

TOMAR A PALAVRA: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO

Speaking up: a possibility of formation

Ecleide Cunico Furlanetto
efurlanetto@ciudadesp.edu.br

Resumo

Os professores, ao relatarem suas trajetórias de formação, reconhecerem suas Matrizes Pedagógicas e ensaiarem nomeá-las, aproximam-se de uma Linguagem Pedagógica Pessoal composta por palavras vivas, que expressam seu ser e revelam questões que fundamentam sua prática. Desta forma, podem intercambiar experiências e os sentidos atribuídos a elas na comunidade a que pertencem, instigando aos que dela fazem parte a compartilhar suas próprias experiências, possibilitando a construção de uma Linguagem Pedagógica Compartilhada.

Palavras-chave: formação de professores; narrativas de formação; Matrizes Pedagógicas; linguagem pedagógica pessoal.

Abstract

Teachers, when narrating their formation studies, recognizing their Pedagogical Bases and attempting to name them, approach a Personal Pedagogical Language, which is composed of living words that express their being and unveil issues that base their practice. Thus, they can exchange experiences and the senses attributed to them in the community to which they belong, encouraging the ones that are part of it to share their own experiences, making possible the development of a Shared Pedagogical Language.

Key words: teacher formation; narratives of formation; Pedagogical Bases; personal pedagogical language.

As Matrizes Pedagógicas

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...
Que já têm a forma de nosso corpo...
E esquecer os nossos caminhos que levam sempre aos mesmos lugares...
É o tempo de travessia...
E, se não ousarmos fazê-la...
Teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos...

Fernando Pessoa

Lembro-me da Profa. Ivani Fazenda dizer em suas aulas que cada pesquisador tem uma grande pergunta que, provavelmente, o acompanhará por toda a vida, sendo as outras decorrências desta questão geradora. Retomo minha trajetória de pesquisadora e constato que sempre fui fascinada pelos subsolos da docência. Aquele espaço nebuloso que não se costuma olhar e nem mesmo mencionar.

Para poder nomear e investigar os subsolos da docência, necessitei elaborar o conceito Matriz Pedagógica, que não resulta em construção acabada, mas em tentativa de compreensão de dimensões da docência que, costumeiramente, permanecem na sombra. O conceito de Matriz Pedagógica começou a ser gerado no Doutorado (FURLANETTO, 1997), mas sempre esteve presente, como rizoma, desde o início de minha trajetória docente.

Para nos aproximar deste conceito, peço ajuda a um sonho de uma professora. As imagens, muitas vezes, dizem mais que as palavras. Por mostrar escondendo, exigem ser decifradas, o que requer não só construir, mas desconstruir formas prontas e acabadas de pensar. Fernández (1991) nos lembra que, para pensar novas ideias, temos que desarrumar as antigas, misturá-las para que elas possam se reorganizar de um jeito diferente e expressar novas formas de olhar, sentir e pensar o mundo.

Uma professora, ao recuperar sua história de formação, relatou ter sonhado que estava em sua sala de aula, o sinal para o recreio havia tocado e seus alunos saíam. Ela arrumava seus materiais para, também, sair, quando percebeu um alçapão no chão da sala e resolveu abri-lo. Desceu alguns lances de escada e, em um compartimento escuro e apertado, descobriu uma criança que deveria ter a idade de seus alunos, por volta de nove anos. Estava encolhida e assustada, ao aproximar-se um pouco mais, descobriu que essa criança tinha as mãos machucadas. Reconheceu, nela, algo de seu que, apesar de esquecido, penetrava na sala de aula, confundindo-se com os alunos, revelando-se em alguns deles, solicitando que suas feridas fossem tratadas. Ela entrava não pela porta principal, mas por um alçapão que dava acesso ao porão, onde fica guardado aquilo que não pode ser jogado fora, pois, apesar de esquecido e aparentemente sem uso, é registro vivo de nossa história.

Este sonho nos faz descer alguns degraus e ir ao encontro de outro nível de realidade e deparar com a complexidade que envolve explorar os subsolos da docência, pois estes guardam dimensões esquecidas e ocultas de cada professor e de cada aluno ausente-presente no cotidiano das salas de aulas.

Falar de Matrizes Pedagógicas é falar dos conteúdos sistematizados e organizados que compõem as dimensões conscientes da prática docente, mas também falar de experiências muitas vezes arcaicas e, por isso, nebulosas, que ajudam a compor o professor interno que habita cada docente. Falar delas, implica reconhecer mecanismos de projeção e identificação que participam da construção de processos identitários (FURLANETTO, 2007). Seria mais fácil dizer que essas dimensões são impossíveis de serem exploradas nos contextos de formação, mas seguir por este caminho significa fazer o que a Ciência Moderna fez por muito tempo: ater-se a um só nível de realidade e desconsiderar outros que, apesar de complexos e de difícil exploração, continuam interferindo em nossas vidas e nos desafiando.

Com base em pesquisas realizadas, observamos que parte da formação do professor é adquirida nos espaços destinados a tal, mas que outra é fruto de experiências vividas. Alicia Fernandez (2001) descreve que todos os sujeitos, docentes ou não, constroem modalidades de aprender e conseqüentemente de ensinar. Ao participar de uma situação de aprendizagem, o sujeito não aprende somente os conteúdos que pretensamente estavam ali para serem ensinados, mas também maneiras de aprender e ensinar.

Este tipo de aprendizagem não se aloja na consciência, mas naquela dimensão que estamos chamando metaforicamente de subsolo, denominada de inconsciente por autores como Freud e Jung, que

se dedicaram a explorar diferentes dimensões da psique humana. Essas vivências também participam da composição de algo que podemos nomear de Matrizes Pedagógicas.

Este conceito foi explorado em diversos textos que relatam resultados de pesquisa (FURLANETTO, 2004, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2008c). Sucintamente, podemos dizer que as Matrizes Pedagógicas são frutos de processos de significação das experiências de aprendizagem. São como arquivos existenciais nem sempre conhecidos, mas acionados, constantemente, por guardar os recursos de cada um para lidar com os desafios impostos pela docência. É importante salientar que, ao serem acionados, podem ser complementados e modificados. Nessa perspectiva, a formação docente e o papel do formador ganham novas configurações. A formação não implica somente aquisição de novos conteúdos, mas reconhecimento e revisão daqueles que já estão arquivados.

Atualmente, coordeno o Grupo de Pesquisa Formação e Aprendizagem. Neste Grupo, já foram realizadas diversas pesquisas que procuraram investigar os processos de construção e transformação das Matrizes Pedagógicas. Observamos que, ao se apoiarem no conceito de Matriz Pedagógica, estas investigações têm aprofundado e ampliado este conceito. No entanto, notamos que o conhecimento produzido a respeito dos processos de construção, ampliação e transformação das Matrizes Pedagógicas dos docentes está disperso em inúmeros relatórios de pesquisa, necessitando ser sistematizado.

Para consolidar o caminho que vem sendo percorrido no Grupo, delineamos uma pesquisa que tem como objetivo principal sistematizar e integrar o conhecimento produzido sobre os processos de construção e transformação das Matrizes Pedagógicas dos professores, com vistas a contribuir com novos dados para a compreensão dos processos de aprendizagem e formação docente.

A pesquisa se pauta na análise documental. As fontes de consulta estão sendo as dissertações de Mestrado produzidas no Grupo de Pesquisa Formação e Aprendizagem, vinculado à Linha de Pesquisa Sujeitos, Formação e Aprendizagem do Programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, que tenham aprofundado o conceito de Matriz Pedagógica.

As narrativas de formação

Ao dar início à análise das dissertações, percebemos alguns eixos que mereciam ser investigados. Neste texto, pretendemos explorar a relação entre as Matrizes Pedagógicas, as narrativas de formação e a construção de uma linguagem pedagógica pessoal. Os pesquisadores que participam do Grupo de Pesquisa Formação e Aprendizagem iniciam seus estudos procurando reconhecer o lugar que habitam e, para tanto, relatam suas trajetórias de formação. Para se aproximarem dos processos de construção das Matrizes Pedagógicas dos professores, os pesquisadores que compõem o grupo têm estimulado os participantes de suas pesquisas a, também, narrar suas histórias de formação.

A grande maioria se refere, inicialmente, aos cursos feitos e às aprendizagens realizadas nesses contextos. Os docentes enfatizam os momentos formais de aprendizagem, explicitando a concepção de formação que possuem – algo que ocorre nos espaços e tempos destinados a este fim. Ao serem estimulados a falar de como organizam suas práticas e em que referências se baseiam para lidar com os desafios que enfrentam, descobrem que nem sempre se ancoram nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas, sim, lançam mão de aprendizagens realizadas nas mais diversas situações. Suas referências estão muitas vezes na família, em professores que consideraram significativos e até em personagens de livros e filmes. Em pesquisa realizada por Silva (2007), um professor relatou:

Tenho referências a partir da minha família. Havia uma atenção no encaminhamento de que cultura era importante. Apesar de serem simples comerciantes, nos colocaram numa grande escola, no padrão que eles consideravam importante. Assim, fizeram em esforço brutal para nos oferecer esta formação, e lá tive professores geniais. Tive uma, em especial, que foi determinante. Seu nome era Zingalles, sabia transmitir paixão, era chique, elegante, sofisticada. Ela me tocou por sua paixão pelo conhecimento. (SILVA, 2007, p. 92)

Constatações como esta explodem concepções de formação tradicionais e estimulam os professores a vasculhar suas vidas em busca de uma maior compreensão de sua prática. A formação vista como algo que tem começo, meio e fim passa a ser compreendida como um trajeto sem um fim determinado. Larrossa nos lembra

A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada. É uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é a desestabilização desse próprio alguém. (LARROSA, 2001, p. 53.)

É possível conceber a formação não como algo imposto a alguém que exige ser imitado, mas como encontros que possibilitam a constituição de alguém. Observamos que, ao compreenderem que a formação não ocorre somente em espaços formais, descobrem espaços reais de formação, e, para falar desses lugares, também necessitam se afastar dos discursos pedagógicos formais e ensaiar novas palavras que possam desvelar diferentes dimensões da formação. Descobrem que o exercício da docência requer mais do que conhecer algumas teorias e que, intuitivamente, buscam outras referências.

Para eu ser um bom professor preciso me formar, ir ao teatro, ao cinema, me atualizar, ir às exposições, viajar, ler. Preciso de tempo e condições dignas para fazer tudo isso. Não adianta só querer que o professor leia Perrenoud, Vigotsky. Não adianta, isso não dá certo... Eu leio 2 jornais, assino 4 revistas... Li com prazer textos de Educação quando via sentido, quando nos auxiliava nas nossas discussões, no nosso grupo. (SILVA, 2007, p. 92)

Aos poucos, os docentes vão se situando em suas trajetórias e descobrindo como traçam seus caminhos de formação. Os relatos deixam de se articular, somente, em torno de ideias e princípios pedagógicos formulados por outros, e passam a incluir experiências marcantes, consideradas fundamentais para seus processos de subjetivação. Pineau (2004) lembra que contar sua história é sempre uma tentativa de compreensão dos processos vividos que permitem a cada um ser o que é. A possibilidade de tentar expressar a experiência vivida amplia a compreensão da vida e, mais especificamente, de sua própria vida. Essas tentativas existem em todas as grandes tradições orais e escritas. Os sujeitos há muito procuram articular momentos com o intuito de torná-los compreensíveis ao outro. Talvez seja esta a primeira tarefa imposta pela escola da vida. Observamos essas tentativas e o impacto que causam em pesquisas que realizamos.

Quando criança em uma cidade pequena, onde só havia educação fundamental de 1.^a a 4.^a série (na época, o Grupo Escolar), para prosseguir, tínhamos de prestar exame de

admissão. Fiz isso em uma cidade próxima, e ganhei uma bolsa de estudo em uma escola particular (uma vez que o horário da escola oficial não coincidia com o do ônibus). Como passei, alguns pais da minha cidade solicitaram que eu preparasse seus filhos para esse exame que autorizava a entrada no “ginásio”.

A partir daí, passei a preparar alunos para exames de admissão e, também, a dar aulas particulares para aqueles que não tinham sucesso na aprendizagem escolar (recuperação, reforço, etc.). À medida que gostava e me saía bem (era bem-vista como professora em minha cidade), não cogitei em assumir outra profissão.

Na verdade, não escolhi esse ofício. Foi esta profissão que me escolheu, fui entendendo como fazer, não muito em minha mente, mas em meu coração. Meu pai tinha ensinado colonos a ler nas fazendas de café, dizia que eu levava jeito... (PERCEVALLIS, 2007, p. 84)

As pesquisas possibilitam que os participantes entrem em contato com processos que os singularizam. Safra (2006) procura ampliar a compreensão desses processos, relatando ter verificado que os processos de singularização ocorrem no intervalo existente entre dois polos: um deles constituído por uma questão originária e outro por um fim último. A questão originária é aquela que, mesmo inconsciente, impulsiona a pessoa e se revela na forma como ela se move na vida. Ela não muda, mas se reposiciona em cada instante da existência. Ao aproximar-se dessa questão singular, o ser se apropria de seu estar na vida, reencontra seu próprio rosto e insere o inédito na história humana. Todo ser que pergunta sonha com uma resposta. “A partir da questão que o constitui, o ser humano, ao sonhar com uma resposta, sonha com o fim último” (SAFRA, 2004, p. 84). O fim último sempre tem um caráter messiânico. Ele se traduz em sonho a ser alcançado. “O fim último é concebido como a possibilidade de interrupção da história, momento em que a pessoa pode afirmar que aconteceu e que realizou seu destino” (SAFRA, 2006, p. 84).

A Linguagem Pedagógica Pessoal

Ao relatar experiências marcantes, os professores sentem-se capturados e desejam permanecer um tempo com elas e, para isso, alguns procuram objetos que fizeram parte desses momentos ou registros, como fotos, diários, etc. Esses objetos parecem mensageiros, anunciam os “segredos de si”, reveladores da forma de cada um estar na vida, do modo como emprestam sentido aos acontecimentos que a compõem e de como dizem sua vida por meio de uma linguagem que lhes é própria. Ao acessarem esses segredos, descobrem dimensões, impregnadas de energia, possível de ser absorvida pela consciência que, ao contatá-la, expande-se e provoca a expansão da comunidade pela qual é acolhida. Como diz Pineau (2004), ao contar sua história, o ser depara-se com uma mina com material bruto que pode ser lapidado e transformar-se em material precioso.

Larrosa (2002) descreve a experiência como algo que nos toca e nos acontece e não o que acontece. Em um mundo que privilegia a informação, cada vez sobra menos tempo para a experiência, o que torna as pessoas consumidoras vorazes de informação, mas insatisfeitas, pois nada lhes acontece. Para que algo aconteça, é necessária uma interrupção, um corte nessa busca frenética por informação, o que ocorre quando se abre uma brecha para sentir, refletir, escutar bem mais devagar. A experiência assusta, pois rompe, arrebatada e não permite estar à margem, exigindo entrega, mesmo que momentânea.

Safra (2006) nos lembra que há inúmeras experiências e perspectivas que estão na periferia do ser, sem possibilidade de serem lembradas e de se realizarem. No momento em que uma experiência, além de lembrada, pode se transformar em ato, integra-se ao devir da pessoa e passa a compor o movimento de constituição de uma existência.

Jung (1964) nos auxilia a compreender o potencial transformador de uma experiência, quando elaborada pela consciência. Ele faz referência ao símbolo que pode ser um objeto, uma ideia, um sentimento, um pensamento, uma experiência, enfim, algo não completamente compreendido pela consciência que, por isso mesmo, se sente fisgada por ele. Um símbolo tal como Janus, o Deus de duas faces, apresenta-se com duas frentes, uma delas se mostra e, por isso, pode ser apreendida, enquanto outra se esconde e necessita ser descoberta. Elaborar um símbolo implica reconhecer suas duas faces: a conhecida, na qual os sentidos estão dados, e também a que não conhecemos. A aproximação e a conversa com a face desconhecida do símbolo viabilizam o surgimento de novas possibilidades que brincam com o que estava posto anteriormente, desorganizando-o e possibilitando que novos sentidos sejam construídos. Denominamos de experiências simbólicas aqueles momentos da narrativa que provocam emoção, engasgam os sujeitos, exigindo serem compreendidos (FURLANETTO, 2009).

Uma pesquisadora do Grupo desenvolveu uma dissertação, procurando compreender o sentido do pertencimento nas relações pedagógicas. Ao escrever sua história, deparou-se com uma experiência

Passei a ser chamada de professora no quarto de hóspedes da minha casa. Era um cômodo da casa diferenciado, porque ora era o quarto dos meus avós, quando moravam conosco, ora era o quarto de algum parente da mamãe que estava em dificuldades. Minha mãe os acolhia e meu pai consentia esse acolhimento... Em casa, chegamos ao limite de acolhermos uma família no quarto de hóspedes: o casal e três filhos. Para acomodá-los, precisamos deixar o quarto vago. Quando a família se mudou, a casa toda ficou estranha, mais espaçosa e silenciosa, mais vazia de suas presenças. Ao repartir espaços, aprendi que a sensação de perda de espaço pode ser substituída pela riqueza que há na presença do outro. O espaço perdido reaparecia como outro espaço, transformado pelo outro que a ele passava a pertencer. (PERCEVALLIS, 2007, p. 66-67)

Observamos que, ao entrar em contato com matrizes enraizadas em suas histórias de vida, os docentes vão aproximando seus discursos de suas práticas. Abandonam discursos que não lhes pertencem, apoiados em trechos de teorias repetidos inúmeras vezes e esvaziados de sentidos. Deixam de pronunciar palavras, etiquetas esvaziadas de substância, e buscam aquelas que podem testemunhar sua trajetória. Para Gusdorf (1995), a linguagem pode ser testemunho da autenticidade do ser, como também a contrafação dela. As palavras podem nos aproximar de nós mesmos, bem como nos expropriar e nos alinhar ao que nos cerca, impedindo que elas nos traduzam.

Baseados no conceito de “idioma pessoal” (SAFRA, 2006), observamos que é possível o surgimento de uma “linguagem pedagógica pessoal”. Para Safra, o idioma pessoal é a forma como a singularidade de alguém se apresenta. O idioma pessoal expressa um saber que não é fruto somente de uma elaboração mental intelectual, mas um saber que emerge como fruto das experiências vividas pela pessoa. Um saber singular único, mas revelador de algo dos outros. A Linguagem Pedagógica Pessoal revela a singularidade de cada professor, o que o constituiu como docente, mas também revela questões de seu tempo e da comunidade na qual está inserido. E uma língua viva aparece como linguagem dos homens vivos

A linguagem de modo geral simboliza a força criadora, o Verbo ou a Linguagem de Deus, segundo muitas tradições religiosas, esteve no princípio do mundo; “é desde então, a expressão da razão ordenadora que forma a base imanente de todas as coisas” (LEXIKON, 2002, p. 124). O mundo é o efeito da palavra divina.

A Linguagem possibilita a nomeação. Adão nomeou os animais no Paraíso e, assim, possibilitou que fossem reconhecidos. Na tradição chinesa os nomes são considerados os pais dos objetos e sua adequação rege a ordem do mundo. A Linguagem estrutura e organiza o ser e, nesse sentido, Ser e Linguagem evoluem juntos, ecoam juntos as experiências. A Linguagem também possibilita a comunicação e a participação, traduzindo-se em meio apurado e sutil de intercâmbio (CHEVALIER, 1998).

Ao ecoarem suas histórias de formação, os professores percebem que seus discursos apoiam-se muitas vezes em repetições esvaziadas de sentidos, que são como textos mortos, habitados por palavras fantasmas. Ao reconhecerem suas Matrizes Pedagógicas e ensaiarem nomeá-las, aproximam-se de uma Fala Pedagógica Pessoal, composta por palavras vivas que expressam seu ser e revelam questões fundantes de sua prática. Desta forma, podem intercambiar experiências e os sentidos atribuídos a elas em sua comunidade de pertencimento, instigando aos que dela fazem parte a compartilhar suas próprias experiências, possibilitando a construção de uma Linguagem Pedagógica Compartilhada.

Para Gusdorf (1995), “falo porque não estou só”. A linguagem é sempre uma procissão do ser em direção ao exterior de si próprio. Ela possibilita a criação do espaço do entre, espaço potencialmente criativo onde o eu e outro podem se encontrar, compartilhar, consolidar a comunicação e criar um mundo com novas possibilidades.

Nota

Colaboraram com este artigo: Rosana Fernandez Medina Toledo, Janete Ribeiro Nhoque, Liliam Fávero, Soraia Calderoni Statonato, Angelo Tadeu Vieira, Rodrigo Toledo – mestrandos, participantes do Núcleo de Pesquisa, Formação e Aprendizagem Docente (UNICID).

Referências

CHEVALIER, J. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FURLANETTO, E. C. *A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica*. 1997. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 19, p. 39-53, jul./dez. 2004.

_____. Matrizes Pedagógicas e formação de professores. *Cadernos*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 11-16, jul./set. 2005.

_____. *Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. Matrizes Pedagógicas e formação de professores: um olhar sobre as histórias. In: BENZATTI, A. L. F.; NHOQUE, J. R.; ALMEIDA, J. G. de (Org.). *Histórias de vida: quando falam os professores*. São Paulo: Scortecci, 2008a.

_____. Os caminhos de construção de uma pesquisa simbólica. In: Org. SOUZA, E. C. de e PASSEGGI, M. da C. *Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b.

_____. Processos de (trans)formación del profesor: diálogos transdisciplinares. *Visión Docente e Conciencia*. Jalisco, ano 8, n. 45, p. 21-30, nov./dez. 2008c.

_____. Escrever: possibilidades de caminhar para si e para o outro. *Revista Internacional d'Humanitas*. CEMO-FEUSP/Univ. Autônoma de Barcelona, ano XII, n. 17, set.-dez. 2009.

GUSDORF, G. *A palavra*. Lisboa: Edições 70, 1995.

JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

LARROSA BONDÍA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEXIKON, H. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAFRA, G. *A pó-ética na clínica contemporânea*. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.

_____. *Hermenêutica na situação clínica: o desvelar da singularidade pelo idioma pessoal*. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

PERCEVALLIS, L. P. *O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado às experiências dos professores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, 2007.

PINEAU, G. *Temporalidade e formação*. São Paulo: Triom, 2003.

SILVA, S. C. *Ensino técnico arquitetura docente*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, 2007.

Ecleide Cunico Furlanetto

Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo
– UNICID. Doutora em Educação e Mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo.

*Recebido em 29 de maio de 2009
Aprovado em 16 de junho de 2009*