhecimento*, e que este por sua vez implica **experiência pessoal**, intransferível de conhecer... faz-nos voltar à proposta original e entender que na formação de professores a apropriação dos saberes deve passar **necessariamente pela experiência pessoal, pela implicação**.

Está então reservado a nós, formadores, a tarefa de pensar as propostas de formação nessa perspectiva, ou seja: em como concebê-las de forma a propiciar a implicação do sujeito, de forma a propiciar que o que primeiro aparece como *informação* se constitua num movimento de *conhecimento* (que para tanto, como vimos em nosso percurso, pressupõe tempo de assimilação, questionamentos, reflexão pessoal...) e aí sim, diante dessas condições a possibilidade de acesso e apropriação – o *saber*.

Apesar da diferenciação entre *conhecimento* e *saber* ter permitido vislumbrar a ligação entre a **experiência pessoal** e a **formação de professores** não chegamos a nada muito diferente do que já pode ser considerado, faz anos, quando se fala de formação docente: só há ensino-formação se levarmos em conta o sujeito que aprende em sua atividade mental construtiva; só há ensino-formação se houver interação/ mobilização dos esquemas do sujeito; ou seja: se as propostas de formação favorecerem a implicação do sujeito. Mas se é assim, o que desponta como novos observáveis?

Se, por um lado, com a expressão “nada muito diferente” reafirmo convicções – como acabo de fazê-lo, por outro reconheço novos matizes: a possibilidade de uma ampliação conceitual.

O que aparece como “novo” no meu percurso, algo a ser estudado, diz respeito justamente ao que no conceito de transposição didática é tomado por **saber-sábio**, ou saber-objeto, saber

⁹ Segundo Charlot, B.(2000), por sua vez citando Monteil, J..M., assim podemos distinguir a **informação**, o **conhecimento** e o **saber**: “A **informação** é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está ‘sob a primazia da objetividade’. O **conhecimento** é o resultado de uma **experiência pessoal** ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está ‘sob a primazia da subjetividade’. Assim como a **informação**, o **saber** está ‘sob a primazia da objetividade’; mas, é uma informação de que o sujeito de apropria. Desse ponto de vista, é também **conhecimento**, porém desvinculado do ‘invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo’. O **saber** é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e tornar-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’ ”. (grifos meus)

enunciável nos termos de Monteil. Se na teoria da transposição didática (Chevallard) falamos de um processo de contextualização/descontextualização para “acessar” o saber sábio (e isso já podia ser considerado nas propostas de formação), a leitura de Charlot sugere que a “coisa” não para aí...e entramos no campo do que para mim, por ora, configura-se como novos matizes... Para ele **“não há saber em si, mas uma relação de saber...”** Precisamos então nos questionar sobre a natureza, ou sobre como pode, deve ser, *a relação dos docentes com os saberes* que colocamos em jogo na formação.

Nesse sentido convém citar Nemirovsky, M.(2001) e Castedo, M.(2006), autoras com larga experiência em processos formativos, para as quais (diferente do que professam outros autores) os professores deveriam reivindicar seu papel de professores e não o de pesquisadores ou investigadores no campo dos saberes didáticos. Coincidindo com esse posicionamento reconheço nele, ainda que “subjetivamente, num movimento de conhecer”, elementos para nutrir um caminho de reflexões em torno da teoria do professor Charlot .

Incluo também aqui, ainda mais “subjetivamente” – como um elemento para pensar os processos de formação docente – o conceito de *narratividade*, que segundo Carreteiro (2001) *“esta se configurando como uma metáfora básica sobre a maneira com que nós, humanos, geramos conhecimento”*. Como vemos, continuamos no âmbito da implicação do sujeito que parece ser um campo de questionamentos que, para além dos princípios gerais sobre ensino-aprendizagem, esta longe de esgotar-se em suas sutilezas.

Como saldo do processo no subgrupo – como procurei explicitar nessa reflexão – me vejo com algumas respostas à agora, velhas perguntas, e com novas perguntas, novos “não saberes” (para usar uma expressão recorrente no artigo) à espreita de novos saberes.

Bibliografia citada:

- CARRETEIRO, M. 1997. *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires, Aique, págs 161
- CASTEDO, M. 2006; *Entrevista à revista Avisa-lá*, São Paulo
- CHARLOT, BERNARD 2000 ; *Da relação com o saber-elementos para uma teoria*, Artmed, págs 61, 62
- CHEVALLARD, Y. 1985; In: Chamorro, C. 1992; *El aprendizaje significativo en el área de las matemáticas*; Alhambra Longman, Madrid, págs 19 a 23
- DELVAL, J. 1983; *Crescer y Pensar- La construcción del conocimiento en la escuela*, Paidós, pág 273
- MONTEIL, J. M. 1985 In: CHARLOT, BERNARD 2000 ; *Da relação com o saber-elementos para uma teoria*, Artmed, págs 61, 62

– NEMIROVSKY, M. 2001 ; In: *Seminário proferido na Escola da Vila, anotações pessoais.*

Não-saber!

Maria Ercilia Castro

“Não sabemos para onde estamos indo, mas seguimos em frente.

Não sabemos como iremos, mas estamos tentando vários caminhos.

Não sabemos o quê fazer, mas intuímos que nós mesmos devemos estar incluídos nesse o quê”.

Minha dedicação entrecortada ¹⁰ somada à difícil construção da proposta diante das inúmeras dúvidas surgidas durante o percurso da escrita coletiva contribuiu para que eu não estivesse consciente de um fio condutor.

Em meio à incerteza reinante - e esse era meu ponto de vista na ocasião -, o “não saber” acabou sendo o traço comum do grupo. Tinha cá minhas dúvidas se esse seria o fator de conexão do grupo ou se nos mostrava a desconexão existente...

Hoje me sinto mais à vontade para escrever sobre o desconforto que experimentei durante vários encontros pela incerteza de que o procedimento adotado pelo grupo fosse nos levar para algum lugar. A sensação era que nos perdíamos em longas conversas e que eu não conseguia me achar no meio daquilo tudo, quanto mais o caminho a ser seguido.

A reflexão que fiz sobre o relato do Barmak e o vídeo sobre o seu trabalho, onde ficava claro seu processo criativo e que eu, “sem saber”, havia analisado antecipadamente, começaram a inserir um processo de maior “compreensão” sobre o que acontecia até o momento, atenuando, mas não “terminando” a sensação de incômodo.

Vale lembrar que formamos um subgrupo heterogêneo, composto por pessoas de diferentes formações, com diferentes histórias pessoais, posicionamentos, anseios, modos de ver e sentir. Contudo, acabamos nos entrecruzando e, como foi relatado no texto coletivo, foi nesse entrecruzamento que nos posicionamos numa encruzilhada e dali partimos.

Símbolo forte o da cruz; ela normalmente representa uma divisão do mundo em quatro elementos (ou pontos cardeais), ou a união dos conceitos de *divino*, na linha vertical, e de *mundano*, na linha horizontal. E nos colocamos justamente no centro dessa concepção cruciforme, ou seja, na encruzilhada do universo!

¹⁰ Em meados de 2006, tive que me afastar por um tempo e deixei de participar de algumas reuniões, embora acompanhando o percurso do grupo através dos e-mails e das discussões virtuais. No entanto, por mais que eu quisesse, as solicitações que a situação momentânea exigia e o tempo escasso para continuar mantendo o trabalho cotidiano me impediam de ter uma participação mais efetiva.

E foi com este conceito que resolvi abordar o texto e fichá-lo e, com isto, retomar a experiência. Após a primeira leitura, desta vez sem resistências, constatei que o que nos une são exatamente as características contidas no último capítulo do texto e com as quais abro este relato.

“Não sabemos para onde estamos indo, mas seguimos em frente.

Não sabemos como iremos, mas estamos tentando vários caminhos.

Não sabemos o quê fazer, mas intuímos que nós mesmos devemos estar incluídos nesse o quê”.

O trecho nos dá o indicativo de nossa postura pessoal refletida na profissional, demonstrando, diante deste parecer, a conclusão a que chegamos, pois somente com atitudes maduras, responsáveis e comprometidas quanto ao alcance dos objetivos traçados, poderíamos nos colocar defronte a uma “questão”, respeitando as individualidades presentes.

Além disso, outra repercussão deste trabalho/processo na vida profissional é que esta experiência vem impulsionar a uma maior fundamentação da minha forma de trabalhar, e embora sem deixar de lado algumas abordagens intuitivas, tenho procurado em estudos e teorias algo que possa reforçar minhas práticas.

Procurando analisar o próprio exercício do qual faço parte, me coloco na posição de leitora da produção do grupo, buscando clarear o conteúdo e a mensagem numa tentativa de esclarecer-me, juntamente com o grupo. Entendo que assim compartilho o meu jeito de lidar com as situações coletivas na construção de um processo de mão dupla.

“Releitura da produção do grupo¹¹ – do qual faço parte”

- Título

AS DORES E AS DELÍCIAS DE SER O QUE É - Investigação em torno da indagação da experiência vivida

• De que fala o texto?

Da experiência e das dificuldades decorrentes da escrita de um texto coletivo, tendo a proposta de analisar a narrativa dos relatos de alguns componentes do grupo de estudos do CECACE – Brasil sobre uma experiência profissional vivida, com o objetivo de repensar a prática docente.

O objeto de formação é a experiência do sujeito, portanto, ao mesmo tempo, seremos os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores.

• Como o assunto está problematizado?

Trabalhar as dificuldades de realização da proposta, além de descrever o processo de registro coletivo.

O texto foi dividido em capítulos, que historia o percurso construído.

1. De onde partimos

Março de 2006 - início do curso de formação do CECACE, sob coordenação da Profa. Dra. Juana Maria Sancho e do Prof. Dr. Fernando Hernández, ambos da Universidade de Barcelona.

Proposta

¹¹ O texto, analisado em 05/07, corresponde a uma das inúmeras versões que foram produzidas até que se chegasse à versão final do artigo. Embora as idéias principais estejam contempladas, esta versão difere e muito da versão final.

- Diferencial: formar um grupo de estudos sobre a indagação em torno da experiência vivida para repensar a prática da formação docente.
- Ou seja, constituir um grupo de trabalho de um projeto específico, com o objetivo de fazer uma pesquisa para mudar posturas, num trabalho de investigação a partir das nossas próprias práticas.

A pesquisa/investigação necessita:

- De um resultado.
- O resultado necessita ser colocado à disposição do outro.
- Como tornar pública a nossa reflexão?

Tarefa Individual

- Relatar uma experiência profissional real, contextualizada e significativa utilizando no máximo duas laudas e que seria enviada a todos os componentes do grupo (na época 32) antes do 2º encontro.
- Os relatos de experiências significativas que acabávamos de escrever seriam o objeto de nossa investigação.

Cronograma

- Um primeiro bloco de três encontros presenciais de 4 horas, com os professores, em São Paulo
- A divisão de subgrupos de estudos
- O trabalho depois da partida dos professores Fernando e Juana, renderia a escrita de artigos supervisionados desde a Espanha, via NET.
- A realização dessa proposta seria um primeiro exercício para desenvolver algumas noções sobre como realizar pesquisas a partir de nossas práticas.

Problematização

- A proposta era **analisar a forma de narrativa** desses relatos e não a experiência em si e isso exigiu constante realinhamento do olhar, pois muitas vezes nos víamos analisando também o conteúdo da experiência.
- Diferentes “eus” se apresentaram nas narrativas
- Pesquisa - Cultura Institucional - diferentes categorias de sujeito.

Primeiras dúvidas

- Quanto aos critérios construídos – incapacidade de delimitar um tema.
- Formação de 3 subgrupos:
 - Qual o papel de cada um deles?
 - As interpretações sobre essas posições coincidiam?
 - Qual o papel dos coordenadores (Juana e Fernando)?
 - Realizar ou não a proposta de escrita do artigo.

Conceitos

Discussão da proposta a luz de textos lidos:

- **Walter Benjamin**, *“Teses sobre o conceito de história”*
- **John Dewey**, *“A Arte como experiência”*
- **Jorge Larrosa Bondía**, *“Nota sobre a experiência e o saber da experiência”*-

Desconforto:

- “Invasão” de novas possibilidades, da interação entre os componentes do grupo e das idéias que defendiam.
- Após discussão - concluímos que tudo estava ligado e que a experiência era de fato o centro da questão.

Duas experiências:

- Trabalhar com os relatos dos outros
- Vivenciar uma experiência coletiva com pessoas agrupadas aleatoriamente.

A experiência representou - a possibilidade de ir adiante do que está circunscrito a cada um de nós, articulando o lugar do leitor com o do autor de forma simultânea e coletiva.

Contrariando a orientação inicial - dos relatos dos outros componentes, passamos a analisar os nossos próprios relatos.

2. Investigar buscando caminhos por meio da indagação da experiência vivida

Entendemos por *experiência*, uma *vivência* que aporta algum tipo de transformação no sujeito que narra.

Problematização

- Sair da relação texto-autor.
- Questionar nossa interação como leitores desses relatos.
 - *Na interação texto-leitor, que relação se estabelece?*
 - *De experiência ou de vivência?*
 - *Quando um relato lido se constitui numa experiência para quem o lê?*
 - *Se o texto evidencia uma experiência para o autor, ela se traduz da mesma forma para o leitor?*

Múltiplas percepções.

- O que “aprendo” com um relato
- O que ele me permite pensar
- O que ele me evoca e compromete emocionalmente
- As conexões que ele me permite estabelecer depende do que ele “diz” sobre mim.

Ponderamos sobre a possibilidade do entendimento de uma narrativa converter-se ou não numa experiência para nós enquanto leitores.

Dúvidas

- *O que vamos investigar?*
- *Qual é o “conteúdo”, o tema a ser perseguido?*

Dos relatos emergem temas sobre os quais podemos nos debruçar.

Não tínhamos analisado no grupo como se definiria a tematização.

Questões:

- Diante da multiplicidade de visões, como *estabelecer*:
 - *Uma unidade em torno de conceitos*
 - *E de percepções tão pessoais?*

Solução

Buscar um viés teórico que nos fornecesse uma referência para o diálogo com as narrativas.

Questão: Não correríamos o perigo de comprometer ou inviabilizar a nossa experiência pessoal como fonte de criação de novas observações, um dos propósitos desse tipo de investigação?

- Como articular as primeiras análises que foram feitas sobre:
 - O “eu” das narrativas
 - Sobre como se insere o “outro”
 - Sobre a noção de experiência aos temas?

Solução

Meio termo entre uma posição e outra.

Questão

Como estabelecer um diálogo equilibrado, de mão dupla, entre:

- O conhecimento pessoal e prático
- E o conhecimento teórico já produzido, de maneira que se nutram mutuamente?

Solução

- Numa “experiência dialógica entre os encontros, as leituras, os relatos e o processo reflexivo do próprio grupo”.
- Começava a se delinear o que poderia vir a ser uma *investigação em torno da indagação da experiência vivida*.

3. A relação do eu com o tempo e a experiência

A experiência é marcada pelo tempo.

Walter Benjamin ⇒ uma experiência significativa de uma pessoa pode se tornar significativa (constituir-se enquanto experiência) para outra pessoa.

Transmissão da experiência ⇒ a experiência de um sujeito se torna uma experiência para outro ⇒ **reconhecimento**.

Uma experiência adquire significado na medida em que é vivida como significativa no momento em que a vivência pode ser experimentada pelo sujeito. É como um “*insight*”, uma tomada de consciência.

No ato de contar

- Está implícita uma informação, que é passada para o sujeito,
- Mas que não pode ser vivida como experiência somente por ter sido relatada;
- É necessário um espaço (tempo) de reflexão para que a vivência atual se reconheça na experiência relatada por outrem, transformando-se em experiência apropriada pelo sujeito no presente.

Larrosa ⇒ velocidade do tempo no qual estamos vivendo que não permite o tempo da experiência; que é igual para todos, portanto, não respeita a dimensão individual do tempo do sujeito.

Escrever o relato ⇒ uma oportunidade de transformar a vivência em experiência.

Na medida em que refletimos sobre a relação do sujeito com o tempo nos relatos analisados, estivemos todos, como autores e leitores, sujeitos às limitações de **prazo** dadas pelo cronograma de funcionamento do grupo.

Questões

- Como então poderíamos ser críticos em relação à pressão do prazo ao qual estávamos sujeitados e, simultaneamente, realizar a tarefa que nos estimulava, respeitando o tempo de elaboração de que necessitávamos?
- Ao nos adequarmos às exigências de prazo dessa pesquisa estaríamos colaborando ou não com o projeto maior desse grupo de estudos?

4. O lugar dos sujeitos e sua relação com as instituições

Em algumas narrativas:

- O sujeito que lê o relato é convidado a penetrar na experiência, na qualidade de protagonista.
- Outra forma de contato muito intensa do leitor com o espanto, o estranhamento, o nunca pensado, o evitado, o negado ⇒ impulsiona a uma transformação nas posições de quem lê.

Chamou-nos especialmente a atenção:

- Os relatos onde os autores não se importavam em se colocar no lugar de quem não sabe.
- Precisamente, quando o autor se coloca no lugar “de quem sabe que não sabe”, e expõe uma experiência que não está “dominada”, existe lugar para o leitor interagir.

As questões vividas pelos sujeitos dos relatos atualizaram os nossos vínculos institucionais.

Conclusões:

- A inclusão da nossa subjetividade favorecia paradoxalmente o exercício do distanciamento.
- Os nossos pontos de vista variavam de acordo com a percepção do caráter da relação institucional relatada no texto e vivida por nós na qualidade de leitores.

5. Sobre a importância do grupo na sustentação da angústia do não-saber

Produção do texto

- Emperrada
- Sensação de que corríamos atrás do nosso próprio rabo!

Ponto crítico (início do 5º encontro):

O sentimento de inadequação e a angústia frente ao desamparo gerado pelo “não-saber” - nem o que fazer, nem por onde começar.

Mudança de trajetória

- A possibilidade de compartilhar esse sentimento.
- Discussão profunda sobre o significado do grupo e da tarefa.

Constatação

- Participamos de algo que veio de fora
- Tendo que fazer algo sem saber ao certo
- Com um modelo que também veio de fora.

Questão 1

- Não era adotar uma metodologia.

Precisávamos construir uma que contemplasse aquilo que queríamos, num contexto pedagógico.

Questão 2

- Por que será que nos sentimos capazes de fazer algo que não sabemos o que é?

Diante do desconhecido não temos condições prévias de identificação. Precisamos da experiência.

Dois olhares:

- Um como grupo, portanto foco no processo.
- Outro na execução da tarefa, que era a produção do texto.

O que nos une

- Nossa experiência educativa.
- Um espaço de saber e que nos dá esperança, nos motiva.

COMO ESTAMOS SUPORTANDO O NÃO SABER?

- A atmosfera de acolhimento - facilitou à contenção da angústia do “não-saber”.
- Por atmosfera, entendemos aquela condição subjetiva que sustenta a emoção presente nas falas dos integrantes.

Exercitar a escuta de pontos de contato entre as diferentes expectativas de todos nós:

- *Qual o poder da narrativa?*
- *É possível que essa metodologia contribua para a formação do professor?*
- *Será que essas questões podem ser apropriadas pela escola?*
- *O desconhecido poderia ser o caminho para gerar mudança no professor?*
- *Seria possível juntar teoria e prática?*
- *Como a gente parte de uma experiência e constrói uma metodologia?*
- *Como integrar corporeidade e subjetividade na escola?*
- *Qual o poder da narrativa?*
- *É possível que essa metodologia contribua para a formação do professor?*
- *Será que essas questões podem ser apropriadas pela escola?*
- *O desconhecido poderia ser o caminho para gerar mudança no professor?*
- *Seria possível juntar teoria e prática?*
- *Como a gente parte de uma experiência e constrói uma metodologia?*
- *Como integrar corporeidade e subjetividade na escola?*

Reflexão quanto a permanecer nessa empreitada

- Resgatamos nossa história dentro da educação
- Confrontamos experiências
- Debatesmos conceitos
- Questionamos nossa prática profissional.

Realizar essa pesquisa da indagação sobre a experiência vivida significa

- Estarmos atentos à experiência vivida no aqui e agora do grupo
- Na forma como estamos nos constituindo como uma nova identidade grupal
- E nos colocamos na pele do aprendiz, como aqueles com os quais trabalhamos, sejam eles alunos ou professores.

Outros significados

- Retomar um lugar esquecido a partir de um outro paradigma investigativo
- Num tempo histórico no qual já temos uma experiência acumulada
- Fruto de um paradigma que não nos serve mais.

Questionamentos

- Se por um lado, gostamos da idéia do novo, lidamos com esse horizonte com as mesmas ferramentas do conhecido.
- Como deixar pra trás essa bagagem?
- É necessário?

Pensamos, então, em **suspendê-la**¹², temporariamente, o quanto fosse possível.

Movimento

- Dar as mãos, como se faz em uma roda, amparando-nos uns aos outros.
- Compartilhar daquilo que acolhemos ao nosso centro: o **não-saber**.
- Não sabemos para onde estamos indo, mas seguimos em frente.
- Não sabemos como iremos, mas estamos tentando vários caminhos.
- Não sabemos o que fazer, mas intuímos que nós mesmos devemos estar incluídos nesse “o quê”.

• Como os autores respondem os problemas levantados?

- que posição assumem?

Constituir-se como sujeito

- Não é tarefa fácil
- Implica em certa dose de obediência
- Confiança na condução de alguém
- Combinada com uma transgressão necessária para o surgimento do novo.

A identidade do grupo

- Está baseada na possibilidade de lidar com o **não-saber**
- E, com isso, formar uma nova base de investigação,
- Diferente daquela sobre a qual nos acostumamos,
- A do saber do outro utilizado a favor dos nossos interesses.

- que idéias defendem?

¹² Entendi que aqui caberia o conceito de “epoché”. Resumindo, “epoché” é colocar entre parênteses a atitude natural de modo que a pessoa possa abordar o fenômeno do modo como ele se apresenta. Colocar entre parênteses, suspender, o que Husserl denomina de Atitude Natural, nossa apreensão “ingênua” do mundo e dos outros, sempre mediada por pré-conceitos. Suspender para que o olhar possa ver, para que os ouvidos possam escutar, para que o fenômeno possa se mostrar.

Criar uma metodologia de investigação sobre a narrativa de sujeitos implica

- Em resgatar a nossa possibilidade de sermos sujeitos da nossa história
- E da nossa pesquisa.
- Toda pesquisa parte de uma questão.

Reflexões

- Ainda não tínhamos compartilhado as nossas questões.
- Estávamos presos ao paradigma do “saber” e demonstrávamos o que, como e quando “sabíamos”.
- Explicitamos a falência das nossas categorizações sobre fragmentos de relatos de sujeitos.
- Falimos e nos colocamos publicamente, frustrados, frente às nossas primeiras tentativas.
- E pudemos perceber que estávamos muito mais próximos uns dos outros do que imaginávamos.

- o que querem demonstrar?

Movimento

- Os relatos com os quais tínhamos que trabalhar ficaram muito distantes e de alguma forma estávamos reproduzindo aquilo que não gostamos na educação – cumprir a tarefa.
- Precisávamos resgatar nossos próprios relatos.
- Com isso responderíamos: a experiência pode ser uma fonte de conhecimento?

Conseqüências

- Quando identificamos na nossa experiência, a capacidade do grupo em “criar, agüentar e transitar” em um ambiente de descontrolo, algo importante aconteceu.
- Percebemos que o **não-saber** era o que nos unia, formamos um grupo e ganhamos a questão inicial da pesquisa.
- Pudemos retornar aos relatos lidos, resgatando deles os sujeitos das experiências a partir da nossa própria condição de sujeitos que não sabem. E que procuram.

Conclusão

- Essa indagação é a essência do nosso trabalho no **CECACE**, que é o de proporcionar uma reflexão sobre as práticas educacionais, trazendo à tona a dimensão participativa dos docentes na definição dessas mesmas práticas.
- Isso significa dizer que aceitamos o desafio de, de dentro de um sistema, questioná-lo e reconstruí-lo de uma maneira mais próxima daquilo a que chamamos de experiência.

**Narrativa de experiência pessoal a partir do contato com o grupo de estudos do CECACE-
Brasil**

Lilian Feingold Conceição

No dia 19 de junho, eu estava me sentindo muito especial: era o dia do aniversário de 21 anos da minha filha, portanto, oficialmente, o dia no qual ela seria considerada adulta para toda e qualquer finalidade, perante as leis brasileiras.

Um filme passava pela minha cabeça: o dia do seu nascimento e toda a emoção que eu sentia durante o parto. Trazer um ser humano à vida é uma tarefa de muita responsabilidade, mas, acompanhá-lo até a sua emancipação é um desafio educativo de grande relevância. Principalmente, quando falamos do desenvolvimento de um ser humano, pleno na sua individualidade, porque foi respeitado nas suas apreensões de mundo e na elaboração das percepções a respeito das apreensões realizadas.

Eu estava em festa!

Nessa noite, fim de tarde até à noite, eu tive uma reunião pedagógica numa escola particular na qual trabalho como coordenadora pedagógica do Ensino Médio.

Eu tinha distribuído um texto do Professor Bernard Charlot, sobre a “Relação com o Saber”, havia mais de um mês, para que pudéssemos discuti-lo nessa reunião.

Propositalmente, distribuí o último capítulo do livro, pois ele condensava todas as idéias defendidas, brilhantemente, na minha opinião, pelo autor ao longo de todo o livro.

No entanto, a minha intenção não era a de fazê-los se apropriarem das idéias do autor...

Eu tinha em mente a intenção de ajudá-los a viver uma experiência...

No início da reunião, após os “malditos” informes de sempre, aqueles avisos que sempre fazem a nossa rotina ficar mais organizada e menos colorida, perguntei ao grupo se haviam lido o texto e o que tinham achado.

A primeira professora a se pronunciar foi A . Sua fala demonstrava que o texto lido tinha lhe proporcionado uma experiência de “chaticê”, pois não havia se identificado com o tema. Gostaria de ler outro tipo de leitura, mais interessante, menos teórica.

A segunda professora a se pronunciar, M, discordou de A, no entanto comentou que ficou difícil de entender o texto a partir da sua conclusão. Todo um percurso do autor foi omitido e ela estava curiosa para conhecer o restante das idéias do texto.

Um professor a interpelou sobre o porquê dela não ter procurado o livro, pois constava a bibliografia no xerox, sendo ela, portanto, possível de realizar essa demanda por conta própria. A professora concordou e refletiu sobre a tendência a esperar pela “autorização” das figuras de autoridade e da necessidade de solicitação do caminho pronto, por parte dessas mesmas autoridades.

O terceiro professor, R, comentou partes do texto, sobre as quais ele tinha tido um prazer maior na leitura. Comentou que adorou o texto todo, mas que, em determinados pontos se deteve mais. Fez um comentário sobre a relação com o saber dos alunos atuais do Ensino Médio, lamentando o pouco interesse que eles apresentam sobre o aprender.

Nesse ponto, fiz uma intervenção. Resgatei as falas dos três, comentando sobre o benefício de nos sentirmos à vontade para gostar ou não gostar daquilo que nos é ofertado. Também comentei que era importante eles estarem atentos às leituras sugeridas pelos “especialistas”, pois nem sempre elas traziam possibilidades para as demandas da docência. Perguntei ao grupo porque leram o texto, pois, claramente, não havia sentido conhecermos um autor pelas conclusões de seu percurso e os questioneei sobre a convivência em relação aos equívocos realizados em relação à dita “formação” de docentes, quando ela não parte das necessidades do principal público envolvido.

Percebi um silêncio, meio sorridente.

O professor R, cujos comentários sobre o texto tinham sido favoráveis, tomou a palavra.

Ele comentou que isso que eu havia falado fazia muito sentido. Que os professores costumam ser pouco consultados sobre as suas necessidades e que se sentia feliz por estar vivendo aquele momento com o grupo de colegas, incluindo a mim como colega.

Completo, afirmando que, apesar da minha intenção ter sido outra que não a exploração do texto, gostaria que considerássemos a possibilidade de inclusão desse autor nas nossas próximas discussões e leituras, pois ele havia vivido momentos muito prazerosos durante a leitura.

Os demais professores pediram para que ele contasse sobre essas passagens e ele pegou o texto, grifado e comentado, e foi lendo para nós as passagens mais interessantes.

Surpreendentemente, abandonou a posição de professor e relatou, a partir de uma passagem do texto que fala sobre a importância da bagagem familiar na aquisição do gosto de saber, sua experiência pessoal, quando menino, no contato com a família e com os valores familiares dos seus parentes mais próximos.

Contou-nos como foi a sua relação com o saber, quando criança, como surpreendeu a família pedindo presentes pouco comuns para a idade, e todos eles sempre ligados ao ato de conhecer. Contou-nos das dificuldades financeiras de uma família de imigrantes e dos sacrifícios que eles passavam para ter acesso a esses “presentes”, mas que isso era um valor...

Continuou, relatando que, já na condição de pai, proporcionou essa mesma possibilidade aos filhos, tendo, hoje, o saber como um valor familiar contemplado na nova geração de sua família. Enquanto falava, visivelmente ficava emocionado e, todos nós, tivemos uma experiência importante com a relação com o saber.

Acredito que o Professor Charlot ficaria feliz com a cena!

A reunião percorreu o caminho menos planejado e mais prazeroso possível.

Terminamos considerando, a partir da fala e do pedido dos docentes, que uma “formação/ capacitação” seria bem vinda e que experimentaríamos vários autores, antes de nos decidir por qual iniciariamos nosso percurso de formação. Os professores ficaram de procurar sugestões e eu fiquei de trazer outros autores também.

Foi um dia muito especial para mim, esse dia 19 de junho de 2007.

ASSIM É, SE LHE PARECE...

Lourdes Atié

Minha trajetória vivida a partir do desafio colocado por Fernando e Juana – **aprender com a experiência** tem sido um percurso rico de desafios e de perseverança acima de tudo. Mil

dúvidas surgiram, seguidas de grandes incertezas. Barco à deriva por várias vezes, mas não desisti e o grupo não desistiu.

Por isso, sinto a necessidade de recuperar pequenos trechos de um antigo texto que escrevi no começo dos nossos encontros, no ano passado, para ir dialogando com ele e assim marcar melhor a minha trajetória. Preciso re-visitar minhas escritas passadas.

“Tem sido assim: a gente se encontra, come muito, conversa mais ainda e até agora não conseguimos começar a construir nosso texto coletivo. Não que tenha sido ruim. Ao contrário, as conversas são ótimas e todas relacionadas ao compromisso com a tarefa. Mas porque estamos precisando de tantas conversas para definir por onde caminhar?”

Porque, no começo, estávamos muito mais preocupados em cumprir a tarefa. Ainda não tínhamos entendido o significado da proposta. Ainda buscávamos um caminho para chegar ao compromisso assumido. Foi preciso muitas reuniões para descobrir um rumo, mas o prazer de nos encontrarmos era enorme. Embora eu sempre ficasse com uma fala do Fernando na cabeça me lembrando que o grupo que se apaixona por ele mesmo, corre risco de não tornar público sua produção, em função de tudo se tornar secundário frente ao prazer do encontro.

“Estamos olhando para nós mesmos e eu gosto disso. Todos com experiência de aprender em grupo e de formação docente e talvez por isso, a viagem está sendo mais importante que o destino”.

É isso! Aprender com a viagem pode ser apaixonante. Poder dizer isso, melhor ainda. É uma forma de romper com o modelo de submissão que a academia incutiu na nossa formação. Posso aprender de forma diferente.

“Lemos as produções, discutimos o que ouvíamos relacionando com alguns textos teóricos que havíamos lido, trouxemos outros teóricos. Concluímos que todas as escolhas serviram para mostrar que tudo está ligado e que a experiência é de fato o centro da questão”.

Algumas certezas que às vezes duravam muito pouco tempo, para de novo ficarmos imersos em dúvidas. Mas precisávamos construir um percurso singular para poder avançar. O que mostra que não estávamos mais preocupados somente em cumprir a tarefa. Foi necessário nos convencer que o foco era de fato a experiência e entender de que experiência falávamos. Com isso aprendi aproveitar as diferenças de pensar de cada um. Essas diferenças que faziam um ir e vir permanente, que poderia ter sido um problema. Mas significou lidarmos com as subjetividades e com o incerto.

“Sabemos que experiência não é o acúmulo de vivências tanto no âmbito individual como no coletivo. Sabemos também que temos um grande desafio colocado: articular o lugar do leitor com o do autor de forma simultânea e coletiva. Ufa!”

Walter Benjamin fala da relação entre experiência e memória quando assinala a pobreza da experiência que se basta, que é de agora, “atual”. Quando trabalhamos nessa perspectiva de vivenciarmos uma pesquisa colaborativa, na qual precisamos nos colocar enquanto pesquisadores e sujeitos ao mesmo tempo, precisamos fazer uma “mirada” como assinala Fernando Hernandez, na realidade trazida pelo outro, mas entendendo que a memória trazida nos relatos e somadas a nossa, não é algo linear, mas guarda articulações e maneiras que possibilitam novas experiências”.

Foi importante aprender a mirar de uma outra perspectiva. Sair do lugar de analisar o que o outro diz, mas centrar no como me vejo naquilo que é dito ou estudado. É estar no lugar simultâneo de leitor e autor. Enfim, sujeito com autoria assumida.

“Para dar sentido e avançar na nossa tarefa sem esquecer de viver com intensidade o percurso precisamos responder de forma coletiva como nos relacionamos com essa experiência. Onde me acho e me perco no outro, nessa forma de diálogo que me permite aprender dos outros e a partir de nós mesmos”.

Foi exatamente isso que aconteceu com o grupo. Embora muitas vezes tenha achado que o Fernando e a Juana poderiam estar mais presentes no acompanhamento, vivi uma mudança de concepção que tinha a respeito do papel do professor. Realmente nos conectamos de uma outra forma, podendo agora compartilhar o que na verdade fizemos juntos.

“É assim que sinto, compartilhando indagações sobre os relatos dos outros ao mesmo tempo em que tecemos nosso relato coletivo – uma narração das experiências no nosso grupo”.

Assim saiu nosso texto, vivendo a experiência do não-saber que nos deixou tão perdidos, mas ao mesmo tempo, tão achados na construção de um novo conhecimento, feito por todos nós, porém atentos que tudo pode ser questionado, que nada é definitivo e que também pode ser de outra maneira.

Sem dúvida isso reverberou no meu trabalho em diversos aspectos, mas o que foi mais significativo, é a experiência com os Doutores da Alegria. Foi lá que tive que viver um não-saber para além da aparência, bem na realidade. Fazer a formação de quem é formador, mas que não se enquadra nos modelos pedagógicos estabelecidos exigiu da minha parte me colocar diante de algo que desconhecia e exigiu abertura para pesquisar juntos como o artístico dialoga com o educativo, para criarmos coletivamente um modelo de formação que parte daquilo que vivenciam e avaliam, somado daquilo que posso trocar sobre o saber pedagógico.

Estamos fazendo uma pedagogia diferenciada que se aprofunda a cada encontro e que derruba todos os meus mantras educacionais, me deixando aberta para diferentes pontos de vista. Isso inclui pensar também em novos modelos de escola, que no caso é para palhaço, porém pode ser do jeito que a gente quiser, circulando diferentes expressões orais, escritas, corporais, rítmicas. Com prédio, sem prédio, mas sempre criando espaços sagrados de aprender, de diferentes formas. Mas tudo com grande prazer!

Se soltei. Me divirto e aprendo muito com eles. Misturamos nossas linguagens. Trocamos muito. Mas a cada novo encontro tenho aperto no coração e um frio na barriga, sem me perguntando. Vou dar conta?

**Meu caminho num Grupo de estudos.
Minha vivência.**

Roseli Alves

**"Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é possível fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada."
Clarice Lispector**

Desde que tomei contato com a idéia de participar de um Grupo de estudos a primeira sensação que tive foi a de poder aprender coletivamente e em liberdade, - longe das amarras institucionais. A sensação de liberdade é um princípio fundamental que me atrai.

No início olhava para os integrantes do Grupo e os sentia muito distantes. Faltava alguma coisa que não sabia muito bem o que. Como num jogo de quebra-cabeça quando falta uma peça para se encaixar. Talvez laços, vínculos, enfim, não sabia muito bem que lacuna era aquela. Como é fácil se perder no Grupo. Como é difícil se perceber. Às vezes precisava de um isolamento, minhas viagens a trabalho contribuíram para isto.

Na dinâmica de cada encontro isto foi mudando, pela convivência percebia um estímulo não só do processo de criação do texto mas também da emoção e do afeto do estar juntos e por compartilhar nossas dúvidas e incertezas.

Histórias pessoais, casas exprimindo identidades, leituras e experiências compartilhadas, modos diversos de encarar a vida, tudo isso foi se configurando num forte sentido ético.

Eu esperava o modelo já muito conhecido de Grupo - haveria um coordenador e os demais participantes assumiriam papéis de acordo com suas atitudes. Penso que há sempre uma acomodação meio espontânea nesses papéis que cada um assume no Grupo.

Ao me deparar com uma **dinâmica diferente** e que possuía uma **estrutura de formação** na qual **não se identificava a presença de um coordenador efetivo e absoluto**, uma das balizas do meu pensamento foi desconstruída, o que possibilitou questionamentos de minha parte e que

me apresentaram de forma surpreendente e reflexiva uma outra maneira de agir e pensar num Grupo de Estudos. Mais que uma atividade mental fiz considerações que se estenderam para o meu campo de trabalho - que está passando por uma revisão - e talvez uma reconfiguração motivada por estes encontros.

Ao ter contato com Fernando Hernandez e Juana Sancho, ler Dewey, Walter Benjamin, Larossa e Paulo Freire surgiram **novas questões e o estado da experiência foi uma delas: O que é experiência para mim? Relatar uma experiência é algo ligado ao passado? Como entendê-la como momento presente? Como pensar tempo (passado-presente) na experiência vivida? Tempo como desdobramento das ações? Que tempo temos para a experiência? O que faço diferente hoje?**

Tenho voltado aos autores lidos no Grupo e encontrado ressonâncias para estas reflexões nas quais me encontro imersa, este fato basicamente recuperou inquietações localizadas há muito e me apresentou como sujeito.

Pude modificar, por exemplo, meus diálogos a respeito dos relatos dos professores que antes eram bem descritivos e caracterizavam-se por uma ausência de reflexão, portanto, carentes de subjetividades.

Parece que começo a compreender que **experiência é um ato que pode quebrar a noção temporal** e que no processo de construção de um grupo exercitamos as **temporalidades como algo efetivo e indispensável para a criação de vínculos de amizade pois só assim tornamos tácitos os nossos saberes e não saberes.**

“A beleza da arte está na possibilidade de transgredir o tempo.”

John Lennon