
O mestrado como experiência

JOÃO CARLOS RIBEIRO ANDRADE*

Resumo

Apresento, nesta narrativa, uma das possibilidades compreensivas construídas sobre alguns dos processos experienciados em meu processo de realização do mestrado, a partir de 2009, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/FaE/Uemg). Com base em Larrosa (2002), compreendo que é fundamental atentar para as experiências variadas que construí em meu cotidiano. Assim, é fundamental socializar, modestamente, alguns lampejos de minhas experiências construídas durante uma parte desse tempo de formação (SANTOS, 2010). Foquei, nos limites desta narrativa (RICOEUR, 1994), sobretudo, minha experiência com a primeira parte desse movimento: a relação com a turma; os encontros com os professores e suas aulas; o trabalho de leituras; problematizações; o trabalho da orientação; e as primeiras incursões teórico-metodológicas e teórico-conceituais sobre o campo do objeto de estudo. Assim, como professor de História da Educação Básica, aprofundei algumas reflexões que vinha realizando com base na minha experiência em sala de aula, na participação em grupos de estudo e como assistente de pesquisa neles. Assim, explicito um pouco desse movimento, priorizando, sobretudo, algumas das experiências realizadas durante os primeiros tempos do mestrado.

Palavras-chave: Experiências. Narrativa. Professor de História.

Introdução

João Guimarães Rosa em seu conto “O recado do morro”, uma viagem ficcional pela “raia noroestã” do sertão mineiro, oportuniza-nos apreender e compreender que os fazeres humanos estão

* Professor da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte e de Betim. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg).

densamente implicados em experiências (ROSA, 2007). Desde o início, explicita algumas das dimensões fundantes desses movimentos: a estrada, a sinuosidade e as dimensões socioculturais dos sujeitos que realizam a experiência daquela viagem.

O que é a estrada? Alguns dos significados enunciados por Ferreira (2009, p. 833): “Direção, rumo, rota, caminho”. Aqui, assumiremos estrada como caminho, pois que relacionada a travessia, andarilhagens e ao gesto de flunar na perspectiva de Benjamin (2010). Guimarães Rosa nos diz mais sobre caminho. Logo no início do referido conto, Rosa (2007) explicita uma das características dessa estrada: “Desde ali, o ocre da estrada, como de costume, é um S, que começa a grande frase”. Ou seja, os caminhos da experiência são pouco lineares. Sua densidade reside, sobretudo, na sinuosidade, na abertura. O que significa sinuoso? Segundo Ferreira (2009, p. 1.855), o termo “representa curvas irregulares, em sentidos diferentes; ondulante”. Alongando estas reflexões e reportando-se a dimensões telúricas pelas quais perpassam sua obra, pois que calcada em dimensões objetivas da existência humana, Rosa escreve as características socioculturais dos personagens que realizarão a viagem percorrendo estradas sinuosas. Saber os nomes deles, o que fazem, como se vestem, de onde vieram para realizar aquela caminhada, seus ofícios, os gostos que têm pela vida, tudo isso nos ajuda a compreender sua trajetória, suas opções e medos no decorrer daquela jornada que realizam. As experiências como fazeres humanos implicam sutilezas, finezas, medos (DELUMEAU, 1989) dos sujeitos culturais que as constroem.

Meu trabalho durante a realização do mestrado implicou, além da realização trabalhos, presença em aulas, variadas outras experiências. Mesmo antes do ingresso nesse processo de formação docente e para a pesquisa educacional, diferentes experiências contribuíram para lhe dar “corpo”, densidade.

Assim, começo esta narrativa explicitando temporal e espacialmente (RICOEUR, 1994) alguns desses movimentos que

contribuíram para densificar minhas experiências do mestrado. A experiência em sala de aula desde 1991 como professor de História da Educação Básica, a participação em grupos de pesquisa a partir de 1999, tais como Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Labepeh); Núcleo de Estudos sobre a Condição e Formação Docente (Prodoc) e o Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, todos da FaE/UFMG. Essas experiências me oportunizaram a construção de variados saberes: leituras sobre algumas problemáticas do espaço da sala de aula, da escola, da formação docente, da formação dos docentes da História, sobretudo para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além dessas dimensões, o trabalho como assistente de pesquisa no Prodoc/FaE/UFMG oportunizou-me compreender e aprender a realização de projetos de extensão universitária. O ingresso no projeto de extensão e formação de professores de História “Escolas Parceiras” oportunizou-me a construção de conhecimentos sobre o trabalho de professores de História mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (TICEs). Participando desses grupos e projetos de extensão, paulatinamente, fui apreendendo e compreendendo diversos processos de realização das pesquisas acadêmicas. O ingresso no mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg) foi parte de um movimento de tentativas de ingresso neste processo de formação acadêmica.

Durante esse percurso, tive a oportunidade de construir diversas experiências: o diálogo com colegas de profissão que apostam (SANTOS, 2010) na necessária relação com a Universidade e com os pesquisadores/as; relação com novos pesquisadores – formadores; com outros colegas do campo da educação e suas problemáticas de estudo; aprofundamento teórico sobre as epistemologias de alguns campos da educação, como cultura, ensino de História com a EJA, formação e condição docente; o ingresso nos projetos “Tematizando os Ofícios” e “Memória dos Ofícios”.

Neste artigo, que se pretende uma narrativa, conto um pouco sobre esses movimentos e aqueles realizados durante a primeira parte do mestrado – como Rosa (1956b), em “O recado do morro”, aqui escrito em forma de narrativa paisagens, memórias de algumas partes da estrada percorrida um pouco antes durante o mestrado. No percurso, realizei algumas paradas em determinadas pousadas e nesses tempos parei para matutar um pouco sobre os caminhos que vinha percorrendo e o que viria pela frente. Nesse sentido, explicito alguns dos recados que apreendi nas relações com os pesquisadores-formadores, das disciplinas com eles trabalhadas, a relação com os colegas e com as leituras realizadas, a participação nos projetos “Tematizando os Ofícios” e “Memória dos Ofícios”, o trabalho com a orientadora da dissertação e os primeiros contatos com o campo da pesquisa.

Navegando pelas “veredas” das experiências

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiências, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. (ROSA, 2005, p. 113)

Como explicita Rosa, narro, agora, algumas dimensões das *experiências* construídas durante a realização do mestrado. Conforme se pode apreender e compreender da epígrafe, esses processos são pouco harmônicos e demandam esforços.

O desejo, o estímulo e o esforço para ingressar no mestrado emerge de questões que me instigavam desde o trabalho em sala de aula como professor de História da Educação Básica no início da década 1990. Outras experiências, como a participação nos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos desde 1999, o

trabalho como assistente de pesquisa no Prodoc¹ /FaE/UFMG no período de 2007 a 2009, nos projetos de extensão e pesquisa do Labepenh², /CP/FaE/UFMG a partir de 2004, oportunizaram-me diversas aprendizagens para construir esse movimento. Assim, narro algumas das dimensões das experiências que me mobilizaram ao mestrado e, posteriormente, conto outras que vivi na primeira parte desse tempo/espço de formação. Antes, explicito minha compreensão de experiência, que é fundamental para o entendimento desta narrativa.

Inicialmente, é lícito explicitar que, ainda que no campo teórico, essa dimensão já esteja matizada, as experiências construídas por este docente/narrador³ que trabalha com história na Educação Básica desde 1991, estão implicadas em dimensões e circunstâncias objetivas, as quais, ainda que não determinem mecanicamente, parcialmente condicionam suas escolhas, fazeres e outras experiências, entre elas a formação. Ou seja, as experiências implicam dimensões sócio-históricas. (MARX, 1978)

Além de sua dimensão *relacional* como compreendo a experiência aqui? Para os propósitos deste artigo/narrativa aproximo-me das perspectivas com as quais o filósofo da Educação Larrosa (2002) trabalha, sem negligenciar as fecundas contribuições de outros estudiosos das ciências humanas e sociais que a discutem sob diferentes perspectivas epistemológicas.

Para Larrosa (2002, p. 21),

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

¹ Esse núcleo é coordenado, atualmente, pelo pesquisador João Valdir A. de Souza.

² Esse laboratório é coordenado pelas pesquisadoras Lana M. de Castro Siman, Cláudia Ricci e Júnia S. Pereira.

³ Aproximo, aqui, as categorias docente e narrador, buscando estabelecer, ainda que tenuamente, analogia entre o ato desta narrativa da formação docente com as dimensões do narrador enunciadas por Benjamin (2008).

Compreendo essa experiência como um movimento, abertura, que também nos implica em nosso cotidiano interior (CERTEAU *et al.*, 2009) e na relação com os outros. Demanda parar para pensar, não se submeter aos fetiches do “deus” *cronos*. E, quando estamos trabalhando e pesquisando nos campos da educação e cultura, é fundamental, em analogia a Benjamin (2008) atentar para a necessidade de realizar trabalhos mais prolongados. Assim, torna-se imprescindível “[...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, *falar sobre o que nos acontece*, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, *ter paciência* e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002). Em outro campo epistemológico, Santos (2009) se refere a processos análogos a esse quando adverte quanto a um dos “perigos” da modernidade que ele denomina de “desperdício de experiências”. Giddens (1991), trabalhando com outras categorias teórico-conceituais, nos oportuniza problematizar algumas dimensões da modernidade, dentre as quais a relação tempo-espaço. Na perspectiva desse sociólogo, a modernidade contribuiu substantivamente para um esvaziamento e potencial de dessignificação daquelas relações. Assim pensando, indago: como nossa sociedade contemporânea tem se relacionado com as dimensões da experiência? Nesse sentido, torna-se fundamental o sinal lançado por Santos (2010): é imprescindível não negligenciarmos as dimensões e construções dos movimentos que potencializem a emersão de experiências, tanto no que tange aos sujeitos culturais quanto aos movimentos e atores sociais de variadas dimensões e natureza.

Posto isso, narro algumas experiências progressas ao mestrado que me mobilizaram e impulsionaram à sua conquista e aquelas vividas, sobretudo, no primeiro ano de realização.

O trabalho no Prodoc possibilitou-me apreender e compreender com maior densidade os processos e pesquisas sobre a formação e condição docente. Nessa experiência, como assistente de

pesquisa, tive a oportunidade de discutir com a pesquisadora responsável o projeto e seus desdobramentos teórico-metodológicos. De maneira geral, foi possível apreender e compreender as complexidades, limites e potencialidades dos campos da formação e condição docente.

Quanto ao Labepeh, minha inserção nesse coletivo de professores-pesquisadores do campo do ensinar e aprender História foi construído mediante a participação mensal no Projeto Labepeh, que promove diálogos⁴ a partir de 2004. Esse espaço constitui-se, sobretudo, pela construção de “pontes” entre a Universidade e os professores da Educação Básica. São vários os movimentos que esse projeto vem construindo no que tange a essa relação. Um deles é o diálogo entre os trabalhos dos pesquisadores do campo do ensino de História e as leituras e reflexões que professores da Educação Básica realizam sobre eles. Assim, as pesquisas realizadas dialogam com os sujeitos que se dispuseram a abrir sua prática para o acompanhamento e trabalho do pesquisador. Os sujeitos da pesquisa têm a oportunidade de se ver no trabalho e explicitar a própria apreensão e compreensão do processo da pesquisa. Nesse movimento, foi possível aprofundar meu conhecimento sobre as especificidades do trabalho com a História em diferentes ambientes educativos, refletir sobre minha prática e problematizar questões que me instigavam.

No Projeto Escolas Parceiras⁵, com base em demandas que emergem das salas de aula, da escola quanto ao processo do ensinar e aprender História(s), professores e pesquisadores daquele laboratório vão discutir, refletir e coletivamente conversar sobre as práticas que construímos nos diversos ambientes educativos com os alunos/as. Enfim, esse espaço de discussões possibilitou-me adensar minha formação continuada e ampliá-la com leituras, diálogos com os pesquisadores.

Retomando as dinâmicas dos encontros mensais do Projeto Labepeh Promove Diálogos, pode-se dizer que, com base nas

⁴ Coordenam esse projeto, atualmente, a Profa. Dra. Araci Coelho CP/ FaE/UFMG e o Prof. Dr. Pablo Lima FaE/UFMG.

⁵ Minha experiência foi construída com o coletivo de professores de História de uma das escolas municipais de Belo Horizonte. O eixo das reflexões e troca de experiências foram o ensino de História mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (TICEs). A respeito das dimensões dessa experiência, sugiro leitura da tese de Ferreira (2010).

experiências narradas pelos professores de História da Educação Básica que socializam suas experiências nesse espaço, foi possível apreender e compreender que existem pequenos movimentos, deslocamentos construídos pelos docentes que muitas vezes passam despercebidos pela maquinaria da racionalidade técnica. Essa dimensão das microrresistências passou a nos instigar. Após o ingresso no mestrado da FaE/Uemg, passei a integrar outro projeto desse laboratório em parceria com outras instituições, dentre elas o Museu de Artes e Ofícios (MAO). Esse trabalho reúne duas pesquisas⁶: “Memórias dos Ofícios” e “Tematizando os Ofícios”. É possível afirmar que essas experiências relacionais contribuíram para minha formação, instigou-me e mobilizou-me a construir os caminhos até chegar ao mestrado. Enfim, as experiências constroem-se em um campo densamente relacional, sem negligenciar a importância do sujeito nesse movimento.

⁶ Reúnem diversas instituições: Labepeh/Fae/UFMG, PPGE/Fae/Uemg, Cefor/PUC Minas, Museu de Artes e Ofícios/MAO. Coordenam estes trabalhos respectivamente as pesquisadoras: Lana M. de C. Siman e Júnia S. Pereira.

Desse modo, das experiências pregressas passo a dialogar minhas experiências a partir do ingresso como sujeito sociocultural no mestrado. Logo na partida no cais do porto, nem tão seguro como é recomendável que sejam nossas andanças pelos caminhos das ciências (SANTOS, 2009), envolvi-me com os colegas da primeira turma do mestrado da FaE/Uemg, com os objetos de pesquisa, os referenciais teóricos e metodológicos de cada sujeito em processo de formação no campo da pesquisa educacional. Outra experiência foram os encontros com os pesquisadores-formadores do programa, as leituras sugeridas, as problematizações que ia realizando no decorrer dos trabalhos com os referenciais teóricos de cada campo. Outras experiências conto no decorrer desta narrativa. (RICOEUR, 1994)

A relação com os colegas logo no início da formação, em março de 2009, oportunizou-me ampliar meu olhar para outros objetos de pesquisa, referenciais epistemológicos e metodologias. Esse exercício foi possível, sobretudo, mediante as leituras dos projetos de pesquisa dos colegas. Essa foi uma metodologia construída

pelas pesquisadoras-formadoras que trabalharam com a disciplina “Fórum de Discussão: Estudos e Pesquisas em Educação”, possibilitando discussões coletivas de cada um dos projetos da turma.

Duas experiências, dentre tantas outras que poderia explicitar, foram formadoras nesse processo: a primeira foi, ainda que pontualmente, a possibilidade de construirmos uma comunidade aprendente. Nesse movimento, realizamos trocas de ideias sobre as perspectivas de cada projeto; sugerimos leituras, foram-nos sugeridas outras; e, enfim, a realização de problematizações a respeito de nossos objetos, metodologias e referenciais epistemológicos. Outra experiência foi a possibilidade de conhecer-nos como pessoas e sujeitos estudantes em formação. Por analogia com Nias (*apud* NÓVOA, 1992, p. 9), pode-se inferir que nas práticas de estudos, formação docente e para a pesquisa educacional, potencialmente, construímos conhecimentos tanto dos profissionais quanto de dimensões da pessoa, que são aqueles sujeitos culturais com os quais realizamos o trabalho de formação acadêmica. Assim, para além da dimensão profissional, conhecemo-nos como sujeitos culturais com endereço, rua, bairro, local de trabalho, casado ou não, negro e não negro.

É fundamental ressaltar que em um dos trabalhos acadêmicos da turma discutiam-se as dimensões da cosmovisão africana em suas interfaces com a dimensão da pedagogia escolar. Enfim, esses encontros oportunizaram-nos estabelecer laços, aprendizagens e experiências de variadas naturezas.

Concomitantemente ao relacionamento com a turma, construímos, também, densas experiências com os pesquisadores-formadores durante as disciplinas por nós realizadas. Nesse movimento, as aulas oportunizaram-nos construir pequenos tempos de interrupção, “pousadas” ou tempos de conversa em um “banco na praça cidadina”. Pequena experiência de reconstruir nosso tempo-espço em aula, suspender, temporariamente a lógica do

“deus” *cronos* e mergulharmos na dimensão labiríntica do estudo na perspectiva indiciada Larrosa (2006, p. 201):

O labirinto que acolhe o estudante não tem um ponto central que seja o lugar do sentido, da ordem, da claridade, da unidade, da apropriação e reapropriação constante. O Dédalo que o estudante percorre, multívoco, prolífico e indefinido, é um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparelho que desencadeia um movimento infinito de sem-sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação. O estudante dispersa-se nos meandros de labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas, indefinido, *potencialmente infinito*. (Grifo nosso)

Como sinaliza o filósofo da Educação em outro trabalho (LARROSA, 2002), a construção da experiência demanda abertura e, também, implica coragem na perspectiva de Rosa (2001, p. 334): “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é *coragem*”. Em outros termos, é possível inferir que Larrosa também sugere essa metáfora como uma condição para construirmos experiências.

Foram várias as disciplinas realizadas: “Sociedade e Educação Brasileiras: Questões Contemporâneas”; “Subjetividade, Constituição do Sujeito e Formação Humana”; “Seminário de Pesquisa I”; entre outras. Em cada uma havia a expressão de cada sujeito professor, suas perspectivas teóricas, sua leitura de mundo, sua abertura ao diálogo com a turma e também suas provocativas e formadoras desestabilizações sobre nossos trabalhos de pesquisa. É fundamental provocar, desinstalar, inquietar para ir além do que está colocado no aqui e agora. O crescimento intelectual e humano demanda ações de provocar, em outras palavras, “espuletar” o senso comum, as primeiras noções. Em outro campo epistemológico, Guimarães Rosa explicita esta dimensão da abertura para estarmos sempre aprendendo e acolhermos (educadores

e educandos) as provocações para esse processo. Assim, ele literariamente escreve sobre essas “veredas”:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas *vão sempre mudando*. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (ROSA, 2001, p. 39, grifos nossos)

Tarefa hercúlea esta: aprender e ensinar, além do esforço, do trabalho sério e rigoroso do estudo, do diálogo denso e necessário desvelamento das epistemologias explícitas ou não em cada texto/autor e autor/texto implica também a alegria, encantamento. Com os devidos cuidados e atenção epistemológicos Freire e Shor (1986) e Freire (1987) explicitaram que o mais denso rigor implica profunda alegria, admiração com as descobertas e aprendizagens científicas. Densificando esses movimentos, realizamos leituras, aprofundamos reflexões, debates sobre Vigotski (2009), sobretudo do trabalho do pesquisador Duarte (2000). Discutimos, de maneira geral, alguns trabalhos de Marx (1978) Piaget (2006), Freire (1986), Clifford Geertz (1978), Bourdieu *et al.* (2005), dentre outros. Quanto ao nosso campo específico do mestrado, dialogamos com pesquisadores do campo da cultura e da cultura escolar, da memória e das práticas de memória, como Certeau (2007), Marie-Chartier (2000), Miranda (2007), Ricoeur (2007), Le Goff (2003) Fenelon (2008) Ramos (2008), Siman (1988; 2003; 2008), Pereira (2007), dentre outros. Nesse movimento, construímos o exercício da leitura de cada uma dessas referências, atentos à reflexão indiciada por Freire e Shor (1986, p. 22):

Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com meu contexto [nosso objeto de estudo].

Em nossa experiência durante o mestrado, as leituras tinham como foco nosso objeto de estudo as relações entre História e Memória. Nossa pergunta central: como as docentes alfabetizadoras com a EJA potencializam as relações entre História e Memória em processos de visita ao MAO? Assim, em nossas leituras/reflexões, buscávamos elaborar as conexões possíveis, apropriações entre o texto, o contexto do texto e o nosso contexto de análises. Densificando esse movimento, Freire e Shor (1986, p. 22) sinalizam a seguinte reflexão:

A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto [ou problematizá-lo], apesar de amá-lo [...].

Esse movimento oportunizou-me caminhar pelas veredas do mestrado numa perspectiva análoga à de “artesãos de conhecimento em construção”. Reportando-nos a Freire (1986), interrogamos: a experiência de leitura pode ser reduzida a relações com os livros? É possível pensarmos em leitura de objetos que participam da exposição em um museu? Guardadas as diferenças de natureza e dimensões, é possível experiência análoga no que tange a uma película cinematográfica? Parafraseando Brecht (1986): são tantas questões! Retomando minhas experiências, concomitante ao movimento das leituras é fundamental o trabalho realizado pela orientação da dissertação do mestrado. É no diálogo, na interlocução com a pesquisadora-orientadora que, paulatinamente fui construindo a delimitação adequada do objeto, a escolha da metodologia adequada, o adensamento das minhas análises sobre os dados empíricos e, sobretudo, acolhida, estímulo, problematizações e, quando necessário, formativamente me desinstalava. A formação humana e científica demanda deslocamentos de variadas dimensões e natureza. (FREIRE, 1987)

As experiências com as “Veredas” do objeto de estudo

Assim como os caminheiros de “O recado do morro” paravam nas pousadas, nessa narrativa (RICOEUR, 1994), é necessário parar e adensar um pouco mais esta “prosa” sobre algumas experiências mais específicas do meu objeto de estudo.

Em conversas e trocas com a orientadora compreendi que ia trabalhar com uma visita ao Museu de Artes e Ofícios – foco *mais amplo de meu trabalho* –, realizada por uma docente alfabetizadora com a EJA sem formação específica no campo da História. Para apreender, compreender e analisar os fazeres docentes ordinários dessa alfabetizadora com a EJA realizei observações, entrevista semiestruturada com a docente, registro fílmico e fotográfico no pós-visita. Além desses procedimentos de pesquisa detive-me, também, no material que a docente produziu para a realização da prática cultural de visita ao museu. No entanto, para esta narrativa, conto apenas uma primeira parte dessas experiências que vão até meus contatos iniciais com os dados empíricos.

Então, seguindo minha viagem por estradas com os morros sempre dando seus recados, ora explícitos ora nas entrelinhas, continuo com os trapos da persistência. Um dos recados emergia com força peremptória cujas palavras de Rosa (2005, p. 114) o expressam muito bem: “Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando”. Fazeres docentes ordinários de uma alfabetizadora; Práticas culturais com a EJA em museu; Relações entre História e Memória nessas práticas: dimensões densas da cultura que demandam outras epistemologias para apreendê-las.

Esses movimentos são sinuosos, demandam adensamento de reflexões, andarilhar por estradas, algumas delas pouco conhecidas, mas, como afirmam Freire e Horton (2003, p. 38), “o caminho se faz caminhando”.

A escolha de qual prática cultural de visita ao MAO acompanhar é um movimento denso. Essa experiência implica a disponibilidade da escola, da direção, do professor e dos alunos a um acompanhamento sistemático do trabalho de visita ao museu que iriam realizar, o que aconteceu com a maior parte das escolas e professores com os quais conversei. Mas processos de variadas dimensões e natureza interna e externa à escola podem fazer com que uma visita agendada necessite ser desmarcada: problemas administrativos e mecânicos de última hora com o meio de transporte e o justo movimento de greve dos docentes. Assim explicito alguns dos fazeres, muitas vezes invisíveis à racionalidade técnica, com os quais trabalhei até encontrar a prática cultural de visita ao MAO que acompanhei. No contato com a escola e o professor existem outros movimentos com os quais se trabalha. É fundamental aprender a esperar, dar tempo à escola e ao professor avaliar sua disponibilidade para o acompanhamento e realizar uma conversa com os alunos. Os fazeres humanos implicam experiências pouco afeitas às dimensões e à natureza ao “deus” *cronos*. O primeiro contato com a escola em que realizei o acompanhamento de sua prática cultural de visita ao museu foi realizado por telefone durante a segunda quinzena de fevereiro de 2010. Após retorno da professora, fiz contato com a direção e com os alunos da sala de alfabetização da EJA.

Desse modo, tendo agendado e acertado qual experiência ia acompanhar, revi e acertei os detalhes dos instrumentos e das tecnologias com os quais registrei o trabalho realizado.

A experiência de ir ao campo é um movimento denso. É fundamental ter clareza epistemológica e metodológica sobre o trabalho que se vai realizar. Concomitantemente é imprescindível estar aberto ao cotidiano (CERTEAU, 2007). O filósofo contemporâneo da educação Larrosa (2006, p. 49) permite uma densa reflexão epistemológica que pode ser, ainda que tenuamente, alongada às experiências com esses movimentos iniciais no campo empírico da pesquisa:

O mundo não existe anteriormente a uma forma que lhe dê seu perfil. Ou existe, mas como algo amorfo, desordenado e sem delimitações e, portanto, sem sentido. Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos. (LARROSA, 2006, p. 49)

No entanto, o filósofo alerta:

Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. Porque, às vezes, nos livros, ou nos filmes, ou até mesmo, na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. *Nenhuma possibilidade de experiência*. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida. (LARROSA, 2006, p. 49, grifo nosso)

Nesse sentido, as incursões ao campo com os sujeitos da pesquisa foi um esforço de também abrir-me às dimensões da experiência, às potenciais surpresas, ao não esperado.

Concomitantemente a esse movimento, retomei meu referencial teórico, o qual já tinha um foco. No entanto, realizei outras leituras sobre aqueles trabalhos.

Assim, retomei, sobretudo, os trabalhos de Marie-Chartier (2000), Certeau (2007), Ricoeur (2007), Miranda (2007), Siman (1988; 2008).

Essa experiência oportunizou-me adensar minhas reflexões agora já tendo uma relação com o material empírico. Logo após esse movimento, a experiência do trabalho de qualificação foi importante para eu escutar outras vozes sobre o processo que havia realizado até o momento. Posteriormente, com o trabalho da orientação, construí o “rumo forte” para as finalizações da dissertação. Enfim, esse foi outro movimento. Outras experiências foram realizadas na segunda parte – se assim se pode nomear – da construção da minha formação no mestrado.

Conclusão

Rosa em seu conto “O espelho” começa este trabalho instigando-nos a nos atentar para o valor das experiências em suas várias dimensões e natureza. O objetivo com este artigo/narrativa, que emerge de reflexões com Larrosa (2002; 2006) e Santos (2009), bem como de minhas experiências como professor de História em sala de aula, em grupos de estudo, projetos de extensão e pesquisa e o ingresso no mestrado da FaE/Uemg foi contribuir com o movimento de explicitar experiências de professor construídas no campo da formação na perspectiva de não desperdiçá-las. (SANTOS, 2009)

Assim pensando, narrei dimensões de experiências construídas anteriormente ao ingresso e durante a primeira parte de minhas “andarilhagens” pelas estradas do mestrado na FaE/Uemg: os encontros e trabalhos realizados com os colegas da primeira turma, os trabalhos realizados com os pesquisadores-formadores no decorrer das diversas disciplinas cursadas, o trabalho com minha orientação do mestrado. Compreendi que é fundamental parar para “matutar” sobre nossos processos de formação construídos nas diversas relações com outros/as sujeitos socioculturais.

Essas experiências não são apenas minhas, pois foram possíveis com base em um movimento de relações com grupos de estudo, sala de aula e o mestrado. Narrar nosso gesto de parar para estudar, pensar com calma sobre nosso ofício significa compartilhar experiências e reflexões sobre elas e, ainda, “[...] falar sobre o que nos aconteceu”. (LARROSA, 2002)

Se posso concluir algo, fica meu convite: construir em nossas formações de variadas dimensões e natureza tempos e espaços de densas experiências, pois nesses campos da docência vale o alerta e o cuidado aos quais Rosa (2005, p. 114) nos convida: “Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando”.

THE MASTER OF PEDAGOGY COURSE AS AN EXPERIENCE**Abstract**

This narrative introduces one of the understanding possibilities of some processes I experienced in the course of my master's of pedagogy studies, which started in 2009 at UEMG School of Education. As Larrosa (2002), I understand that it is crucial to observe the various experiences that I have gathered in my daily life. Therefore, it is crucial to socialize (modestly) some flashes of my experiences collected during this education period (SANTOS, 2010). By the end of this narrative (RICOEUR, 1994), I focus primarily on my experience with the first part of this movement: relationship with classmates; meetings with the professors and their lectures; readings; reflections; supervision; and the first theoretical-methodological and theoretical-conceptual understanding of the study object and the area. As a history teacher in basic education. I could enrich some reflections by drawing on my experience in the classroom, in study groups, and as a research assistant in some of those groups. I report on this movement, focusing on some experience I had in the initial months of my master's course.

Key words: Experiences. Narrative. History teacher.

LE MASTER EN TANT QU'EXPÉRIENCE**Résumé**

Le texte fait le récit de certaines expériences vécues para l'auteur pendant le Master, initié en 2009 auprès de la Faculté d'Éducation de l'Université de l'État du Minas Gerais (PPGE/FAE/UEMG). Rejoignant les propositions de Larrosa (2002), l'auteur de l'article considère l'importance des expériences variées qui bâtissent son quotidien; ainsi, il propose de "socialiser" ces expériences qui ont fait partie de cette période de sa formation universitaire (SANTOS, 2010). On a privilégié dans les limites de ce récit (RICOEUR, 1994), la toute première partie de l'expérience comportant: la relation avec le groupe; les cours et les rencontres avec les professeurs; les lectures; les hypothèses; le travail d'orientation; les premières incursions théorico-méthodologiques et théorico-conceptuelles dans le domaine spécifique de la recherche. L'auteur approfondit certaines de ses réflexions à partir de sa pratique de professeur d'Histoire de l'Éducation Fondamentale, soit son expérience en salle de classe, sa participation à des groupes d'études et en tant que chercheur à proprement parler.

Mots-clés: Expériences. Récit. Professeur d'histoire.

Recebido em 3/4/2011

Aprovado em 5/5/2011

Referências

BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Obras escolhidas, v.3)

BENJAMIN, W. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 197-221. (Obras escolhidas, 1)

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

BONDÍA, J. L. *Pedagogia profana: dança, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte. Autêntica. 2006. 207 p.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J.-C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRECHT, Bertold. *Poemas: 1913-1956*. São Paulo. Brasiliense. 1986.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007. 351 p.

CERTEAU, M. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

DELUMEAU, J. A. *História do medo no Ocidente: 1300-1800*. Campinas, SP: Companhia das Letras, 1989.

DUARTE, N. *Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FENELON, Déa. Memórias profissionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, jun. 2008.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. São Paulo. S.P. 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

GEERTZ Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr 2002.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Resenha, 2006.

LE GOFF, J. Memória. In: _____. *História e memória*. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 419 - 476.

- MARIE-CHARTIER, A. Fazer ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p.157-168. jul./dez. 2000.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo. Abril Cultural. 1978. Publicado com outros textos escolhidos (Os Pensadores, s/n)
- MIRANDA, S. R. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1992.
- PEREIRA, J. S. *et al. Escola e museu: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: PUC, 2007.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- RAMOS, F. R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2008.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. São Paulo. Martins Fontes. v. 1. 1994.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- ROSA, J. G. *O recado do morro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- ROSA, J. Guimarães. O espelho. In: _____. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 113-120.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2009. 350 p.
- SANTOS, B. S. Um ocidente não-ocidentalista: a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: _____. MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.
- SIMAN, L. M. C. *A história na memória: uma contribuição para o ensino de história de cidades*. 1988. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.
- SIMAN, L. M. C. *Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, jun. 2008.
- SIMAN, L. M. C. *Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história*. *História & Ensino: revista do laboratório de ensino de história*, Londrina, v. 9, p.185-203, 2003.

