



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**Andréa de Vargas Rodrigues**

**A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO - TRAVESSIAS E SENTIDOS**

**Julho**  
**2015**

**Andréa de Vargas Rodrigues**

**A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO - TRAVESSIAS E SENTIDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,  
sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Schneider Hardt

**Julho  
2015**

**Andréa de Vargas Rodrigues**

**A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO - TRAVESSIAS E SENTIDOS**

Este Trabalho de Conclusão de curso foi julgado e \_\_\_\_\_ em sua forma  
obtendo nota \_\_\_\_\_.

Florianópolis, 15 de julho de 2015.

---

Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Schneider Hardt,  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Prof.<sup>a</sup> Rosana Silva de Moura  
Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Me. Gustavo Tanus Martins  
Examinador  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Luiz Ubirajara Rodrigues e Nilis Inês de Vargas, que com amor, carinho e poesia sempre me apoiaram. Também ao Patrick Cunha, com quem partilho a vida. Obrigada pelo amor, paciência e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

À professora Lúcia Schneider Hardt, minha orientadora, que com paciência e incentivo me conduziu à compreensão da formação e de suas possibilidades. Sou grata também por ter aceitado a orientação, mesmo não me conhecendo; por me permitir a *experiência* da escrita, respeitando meu tempo e minhas limitações.

À professora Rosana Silva de Moura, por ter plantado uma semente em mim: a Filosofia da Educação. É um prazer tê-la na banca examinadora.

Ao Programa de Educação Tutorial – PET do curso de Pedagogia, que durante quatro anos e meio em processo formativo, me oportunizou o aprofundamento nos conhecimentos no campo da educação. Às colegas do grupo e em especial às professoras Maria Hermínia Lages Laffin, Eliane Debus e Vânia Beatriz Monteiro Silva, pela acolhida.

Ao amigo Gustavo Tanus Martins, que foi meu colega e um grande incentivador. Hoje, tenho alegria em tê-lo compondo a banca examinadora.

À toda minha família, em especial à minha avó Ilda, pelo cuidado, amor e ajuda de sempre.

À Dulce, que me apoiou nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

À Nina, minha dupla de estágio, amiga e companheira inseparável. Não tenho dúvidas que ainda temos um longo caminho a percorrer, e não hesito em dizer que caminhar ao seu lado foi a forma mais sublime de andar.

À Giselli, Catrine e Bárbara, companheiras e irmãs, que fizeram parte desta caminhada, e que continuarão presentes em minha vida.

À Nina e Paqueta, filhas do coração.

À todos, minha gratidão.

*Os pedagogos, os que falam ou escrevem sobre educação, fizeram cara de especialistas, de experts, de sacerdotes, de políticos, de técnicos, de pregadores, de professores, de pesquisadores, de funcionários, ou de uma mistura de tudo isso. Por isso falam (e escutam, e leem, e escrevem) na qualidade de especialista, ou expert, ou sacerdotes, ou políticos... sem mostrar a cara. Ou seja, impostando uma voz de técnicos, ou de pregadores, ou de professores, ou de pesquisadores, ou de funcionários... que nunca treme. Por isso, nosso não às formas que configuram “a ordem do discurso pedagógico” é também um não a todas essas caras acartonadas, a todas essas vozes impostas. Porque não queremos fazer caras como essas, não queremos que saiam de nós essas vozes. Então, com que cara vamos seguir adiante? Qual é a cara viva, estremecida, com a qual possamos afirmar a vida? Com que cara encarar o que nos acontece? Qual é a voz viva, trêmula, balbuciante que corresponde a essa cara, qual é a língua que lhe convêm?*

*(Jorge Larrosa) <sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> LARROSA, 2015, p.76

RODRIGUES, Andréa de Vargas. **A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO- TRAVESSIAS E SENTIDOS** (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

## RESUMO

O trabalho tem como foco refletir sobre os processos formativos do educador, analisando possibilidades curriculares, bem como vivências que a própria vida na universidade oferece e que nem sempre são destacadas pelo currículo. A pesquisa buscou avaliar travessias formativas capazes de fazerem acontecer experiências significativas. Na faculdade de educação, muitas coisas se passam conosco, se repetem e estancam-se em si mesmas. Mas para que as coisas que passam por nós se tornem experiências singulares, precisam nos tocar, nos modificar. Um processo formativo encharcado por excesso de informação, falta de tempo e excesso de trabalho não configura uma experiência, e nem um sentido; tende a restringir a formação e as interfaces entre conhecimento teórico e prático, designando apenas uma racionalidade técnica. De forma a propor uma discussão sobre as questões apresentadas neste trabalho, servimo-nos do olhar reflexivo, abrangente e questionador que nos empresta a filosofia da educação, provocando uma reflexão a respeito do processo formativo e de como ele se apresenta. Desse modo, cabe à filosofia da educação a função também de plantar no indivíduo em formação, o olhar capaz de desconstruir e analisar criticamente o que está sendo tomado como verdade no campo da educação. As leituras sobre experiência nas obras de Larrosa (2011, 2015), os estudos sobre currículo de Veiga Neto (2012), constituem referenciais teóricos importantes para esta pesquisa, pois auxiliam na compreensão dos aspectos que compõem a formação, partindo desta perspectiva. Pretendemos aqui, portanto, defender uma necessária formação, capaz de dar potência ao par *experiência/sentido*.

**Palavras-chave:** Educação; Experiência; Formação; Currículo.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Grupo Cênico-Literário Contarolando.....	24
--	----



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Distribuição das disciplinas cursadas nas duas primeiras fases.....	21
---	----

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PROBLEMÁTICA .....	11
3 OBJETIVOS.....	12
4 ECOS: O LUGAR DE ONDE ESCREVO.....	13
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	16
6 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	18
7 A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO - TRAVESSIAS E SENTIDOS .....	19
8 ABERTURAS: algumas considerações .....	27
REFERÊNCIAS .....	32

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho está mergulhado num sentimento muito pessoal, que foi atravessado por experiências singulares ocorridas no curso de Pedagogia. Em primeiro lugar, uma reflexão sobre a força de um currículo bem organizado, supersistemizado, carregado de informações e que, mesmo assim, pareceu não contemplar todas as necessidades de uma formação. Vivências ocorridas fora desse espaço das grades curriculares possibilitaram uma pergunta: Quando o excesso e a demasia de informações impede a possibilidade de uma experiência que produza sentido?

O problema de pesquisa faz uma indagação: Em que medida o excesso de informação, o excesso de opinião, de militância, de tarefas sem conexão entre si, agregado a uma falta de tempo pode inibir uma formação mais significativa? Por que às vezes, fora das grades curriculares, outras experiências ganham sentido e mostram a possibilidade de outra formação?

Nesta pesquisa, não está presente uma simples contestação do currículo vigente; muito antes, uma vontade de conferi-lo uma vitalidade que vem sendo desperdiçada. Por que não ousar criar novas dinâmicas, inserir outras práticas, solicitar outro tipo de presença dos estudantes? Por que não excluir o excesso de informação?

O texto será tocado por dois autores prioritariamente: Larrosa e Veiga Neto. Um destacando o valor da experiência, e o outro provocando uma discussão sobre o currículo. Na sequência, o texto é a travessia de uma estudante à caça de experiências com sentido, para fazer acontecer sua própria formação.

## 2 PROBLEMÁTICA

A formação docente pode ser entendida como um tempo de ação reflexiva permanente que discute, neste caso específico, um currículo e suas possibilidades de formação. Nesta perspectiva, pretendemos problematizar os “tremores”, inquietudes e desconfortos que emergem durante a formação no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, dialogando com os escritos de Larrosa (2015) que tratam sobre *experiência*. Para o autor, *experiência* é aquilo que nos passa, nos toca, que nos faz pensar; é algo que nos faz “tremar”. Assim,

[...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2015, p. 32).

Dessa forma, a possibilidade de pensar a formação ancorada na ideia do par *experiência/sentido* (LARROSA, 2015) dá origem à problemática deste trabalho, e representa a valorização do saber da experiência, trazendo um novo sentido ao processo formativo.

A cada dia, segundo Larrosa (2015), muitas coisas se passam conosco, entretanto, quase nada nos acontece. Não é diferente na faculdade de educação, onde muitas coisas que se passam conosco repetem-se e estancam-se em si mesmas. Então, para que as coisas que se passam tornem-se experiências singulares, precisam nos tocar, nos modificar. Questionemos: Um processo formativo constituído de excesso de informação, falta de tempo e excesso de trabalho não tende a restringir a formação, reduzindo-se a uma racionalidade técnica? Quando passamos a considerar o par *experiência/sentido* na compreensão de formação, quais são as condições para dar novos significados e (re)construir saberes?

Nesse cenário, Veiga Neto (2012) nos convida a pensar sobre os currículos que nos formam: O que eles selecionaram? De qual porão retiraram ingredientes? Quais os motivos da escolha feita? Segundo o autor, nenhum currículo é neutro; ele revela tensões, escolhas, omissões e vai decidindo e configurando um conceito de formação. Também, não existe um currículo perfeito, nem nos cabe aqui idealizá-lo. Muito antes devemos saber conviver, provocar o currículo real, visando fazer acontecer experiências significativas durante a formação.

### 3 OBJETIVOS

#### **Objetivo Geral:**

Contribuir para a compreensão da formação a partir das dimensões da *experiência* apresentadas por Jorge Larrosa apontando, assim, outra possibilidade para pensar a formação no campo da educação.

#### **Objetivos Específicos:**

- Apresentar estudos teóricos que abordam a *experiência* atrelando à questão da formação.
- Analisar e problematizar o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, considerando os estudos sobre currículo de Veiga Neto.
- Reconhecer os espaços paralelos ao currículo e as experiências formativas provenientes desses espaços como elementos que desempenham um importante papel no processo de formação de professores.
- Demonstrar a importância da Filosofia da Educação para a compreensão da formação docente.

#### 4 ECOS: O LUGAR DE ONDE ESCREVO

Desde o ingresso na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, demonstrei preocupação com os assuntos referentes à formação. O debate a respeito desse assunto foi ganhando importância por representar o motivo de minhas maiores inquietações enquanto estudante. A necessidade de entender o processo de aprender a ser professora surge quando percebo meus desconfortos, excessos, falta de voz e tempo. Quando me percebo imobilizada, repetindo e parafraseando o que muitas vezes já foi dito; sem identidade, sem perspectiva relevante que me faça pensar em que profissional desejo me tornar e sem vislumbrar lugar para experiências singulares, as quais possam contribuir para a formação. É nesse cenário que este trabalho se justifica.

Minha trajetória acadêmica teve início em março de 2011. Neste mesmo ano, ingressei como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia, que desenvolve atividades de Pesquisa, Ensino e Extensão no campo da educação. Não há dúvidas quanto à contribuição que a participação no programa deu à minha formação, pois possibilitou a realização de estudos específicos em diversas áreas temáticas; me desafiou a pensar, refletir, pesquisar, escrever artigos, trabalhar em grupo e a frequentar e organizar eventos na área da educação. Penso que o programa foi muito significativo, pois adquiri autonomia para questionar e me posicionar em questões ligadas à formação. Ajudou-me a perceber que, além das disciplinas obrigatórias do curso, eu poderia também vislumbrar a formação em outros espaços que não eram aqueles ligados diretamente ao currículo.

Ressalto também as participações em grupos de pesquisas, seminários, grupos de estudos de diferentes focos, palestras e no grupo Cênico-literário Contarolando<sup>2</sup>. O grupo Contarolando, em especial, me proporcionou o contato com a arte, resgatando raízes que eram minhas e que foram sendo deixadas de lado em função da rotina acadêmica. Filha de pai músico e poeta, sempre estive em contato com as artes e, integrar o grupo, fez reafirmar-se o desejo de atrelar, à minha formação, aquilo que *ecoa vida*. Então,

há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos

---

<sup>2</sup> O grupo cênico-literário Contarolando iniciou suas atividades no ano de 2011. É formado por acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, o Contarolando se constitui como um projeto de extensão, coordenado pela professora Eliane Debus e integra as ações do Núcleo de Literatura e Infância do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia.

vontade de cantar, e continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura (LARROSA, 2015, p. 13).

Na tentativa de buscar essa “abertura”, nasce o objeto deste estudo, resultado de questionamentos e de uma ampliação no olhar visando compreender aprendizagens com “sentido”. Concordo com Larrosa (2015), quando fala que habita nas aulas universitárias uma lógica “completamente escolarizada”. Pois,

o mundo, o que poderíamos chamar de real, foi convertido nesse objeto dos saberes e das práticas que se apresenta na universidade perfeitamente ordenado, determinado, definido e classificado, convertido numa disciplina, numa matéria de estudo, numa série de objetos dispostos para a investigação e a intervenção. Por isso, quando os alunos falam, não posso deixar de ter a sensação de que não são eles os que falam. Quando falam a linguagem do saber, a única coisa que dizem é: “sou um aluno”. E esse “sou um aluno” expressa espanto, mas também humilhação e impotência. Nada mais (e nada menos) que o resultado dos mecanismos do aturdimento explicador, os quais os convertem em explicados e a nós em explicadores. (LARROSA, 2015, p.133).

Faz-se necessário, então, um movimento que problematize essa lógica, para que não mais nos caiba a expressão “sou um aluno”, de forma a não mais nos sentirmos impotentes diante do protagonismo dos “mecanismos do aturdimento explicador”, no sentido em que Larrosa nos demonstra. Assim, fica evidente no decorrer da formação, que buscar um movimento paralelo, como o de participar de atividades externas à sala de aula, seria uma possibilidade de potencializar a formação e de não imobilizar-se nessa maçante lógica, tomada pelo autor como “escolarizada”.

Devemos reconhecer que o curso de graduação em Pedagogia disponibiliza saberes gerais e específicos de três eixos articuladores: Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa - os quais contribuem enormemente para a formação do profissional em educação e são fundamentais para o exercício docente. Porém, em nossa trajetória dentro da universidade, ocasionalmente somos afetados por outros estímulos que nos levam a buscar vivências paralelas, e estas preenchem as lacunas deixadas abertas pela exagerada metodização. Surge, então, o questionamento ao formato curricular do curso, no sentido de conseguir compreendê-lo em seus objetivos e em suas abordagens teórico-práticas.

No meu caso, procurei encontrar sentido na forma e nos conteúdos apresentados desde o início do curso. No entanto, nem sempre há vivências e espaços para experiências que tragam sentido ao que está sendo abordado. Tendo em vista esta questão, fui desafiada a compreender a complexidade do universo formativo, sobretudo no curso de Pedagogia.

Não pretendo, portanto, aprofundar o conceito de formação, pois acredito não ser este o melhor ponto de partida para a realização deste estudo. Entretanto, trago à tona ecos a partir da palavra *experiência*, que me colocam hoje como alguém que tem “palavras” a dizer. E sobre isso, faço minhas as palavras de Larrosa quando diz que:

[...] os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outras coisas. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2015, p. 44).

Visando colocar a formação como algo pulsante que faça sentido, e partindo dessa ideia de “abertura”, este trabalho assume um caráter autobiográfico, envolvendo experiências, lembranças, inquietudes e registros de uma história pessoal que resultou em transformação e formação.

Enfim, falar sobre a formação trouxe a possibilidade de me colocar como pesquisadora, autora e narradora das minhas próprias vivências. Pois, “[...] que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? (LARROSA, 2013, p.22). Assim, a “história” deste trabalho vai ao encontro das minhas necessidades formativas, as quais me deram voz e me colocaram como alguém que rememora e (re)significa a formação a partir desta escrita.



## 5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A lente teórica que fundamenta este trabalho parte da elaboração da ideia de *experiência* defendida por Larrosa. Procuramos problematizar a formação tecendo um diálogo com a concepção de experiência no campo da educação segundo este autor, que propõe outra possibilidade de pensá-la, ou seja, a partir do par *experiência/sentido*. Trata-se de outra possibilidade, pois tradicionalmente se costuma pensar a educação dentro das perspectivas ciência e técnica ou teoria e prática. Portanto, pensar a educação passa a ser uma possibilidade existencial e estética.

Em nosso mundo, muitas coisas se passam, mas pouco nos acontece. Por este motivo, Larrosa defende a ideia de que, nos tempos atuais, a experiência está cada vez mais rara. Então, expõe quatro dimensões que exemplificam as dificuldades de *experiência*: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho (LARROSA, 2015).

Essas dificuldades apontadas pelo autor são perceptíveis também no nosso dia-a-dia na universidade. Gastamos a maior parte do tempo com numerosas e extensas atividades curriculares, cumprindo ementas de disciplinas, tendo grande parte do conteúdo convertido em mera informação por não ser possível, às vezes, refletirmos ou debatermos sobre cada assunto. E como consequência, não nos sobra tempo para as outras vivências de cunho cultural e científico, para que nos aprofundemos em leituras que nos despertem particulares interesses e para circularmos em ambientes que possam nos proporcionar conhecimentos relacionados a assuntos que também sejam de nosso interesse. O currículo, na extensão e na rigidez em que se apresenta, dificulta o acontecimento da experiência ao passo que ocupa a maior parte do tempo que temos disponível e, porque não dizer, vem carregado de ideologia. Essa crítica não ocupa um lugar privilegiado, não imagina tudo corrigir apontando saídas melhores, mas procura considerar o que Veiga Neto sugere:

Trata-se de uma crítica não metafísica, de modo que, não contando com pressupostos universais, ela dá as costas às metanarrativas iluministas e à crítica tradicional. Autorreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; consequentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta. A vigilância epistemológica e a hipercrítica não devem ser confundidas com a censura ou com o policiamento do pensamento e da palavra. Elas não decorrem de algum imperativo ético ou ligado ao agir moral; elas simplesmente sabem que não há um chão firme, um fundamento anterior, único e estável do qual se possa vigiar, criticar, autorizar ou negar o que é pensado e dito. Além disso, ambas nada têm que ver com o sempre problemático “politicamente correto”. Evitemos a guardiania do discurso e a sacralização da verdade! O máximo que a vigilância epistemológica e a hipercrítica podem e devem fazer é colocar sempre à prova a coerência, a pertinência e a racionalidade do que é

pensado e dito, seja em suas relações com o que se estabeleceu como fundamentos ou pontos de partida, seja da lógica interna do pensado e do dito. E como já sublinhei, elas devem colocar-se à prova, isto é, voltarem-se contra si mesmas, sempre examinando se resistem a si mesmas (2012, p.274-275).

## 6 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, mediante elementos bibliográficos, análise documental e pressupostos da pesquisa autobiográfica que se referem a narrativas de vivências próprias durante a formação.

Segundo Godoy (1995, p.21), a abordagem qualitativa “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Portanto, é nesse sentido que esta pesquisa se aprofunda.

A parte mais densa desta escrita apoia-se na pesquisa bibliográfica realizada a partir da leitura e seleção de obras referentes aos objetivos deste tema. De acordo com Gil (1987, p. 48), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Então, este tipo de pesquisa permite ao investigador a exploração das fontes teóricas sem precisar recorrer a regras fixas. Assim, as leituras sobre *experiência* nas obras de Larrosa (2011, 2015) e os estudos sobre currículo de Veiga Neto (2012) constituíram referenciais teóricos importantes, pois auxiliaram na compreensão dos aspectos que compõem a formação, partindo dessa perspectiva.

Para a realização deste estudo foi necessário, mesmo que breve, uma análise documental focada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSC, em especial, a matriz curricular (2009-1). Os dados para a realização desta análise foram encontrados no site da instituição.

Utilizamos também de pesquisa autobiográfica para que, somando-se ao suporte teórico, auxilie na problematização proposta. Assim, concordamos com as autoras Nacarato e Passeggi:

[...] se as experiências provocam mudanças identitárias, é possível buscar, durante a formação inicial, colocar a futura professora no movimento de olhar para si mesma, para sua formação, a partir de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nos quais ela se foi constituindo, colocando em discussão determinadas práticas e projetando-se para outras (NACATARO; PASSEGGI, 2013, p.292).

A escrita autobiográfica permite, então, que o pesquisador faça um movimento de reflexão e problematização sobre si, sobre o outro, sobre situações e ações passadas, atribuindo sentidos aos processos.

## 7 A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO - TRAVESSIAS E SENTIDOS

*A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2015, p. 10).*

Dando início a este capítulo, tomaremos formação docente como um processo contínuo, que não fica concluído ao término do curso de graduação, nem de pós-graduação; e sim, é condição permanente de quem se propõe a ser professor. Sendo assim, podemos dizer que a fase de graduação é apenas a fase curricular de um processo muito maior e complexo. É, nesse ponto de vista, uma formação inicial. Essa formação inicial, em especial, se constitui para os sujeitos como um momento introdutório, pois ela fornecerá a base do conhecimento, repertórios, saberes, imagens, valores e experiências para que este sujeito, agora de posse dessa bagagem, inicie uma nova trajetória formativa. Daí a importância de considerar a formação como um processo a ser construído, inesgotável e, talvez, alcançado ao longo da vida.

Outro ponto ligado à concepção de formação da qual nos queremos aproximar, parte dos estudos de Freire (1996), que critica a relação na qual o indivíduo que está sendo formado recebe o “conhecimento acumulado” de forma passiva, ficando reduzido a “objeto” do processo formativo. Assim, entendemos que a reflexão deve ser constante e de forma a ir contra esse reducionismo apontado pelo autor. Ou seja, deve ser coerente e concreta, buscando estabelecer nexos entre a formação e o próprio sujeito. Este nexo é atingido quando o conhecimento/saber/informação interage com o sujeito, de forma a modificar seu estado anterior a essa vivência. Todavia, trata-se agora de outro paradigma formativo, baseado na ideia de *experiência*.

Para Larrosa (2015), “experiência é algo que passa em mim”, logo, eu sou o lugar da experiência, é em mim que ela habita. Significa um acontecimento, um percurso que acarreta mudança de estado, de tal forma que passamos de um estado para outro:

A experiência é “isso que *me* passa”. [...] Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. [...] Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio

de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”. (LARROSA, 2011, p. 6).

Abordando esse aspecto, para pensarmos a formação quando muitas coisas passam por nós e quase nada nos acontece, quando as experiências permanecem enjauladas numa organização curricular que por vezes não permite tempo, espaço, fala, sentido, autoria e singularidades, vem a pergunta: Como, então, podemos vislumbrar essa mudança apontada por Larrosa em nossa formação? Qual a aproximação que os docentes ainda em processo formativo mantêm com a *experiência*? Estas questões nos levam a pensar em quão distante está a *experiência*, segundo Larrosa, da forma de pensar o currículo e da concepção de formação proposta pela academia. Vejamos um exemplo.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criado no ano de 1960, integrando um conjunto de seis faculdades que deram origem à UFSC. Vale ressaltar que o curso “nasce sob o signo da ambivalência, das tensões e contradições que, desde a sua origem, marcam os debates sobre a formação do pedagogo/professor como bacharel e/ou licenciado” (UFSC, 2008, p.4). Assim, ao longo dos anos, tendo como base os documentos legais e normativos, e em meio a intensos debates e discussões, os cursos de pedagogia no Brasil sofreram alterações na estruturação curricular, em sua organização e funcionamento.

Hoje, a matriz curricular (2009.1) do curso de Pedagogia da UFSC prevê um conjunto de disciplinas e de atividades teórico-práticas que estão organizadas em 9 fases. A carga horária total integraliza 3183 horas, distribuídas em 2925 horas de disciplinas obrigatórias, 60 horas de disciplinas optativas, 90 horas de disciplina NADE (Núcleo de Aprofundamento de Estudo) e 108 horas de atividades técnico-científicas ou culturais. O currículo do curso baseia-se em três eixos articulados entre si: educação e infância, organização dos processos educativos e pesquisa - os quais estão contemplados por disciplinas gerais e específicas, especificidades e aprofundamentos, somando um total de 52 disciplinas.

Tomaremos, como amostra, a composição das duas primeiras fases do curso, para que possamos pensar juntos algumas questões.

**Quadro 1: Distribuição das disciplinas cursadas nas duas primeiras fases**

1ª FASE	Educação e Infância, Introdução à Pedagogia, Estado e Políticas Educacionais, Diferença, Estigma e Educação, Educação e Sociedade I, Filosofia da Educação I e Psicologia da Educação.
2ª FASE	Educação e Infância II, Organização dos Processos Educativos, Educação e Sociedade II, Filosofia da Educação II, História da Educação, Arte, Imaginação e Educação, Educação e Trabalho.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nas primeiras fases, são cursadas 7 disciplinas por semestre; cada uma exige aproximadamente 10 leituras obrigatórias da bibliografia básica, muitas vezes acompanhadas de resenhas e resumos parafraçando o autor. Quanto à bibliografia complementar, sequer pode ser explorada, pois a escassez de tempo não permite as leituras. São semestres encharcados de informações, tarefas em excesso e métodos demasiadamente repetitivos - desfavorecendo o ato de pensar e de estabelecer relações com ideias anteriormente trabalhadas.

Se somarmos o total de leituras por disciplina, teríamos cerca de 70 leituras obrigatórias, mais trabalhos, provas e resenhas. Como poderíamos dedicar a cada leitura, de cada disciplina, tempo suficiente para absorvermos integralmente os conteúdos propostos, sendo que partimos de uma situação de sobrecarga criada pelo próprio currículo? Este questionamento não é algo isolado; nas conversas informais, os excessos sempre foram motivos de reclamações e desânimo por parte dos estudantes.

O contexto exposto mostra a distância que estamos de atingir um patamar de formação capaz de dar potência ao par *experiência/sentido* defendido por Larrosa. Conforme sugere o autor, “a cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. **Tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...]**” (LARROSA, 2015, p. 18; grifo da autora).

Por isso, ao tratar da ideia de *experiência*, Larrosa apresenta quatro possibilidades de explicar por que, nos tempos atuais, a “experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2015):

pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. Para o autor, é essencial compreendermos a experiência separando-a da ideia de informação, pois não permite necessariamente que a experiência se efetive. De modo que, quando recebemos uma informação, adquirimos mais informações sobre alguma coisa que antes não sabíamos. A pura e simples informação, por si só, não representa obrigatoriamente uma experiência capaz de alterar nosso estado/condição, pois “ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (LARROSA, 2015, p. 19). Nota-se, então, que a *experiência*, tomada no âmbito da discussão da formação, se dá somente a partir da relação que o estudante estabelece com as “coisas”; e precisa estar desvinculada da ideia de experimento, pois não pode ser idealizada tecnicamente. E para que isso aconteça, é necessário que nos afete, nos envolva numa relação íntima, sensível e emocional.

Se o lugar da *experiência* atravessa o sujeito, antes de tudo, ela deverá ter um lugar no indivíduo em formação. Por isso, do ponto de vista da experiência, a leitura deve auxiliar o leitor a falar por si mesmo, em primeira pessoa, podendo colocar suas próprias palavras, sentimentos e pensamentos. Assim, a relação com o texto passará do ponto de vista da compreensão para experiência “formadora e transformadora da subjetividade” (LARROSA, 2011).

Sob essa perspectiva, sem desmerecimento da formação recebida formalmente, estamos longe de um cenário ideal, considerando a ideia das *experiências* formadoras e transformadoras, diante da atual organização curricular. E mais,

[...] me parece que a pedagogia (quicá toda pedagogia) tentou sempre controlar a experiência da leitura, submetê-la a uma casualidade técnica, reduzir o espaço no qual ela poderia reproduzir-se como acontecimento, captura-la em um conceito que impossibilite o que poderia ter pluralidade, prevenir o que tem de incerto, conduzi-la para um fim preestabelecido. Isto é, converte-la em experimento, em uma parte definida e sequenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado para um modelo prescritivo de educação (LARROSA, 2011, p. 14).

Talvez, a impossibilidade de atingirmos uma relação subjetiva e íntima com as teorias estudadas, com o que escrevemos e, também, com o que vivenciamos na prática durante a formação, esteja mergulhada tanto nos excessos como nas faltas. Que caminhos, então, devemos percorrer na formação? Diante deste questionamento, compreendemos uma intensa relação entre teoria e a prática, das quais reconhecemos a necessidade para a efetivação da docência. Mas não podemos deixar de (re)afirmar que essa relação acaba por excluir a

aproximação com o par *experiência/sentido* que Larrosa vem defendendo no campo da educação.

Para ilustrar a importância da compreensão da *experiência* para a formação, traremos um breve recorte de alguns “tremores” do estágio de docência realizado nos Anos Iniciais. Foi neste momento que algumas questões relativas à nossa formação tomaram dimensões mais significativas. Os períodos de estágios são tomados por nós, estudantes de Pedagogia, como uma das fases mais importantes do curso, pois possibilitam o exercício docente de fato. É o período em que podemos vivenciar situações reais e identificá-las no discurso teórico que nos foi apresentado durante o percurso formativo.

Os dois estágios - o primeiro na Educação Infantil e o segundo nos Anos Iniciais - são realizados em duplas e compostos por três momentos distintos: observação participante, planejamento e exercício docente. A nossa proposta de docência para a turma na qual estagiamos estava pautada pelo respeito ao tempo das crianças e aos saberes já adquiridos, e pela construção de propostas pedagógicas estabelecidas junto com elas. Propostas que trouxessem sentidos para as crianças e para nós. Seguimos, obviamente, a linha de pressupostos pedagógicos que a nossa formação defende e, também, a obrigatoriedade de respeitar a organização curricular da escola e a lista de conteúdos reservados para aquela turma.

Nossas propostas de docência (estágio nos Anos Iniciais) “nafragaram” na primeira semana de estágio, pois as crianças não sentiam segurança em outras formas de ensino/aprendizagem além daquelas tradicionais, como por exemplo, o ditado e a cópia de conteúdos do quadro. As articulações com o par *experiência/sentido*, que pensamos em construir com o grupo, não foram possíveis devido à falta de tempo, aos excessos de opiniões e aos olhares de repreensão.

Assim, passados alguns dias, alguém chamou nossa atenção e pediu para que seguissemos a dinâmica de ensino que as crianças já estavam acostumadas. O que fugia do conceito de “controle”, do tempo, dos corpos e das vozes não era reconhecido. Nossas propostas pedagógicas foram consideradas como de “pouco conteúdo”, talvez por estarem dialogando com as artes, brincadeiras e contação de histórias.

Mesmo contrariadas, tratamos de seguir os indicativos da Escola, e as crianças pareciam continuar a não verem sentido em frequentar a Escola, na figura do professor e na forma com que os conteúdos obrigatórios lhes eram apresentados. Em diversos momentos da docência, encontramos cenários e situações que nos desestabilizaram, pois não “conversavam” com as teorias estudadas durante o curso.



Diante disso, percebe-se uma impotência tanto nas crianças quanto em nossas ações, num espaço onde deveriam firmar-se as experiências significativas, as descobertas e a liberdade de pensar e questionar. Ressaltamos que não se está julgando o que é certo ou errado neste recorte narrado. O que gostaríamos é de propor uma reflexão sobre questões relacionadas à *experiência*, pois esta vem carregada de sentido tanto para nós, futuros professores, quanto para as crianças, que passam a maioria do seu tempo num espaço tão importante, que é a Escola.

É compreensível que não haja a possibilidade de pensarmos em uma experiência pedagógica “ideal” quando falamos de sujeitos singulares e com bagagens social e cultural tão distinta. Para Smolka e Laplane,

[...] há um “ideal” da prática pedagógica que, partilhado socialmente, é distinto para cada professor. Este “ideal” depende dos princípios que, para cada um, constituem o ponto de referência onde se configuram os parâmetros que orientam a prática. No entanto, há um confronto [conflito] entre o que foi pensado e as condições concretas das interações na sala de aula. A ação do professor decorre, em parte, das suas intenções (que se formulam, em certa medida, de acordo com o “ideal”). Mas, as condições concretas oferecem resistência. O quadro, então, se modifica. Estabelece-se uma nova dinâmica que não pode ser atribuída unicamente à ação ou à intenção do professor. (SMOLKA e LAPLANE, 1994, p.06-07).

Portanto, a formação está sempre atrelada a uma realidade idealizada, que é diferente da realidade real. O que pode nos levar a pensar que talvez essa outra dinâmica apontada pelas autoras, possa ser encontrada na *experiência*, entendida como um processo subjetivo:

Se lhe chamo “princípio de subjetividade” é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. [...] o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso é um modo único, singular, particular, próprio. (LARROSA, 2011, p.7).

A formação, em todas as esferas educativas, deve estar voltada para essa possibilidade, pois é a partir da “experiência que o sujeito faz a experiência de algo, mas sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação” (LARROSA, 2011, p.7).

Levando em consideração esse “princípio da subjetividade” proposto por Larrosa, destacamos também o movimento de alguns acadêmicos em busca de atividades alheias ao currículo tradicional, as quais ampliam as possibilidades de aproximações com experiências singulares. A busca por outros espaços formativos como grupos de estudos, grupos vinculados

às artes, congressos, seminários, palestras e projetos de pesquisa e extensão vem a suprir a carência de se vivenciar *experiências* que nos formem e nos transformem. Se tomarmos para nós a responsabilidade de buscar outras vivências durante a formação, começaremos a refletir sobre as necessidades formativas e do quanto esse movimento é importante diante dos desafios de aprender a ser professor.

**Figura 1: Grupo Cênico-Literário Contarolando**



**Fonte: Andrei Cavalheiro.**

Ao participar de atividades externas ao currículo, de modo a complementar a minha formação, em especial no Programa de Educação Tutorial – PET e no grupo Cênico-Literário Contarolando, percebi o quanto contribuíram para a ampliação dos meus saberes e o quanto possibilitaram as *experiências* e processos criativos. Destaco a participação no grupo Contarolando porque me proporcionou a formação artístico-cultural que, acredito, é muito importante para a formação de quem deseja ser professor de crianças e adultos. Criar e apresentar as histórias fez com que eu estivesse em contato com a literatura infantil, num ambiente de criação e ampliação de repertórios, com as linguagens cênicas, imaginação e com a narração de histórias. Tive a oportunidade de estar em creches e escolas, conhecendo diferentes contextos sociais, o que reforçou a importância da experiência cultural na formação, pois proporciona o pensamento crítico e sensível também ao nível social.

Integrar o grupo me fez compreender que a formação não é plural, e que fazer um movimento em favor das minhas buscas, as quais me trouxessem sentidos, iria contribuir com pensamentos e ações que me pertencem, que são minhas, que me tocam e, certamente, me fazem “tremar”. Sem questionar uma verdade, porque “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 32).

Quando escolhemos falar da formação, de seus caminhos paralelos, suas travessias e sentidos, foi no intuito de demonstrar que as experiências que vão além das delimitações impostas pelo currículo podem contribuir para formação, não somente do profissional, mas também para sua constituição individual e para a formação dos diferenciais. Assim, questionar o que está sacramentado pela formatação do curso nos oferece condições de tomar o que, apesar de obrigatório, é enriquecedor; e também de incorporar elementos que, apesar de não estarem no foco da formação, são proveitosos e constituem diferenciais capazes de constituir o “eu” professor.

## 8 ABERTURAS: algumas considerações

Pensar e problematizar a formação, na condição de quem ainda está se constituindo como educador, foi um grande desafio. Por se tratar de um assunto complexo e que possibilita ser entendido e questionado por diferentes vieses teóricos, a discussão em torno da formação sempre será um assunto inesgotável e carregado de tensões. A escolha da narrativa deste trabalho, dialogando com os escritos sobre a experiência propostos por Larrosa (2011 -2015), teve a finalidade de tematizar a experiência da formação tendo como base a minha própria trajetória acadêmica. É importante deixar claro que o modo com que as ideias deste texto foram tecidas partiram de um movimento singular, que fez com que pudéssemos reivindicar a *experiência* dentro deste processo tão importante, que é a formação inicial. De fato,

Talvez reivindicar a experiência seja também um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos como sujeitos da experiência (LARROSA, 2011, p. 24).

Por isso, optamos por elencar alguns aspectos que permeiam a organização curricular, pois foi uma forma de colocar em evidência o que pode ser (re)pensando quando as novas organizações/revisões curriculares forem instituída nos cursos. Questionemos: O que haverá de novo? Se diferenciam ou se repetem os excessos de informação, opinião e trabalho? Permanecerá o cenário de falta de tempo, de modo a não ser possível o contato com as experiências?

Particularmente, acreditamos que as mudanças que venham a acontecer dificilmente contemplarão essas questões; provavelmente, serão restritas a substituição de algumas disciplinas por outras, igualmente maçantes no que se refere às quantidades, e igualmente limitantes pela sua própria rigidez. As discussões a respeito da estrutura curricular parecem não abranger suficientemente a relação que se pode estabelecer entre a formação e as experiências significativas. Não parece haver maior empenho dos dirigentes da educação no sentido de tornar o processo formativo mais rico e interessante aos seus “sujeitos”; é notável, sim, a preocupação demasiada com o que tange questões políticas e/ou ideológicas.

Veiga Neto (2012), em seu texto - *É preciso descer aos porões*, abre um diálogo interessante sobre a prática da militância e do ativismo. O texto é muito intenso e parte de algumas metáforas inspiradas em Bachelard. Mais especificamente, Veiga Neto escolhe a metáfora da casa para defender a necessidade de ir aos porões, o que significa saber da proveniência e emergência do que nos é apresentado enquanto currículo. Segundo ele, é

preciso livrar-se da obediência considerando algumas tendências curriculares. Não podemos confiar apenas na descida aos porões feita pelos outros, nós mesmos devemos descer aos porões - função da Filosofia da Educação.

Na definição do que seja militância e ativismo, Veiga Neto traz ingredientes muito interessantes para pensarmos nossa atuação como professores em curso de formação. As duas palavras contemplam uma ideia de ação, de deslocamento para frente, uma vontade de mudança. Contudo, enquanto a militância é necessariamente coletiva, o ativismo é acentuadamente individual - o que não significa aposta no individualismo.

Conforme Veiga Neto (2012, p. 273):

No limite, então, a militância pode ser compreendida como um conjunto de ações coletivas que seguem um ideário comum, partilhado e assumido pelos membros da coletividade que, no caso, se constituem como uma comunidade. Não cabe aos militantes ficarem questionando continuamente o ideário que norteia suas ações; eles devem é seguir, junto com seus pares, as ações e os preceitos já desenhados por alguns poucos. Sendo assim, no limite, a prática militante faz um uso de segunda mão da teoria. Não é que não haja teoria que sustente a *actio militaris*; ela existe, mas foi traçada antes e por outros. No ativismo, a situação é diferente: trata-se também de um conjunto de ações, mas agora não é a dimensão coletiva que interessa em primeiro lugar; antes do agir coletivo, o que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações. No caso, trata-se de um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc. No ativismo, na medida em que cada um está sempre colocando à prova a teoria, pode-se falar em teorização, isto é, em “teoria em ato” (Santos 1991).

Como diz Veiga Neto, “enquanto a militância é da ordem da disciplina, da resistência e da repetição, o ativismo é da ordem da liberdade, da contraconduta e da diferença”. Nem sempre cada um de nós consegue fazer acontecer apenas uma dessas coisas; por vezes somos militantes, por vezes somos ativistas. A Filosofia da Educação pode nos ajudar a pensar sobre essas diferentes perspectivas, sobre quando e por que somos “fiscados” por alguma dessas perspectivas. Para o autor, e no campo do currículo - que é seu tema de pesquisa - interessa ir aos porões da casa da Pedagogia para não deixar-se seduzir pela militância, apenas obedecendo tendências, mas viver o direito a um ativismo mais produtivo que implica um “cuidado teórico, metodológico e conceitual em relação a tudo o que é pensado e dito”, para então pensar um currículo.

Outro ponto que buscamos refletir, foi com relação às inúmeras leituras que realizamos durante a formação. Elas lançam contribuições importantes para o modo com que construímos os nossos referenciais e nos proporcionam operar com os conceitos com relativa propriedade, podendo nos conferir autonomia para questionar o que os autores vêm pensando, sobretudo no campo da educação. Reconhecer os excessos de leituras e a falta de tempos para um diálogo mais aprofundado é colocar-se a favor de uma aplicabilidade consciente que valorize a subjetividade de cada sujeito. Dessa forma, tornar-se-ia possível que este sujeito assumisse a condição, também, de protagonista na produção de saberes, e constituindo frente contrária à eternização de modelos acadêmicos reacionários e mantidos por vaidosas minorias intelectuais, sustentados por mantras ideológicos que invadem espaços em que poderiam habitar as experiências.

Ainda assim, nota-se que poucos acadêmicos, proporcionalmente, buscam inserir-se nesses espaços para além do currículo, sendo muito mais comum buscarem apenas o conhecimento por ele oferecido. Surge então mais uma questão: Porque esses espaços não são significativamente reconhecidos pelos estudantes como experiências que contribuem para sua formação?

De forma a propor uma discussão sobre esta e as demais questões apresentadas neste trabalho, nos servimos do olhar reflexivo, abrangente e questionador que nos empresta a Filosofia da Educação, sugerindo que “[...] a função da filosofia da educação implica fazer o estudante ruminar sobre seus pensamentos, suas práticas para reduzir a mediocridade onde for possível” (HARDT, 2014, p. 157). Assim, a Filosofia da Educação permite e provoca uma reflexão (pôr à prova) sobre o processo formativo e como ele aparece para os estudantes, nos possibilitando investigar os discursos educacionais, institucionais e práticos.

É importante salientar que ao referirmo-nos à Filosofia da Educação como parte reflexiva e questionadora no processo formativo, não a estamos tratando como mero instrumento de apoio, de cunho motivacional, ligado ao campo das emoções. Valemo-nos dela, na verdade, por estarmos tratando de um tema merecedor de especial mobilização científica, por sua complexidade e pelo desafio que ele representa. Desse modo, cabe à Filosofia da Educação a função também de plantar, no indivíduo em formação, o olhar capaz de desconstruir e analisar criticamente o que está sendo tomado como verdade no campo da educação.

É por essas razões que ressaltamos a importância da Filosofia da Educação, principalmente no contexto atual do processo de formação docente, pois tem a capacidade de oferecer condições a níveis fundamentais e conceituais para que o estudante desenvolva um

pensamento filosófico questionador, crítico e atento permitindo, assim, a captura mais abrangente dos acontecimentos atuais nas instituições de formação. Portanto, o trabalho da Filosofia como educação é cultivar no aluno uma atitude inquieta, insatisfeita, animada por um ceticismo e não pela posse de um saber absoluto. Está no horizonte formar um educador capaz de enfrentar os problemas colocados pela realidade educacional de seu tempo, contextualizando os conteúdos das diferentes disciplinas. Cabe formar desejando que o estudante construa pontes teóricas e práticas com esses problemas do mundo real por meio da pesquisa, o que faz com que o aluno seja ele próprio um pesquisador. A formação de um pesquisador não prioriza a perspectiva ideológica, muito antes está em função de um ceticismo pedagógico; precisa duvidar de qualquer ideologia para sem pressa decidir em qual ancoradouro deseja temporariamente demorar-se. Talvez uma ideia de formação mais contemporânea seja exatamente um constante deslocamento, capaz de fazer acontecer experiências com sentido, produzindo muitas formas e abertura para o inusitado. O conjunto dessas formas talvez nos faça um educador mais apegado ao humano e suas efetivas necessidades.

À luz das ideias de Larrosa e Veiga Neto, especialmente com a ideia de experiência e currículo que forma, acreditamos que este trabalho possa vir a contribuir para que outros sujeitos possam dar continuidade às reflexões deste tema, formulando questões educativas que venham a auxiliar na compreensão do porquê “nas teorias e nas práticas dominantes em educação, tornam difícil, ou impossível, a experiência, ou ainda captar alguma situação concreta em que a experiência aconteça com particular força, com especial intensidade” (LARROSA, 2011, p. 25).

Por fim, capturados por esta “força e intensidade”, conduzimos este trabalho fornecendo possibilidades de se pensar na formação não aspirando a algum julgamento ou verdade, mas ponderando a possibilidade de formação e transformação. Nos porões estão algumas supostas verdades que fazem acontecer currículos, práticas e determinadas experiências. Recorrendo à metáfora da casa, podemos certamente dizer que não existe um porão de todos os porões, e nesse sentido somos sempre convidados a descer, conhecer, pesquisar os porões ainda não revelados e que podem indicar outras aberturas, outros currículos, outros processos formativos.

Este trabalho, em algum sentido, pretendeu ser fiel a essa perspectiva, uma vez que ousou pensar a formação fora dos porões já revelados, organizados e estruturados em um currículo. Pressentiu que existem outros porões, que podem fazer acontecer outras experiências, com outros sentidos. Mais uma travessia, mais formas de cultivar a si mesmo.

Por fim, uma somatória capaz de produzir outra formação; e deixa nessa pesquisa um convite para prosseguir a continuar descendo aos porões, para usufruir com mais intensidade dos andares intermediários da casa e do sótão que abriga nossos sonhos e projetos. Conforme diz Veiga Neto, cada um de nós pode decidir o que trazer dos porões e o que fazer com isso. Talvez, e para finalizar:

Trazer do porão para as partes de cima da casa esse caráter contingente das coisas é que nos permitirá praticar um ativismo consequente e (talvez...) transformador, e não simplesmente praticar apenas uma militância obediente aos cânones já pensados e traçados por outros. Ainda que se deva escutar a todos, é preciso praticar a escuta com cuidado, com espírito crítico e cotejando o que dizem com as outras coisas já ditas e que se alojam nos porões dos discursos. Essa será uma maneira de evitarmos as hegemonias e o reino do pensamento único. (2012, p.280).



## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. Empres.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 maio 2015.

HARDT, Lucia. Como a dimensão trágica é fecunda para pensar a formação de professores: A Filosofia da Educação e o cultivo de si. **Revista Filosofia e Educação** – ISSN 1984-9605 Volume 6, número 1, Fevereiro de 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/5676/5022>. Acesso em: 27 jun 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 02 jun 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NACARATO; Adair Mendes. PASSEGGI; Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de educação PUC-Campinas**. Campinas, v. 18, n. 3. p 287-299, set./dez., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2365/1837>>. Acesso em: 27 jun 2015.

SMOLKA, Ana Luiza B.; LAPLANE, Adriana Lia F. de. **O trabalho em sala de aula: Teorias para quê?** Cadernos ESE, Niterói, vol. 1, n. 1, pp. 79-82, 1994.

UFSC, CED. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

VEIGA NETO, Alfredo. *É preciso ir aos porões*. **Revista Brasileira de educação**, v.17, n. 50, maio-ago/2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2015.