
REUNIÕES PEDAGÓGICAS: A RESPONSABILIDADE COLETIVIZADA, O RISCO, O CORPO E O AFETO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Amábile Maria Santos Bezinelli¹

Resumo: O presente relato pretende compartilhar o trabalho realizado nas Reuniões Pedagógicas, durante o Programa Residência Pedagógica – 2018/2019, no Instituto de Artes da UNESP. Constituída por 24 estudantes de Licenciatura em Arte-Teatro, Artes Visuais e Música, por duas coordenadoras e por convidados esporádicos, as reuniões pedagógicas vislumbraram a possibilidade de atuar como um espaço de pesquisa em temáticas que tangenciam o cotidiano escolar, mas que são comumente ignoradas pela formação na graduação. Buscar-se-á partilhar algumas das experiências que aconteceram nestas reuniões, que perpassaram por pilares como o da responsabilidade coletivizada, do risco, do corpo presente e do afeto, e que contribuíram para construir uma comunidade de aprendizagem engajada em repensar formas expansivas e potencializadoras de se entender a prática e a formação da professora e do professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Reunião Pedagógica. Experiência.

Apresentação

Se por um lado, para Larrosa (2002), a experiência (que é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca) encontra-se cada vez mais rara pelo excesso de informação, de opinião, de trabalho e pela falta de tempo, por outro, ainda que inseridos no caótico centro de São Paulo à mercê destes impeditivos tão comuns aos nossos espaços profissionais e educativos, é impossível deixar de afirmar que foram muitas as experiências que nos atravessaram durante a aplicação do Programa Residência Pedagógica² ao longo de 2018 e 2019. Talvez porque houvesse um espaço que permitiu a fruição dessas experiências, onde nós podíamos:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

¹ Amábile Maria é estudante de Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP, tendo integrado o Programa Residência Pedagógica ao longo de 2018 e 2019. Atualmente está em Intercâmbio Acadêmico na Universidade de Coimbra. E-mail: amabilebezinelli@hotmail.com

² O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.



Neste relato, lançarei o olhar para o espaço da reunião pedagógica, que acontecia todas as quartas-feiras, no Instituto de Artes da UNESP, e era constituída pelos 24 estudantes das Licenciaturas em Arte-Teatro, Artes Visuais e Música, pelas coordenadoras M. A.³ e R. C.⁴, e também por convidados esporádicos. O formato das reuniões foi construído ao longo do projeto e ele se revelou um importante agente na nossa formação de professoras e professores, não somente por nos permitir partilhar os acontecimentos do cotidiano escolar, mas também porque ali se vislumbrou a construção de um espaço que acolhesse os interesses formativos de cada integrante, nos responsabilizando por nossa formação a nível teórico e prático, discutindo e vivenciando pilares geralmente ignorados nas experiências tradicionais de estágio e pela graduação como um todo: uma formação de professores e professoras embasada na experiência (LARROSA, 2001); na relação (CARVALHO, 1999); no afeto e no corpo (FABIÃO, 2010); na paixão (HOOKS, 2013); no encontro e na responsabilidade (BUBER, 2009) (GALLO, 1990); na dissolução do poder (GALLO, 1990); no risco (VIANNA, 2017), (HOOKS, 2013), (FREIRE, 2000); nas histórias (KRENAK, 2019) e nos sonhos (FREIRE, 2000). Ao longo deste relato, buscarei partilhar algumas das experiências que tivemos nas reuniões pedagógicas, à luz das referências que dialogam com o processo vivido e com a vontade de repensar formas expansivas e potencializadoras de se entender a prática e a formação da professora e do professor, ambicionando que esta caminhe cada vez mais em direções emancipatórias.

1 Conflito, Responsabilidade e Risco na Construção de uma Comunidade de Aprendizagem

Apesar de todas as nossas práticas serem embasadas em nossos arcabouços teóricos, quer tenhamos ou não consciência disso, as teorias que nortearam a experiência da reunião pedagógica, no Instituto de Artes da UNESP, não me⁵ parece terem sido definidas *a priori* – ou ao menos a experiência que acabou por concretizar-se não me parece ter sido planejada, nem pelos estudantes, nem pelas coordenadoras – sendo estas teorias elucidadas coletivamente à medida que as vontades

³ Margarete Arroyo atua como docente e pesquisadora na Universidade Estadual Paulista - UNESP, Instituto de Artes, Curso de Graduação em Música e Programa de Pós-Graduação em Música. Segue como linhas de pesquisa: Perspectiva sociocultural da Educação Musical na contemporaneidade; Educação Musical, cultura e sociedade; Educação Musical formal e informal; Juventudes e músicas; Música, epistemologia e cultura. (Fonte: Currículo Lattes)

⁴ Rejane Coutinho é professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, onde atua na Licenciatura em Artes Visuais e na Pós-Graduação em Artes, área de Arte e Educação. Coordenadora do Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes, do Instituto de Artes da UNESP. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de artes e na formação de arte/educadores e mediadores culturais. (Fonte: Currículo Lattes)

⁵ Neste relato, utilizarei a primeira pessoa do plural (nós) para me referir aos estudantes, de modo a enfatizar o ponto de vista da narrativa, enquanto em comentários e análises utilizarei a primeira pessoa do singular (eu).



formativas de todos eram colocadas. Assim, parece-me mais honesto associar as experiências vividas aos referenciais teóricos que dialogam com o processo.

Em verdade, a tentativa de construir coletivamente o espaço da reunião só se deu a partir de um conflito: os estudantes, insatisfeitos com a forma de utilização do tempo da reunião e pelo modo como estavam sendo mediados os conflitos existentes, questionaram a coordenação para que houvesse mudanças. Este questionamento revela que, à altura, os residentes entendiam as coordenadoras como autoridades no espaço das reuniões. O papel da autoridade nesse conflito é melhor entendido a partir da perspectiva de Gallo:

Esta delegação de autoridade apresenta, entretanto, uma consequência: ao delegarmos a autoridade, abdicamos também da responsabilidade. Se alguém tem autoridade sobre nós, passa a assumir a responsabilidade por atos que seriam nossos, ou por atos que cometemos como consequência daquela autoridade. Assim, ao mesmo tempo em que a submissão traz um aspecto negativo, é também fonte de uma certa positividade, pois permite à pessoa a 'leveza' de não precisar assumir a responsabilidade sobre os atos. (GALLO, 1990, p. 294)

A resposta dada pela coordenadora Rejane Coutinho, no entanto, nos colocou frente a outra perspectiva: em vez de propor uma solução, ela nos responsabilizou em mesmo grau por estruturar o encontro e por abordar os conflitos que estavam acontecendo, fossem eles entre os estudantes ou destes com a coordenação. Para Hooks (2013), principia-se aí a educação como prática da liberdade:

O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida - de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado. Com demasiada frequência, nós, professores universitários, somos formados para supor que os alunos não são capazes de agir com responsabilidade; que, se não exercermos controle sobre eles, haverá balbúrdia e nada mais. (HOOKS, 2013, p. 203)

A responsabilidade compartilhada nos convidou a passar de um lugar passivo, de quem acorda com o que lhe chega como proposta, a um estado criativo, de quem tem potência para construir e transformar a própria formação e de quem se responsabiliza também pela formação do outro. Desta forma, acompanhado da responsabilidade, foi-se construindo um estado de presença, de escuta, de diálogo, de interesse pelas experiências que vivíamos e compartilhávamos ao longo do programa. Para Buber (2009),

O conceito de responsabilidade precisa ser recambiado do campo da ética especializada, de um 'dever' que flutua livremente no ar, para o domínio da vida vivida. Responsabilidade genuína só existe quando o responder é verdadeiro. Responder a que? Responder ao que nos acontece, que nos é dado ver, ouvir, sentir. Cada hora concreta, com o seu conteúdo do mundo e do destino, designada a cada pessoa, é linguagem para a atenção despertada. (...) Esta linguagem não possui alfabeto, cada um dos seus sons é uma nova criação e só como tal pode ser captada. Espera-se então do homem que está atento que enfrente com firmeza o ato da criação. (BUBER, 2009, p. 49)



Também é verdade que assumirmo-nos em construção é, em partes, perder a possibilidade de controlar o processo. É assumir a contingência e colocar-se em risco. Importante lembrar que, para Roberto Freire e Fausto Britto (FREIRE e BRITTO, 2001):

É na busca da segurança que se estabelece o poder. Quem gosta do risco e se aventura, aceita a insegurança, por que tem sua própria utopia, vive de satisfazer, a qualquer preço, sua necessidade de prazer. (FREIRE e BRITTO, 2001, p. 65)

E, ainda, para Paulo Freire (2000):

(...) Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia e a que devo responder. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. (FREIRE, 2000, p. 16)

Para Tiche Vianna (2017), “colocar um corpo diante do risco é redobrar sua capacidade de atenção e sua percepção” (VIANNA, 2017, p. 114), e, talvez por isso, por nos percebermos como responsáveis e em risco, passamos a tentar compreender com muito mais atenção, mais envolvimento e até com mais carinho uns com os outros, as experiências que nos atravessavam, abrindo a possibilidade para construirmos prazer em estar nesse espaço. É claro que tal estado não se criou de uma reunião para a outra, tampouco foram todos que se prontificaram a estar nessa construção de imediato.

Na medida em que as reuniões avançavam e os relatos das experiências nas escolas eram partilhados – cada vez com mais honestidade em como aquilo nos atravessava, nos colocando expostos e intimamente envolvidos –, evidenciava-se que o cotidiano escolar também nos colocava em estado de risco, e foram elucidadas as ausências em nossa formação que nos levavam à sensação de despreparo para estar em sala de aula, não nos deixando outra alternativa a não ser a de nos assumirmos responsáveis por nossa formação e de utilizarmos o tempo das reuniões pedagógicas para criar uma comunidade de aprendizagem que abordasse as demandas que íamos percebendo nas escolas. Assim, concordamos em eleger temáticas do cotidiano escolar que gostaríamos de discutir e passamos a procurar referenciais teóricos para embasar tais discussões; as coordenadoras também se responsabilizaram por convidar palestrantes que pudessem abordar tais temáticas.

Iniciou-se, assim, um ciclo formativo, em que tivemos conosco Giselda Perê⁶, que falou sobre “Os mitos e contos tradicionais africanos e afro-brasileiros na formação de professores: uma prática em arte-educação de combate ao racismo e a intolerância religiosa”; Mariana Franco Pacor⁷, falando

⁶ Giselda Perê é mestranda do PPG Artes da UNESP;

⁷ Mariana Franco Pacor é discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESP e pesquisadora sobre gênero e educação;



sobre “Questões de gênero e Arte-educação”; Luiza Christov,⁸ falando sobre “Arte e formação de educadores”; e finalizamos com um estudo coletivo acerca do tema da branquitude, realizado com base na bibliografia proposta pela Marina Klautau Felipe⁹. As palestras resultaram em discussões bastante interessantes sobre as temáticas abordadas, nos permitindo criar bases de conhecimento para lidar com tais situações no cotidiano escolar – vale ressaltar que foi a primeira vez durante minha graduação em que foram abordadas questões relacionadas ao racismo, ao gênero e à sexualidade, apesar de nos confrontarmos o tempo inteiro com essas questões.

Vou agora compartilhar um pouco mais sobre nosso estudo coletivo: visávamos discutir a branquitude nos espaços educativos – inclusive dentro das reuniões pedagógicas, já que houve conflitos que se relacionavam com essa temática ao longo das nossas reuniões. Concordamos que alguns integrantes seriam responsáveis por ler o texto de Lia Schucman (2012), “Entre o ‘encardido’, o ‘branco’ e o ‘branquíssimo’: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana”, para apresentá-lo a todos.

Essa foi, no entanto, uma experiência bastante dolorosa, sobretudo para as pessoas negras que integravam a discussão. Isso porque, ao tentarmos abordar a branquitude, passamos a focar a negritude, o que basicamente culminou em pessoas brancas falando sobre a negritude e fugindo de entender que a branquitude também é uma etnia a ser discutida, deixando de olhar criticamente para as posições de poder que ocupavam. A maioria dos estudantes saiu desse encontro revoltada, desconfiada e desiludida. Sobre esses sentimentos, é importante lembrarmos o que disse Hooks (2013) sobre uma pedagogia engajada:

(...) tive de perceber que nosso propósito aqui não é o de nos sentirmos bem. Há aulas ou turmas de que nós gostamos, mas em geral será difícil. Temos de aprender a apreciar também a dificuldade como um estágio no desenvolvimento intelectual. Ou aceitar que aquele sentimento gostoso, confortável, pode às vezes bloquear a possibilidade de darmos espaço aos alunos para sentirem que existe uma integridade a ser cultivada no ato de lidar com um material didático difícil, quer esse material seja fornecido por narrativas confessionais, quer por livros, quer por discussões. (HOOKS, 2013, p. 206)

E, mais uma vez, já sabíamos do risco que corríamos ao abrir espaços para uma situação que não tínhamos controle. Foi, no entanto, a desilusão e a possibilidade de nos responsabilizarmos por aquilo que havia acontecido que abriu espaços para aprofundarmos a temática a partir de nossas narrativas ou, como dito por Hooks (2013), ligamos as “narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do

⁸ Luiza Christov é docente aposentada do IA/UNESP;

⁹ Marina Klautau é discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESP e foi bolsista residente do Programa Residência Pedagógica no Instituto de Artes da UNESP.



material acadêmico”(HOOKS, 2013, p. 36). Acredito que isso se relaciona, mais uma vez, com o que Buber (2009) entende por responsabilidade:

Nós não conseguimos dominá-la agora, a isto fomos obrigados a renunciar; nunca é possível dominar uma situação da qual tomamos conhecimento íntimo. Mas nós a subjugamos, incorporando-a na substância da vida vivida. Somente então, fiéis ao momento, experienciamos uma vida que é algo diferente do que uma soma de momentos. Respondemos ao momento, mas respondemos ao mesmo tempo por ele, responsabilizamos-nos por ele. Uma realidade concreta do mundo, novamente criada, foi-nos colocada nos braços: nós respondemos por ela. Um cão olhou para ti, tu respondes pelo seu olhar; uma criança agarrou a tua mão, tu respondes pelo seu toque; uma multidão de homens move-se em torno de ti, tu respondes pela sua miséria. (BUBER, 2009, p. 50)

A construção de uma comunidade de aprendizagem durante as reuniões pedagógicas, foi, portanto, um processo que perpassou pela responsabilidade coletivizada, tendo o risco como fator intrínseco e o conflito como importante agente de construção, que reafirmou a importância de coletivizar e pulverizar o poder para conseguir lidar com os atravessamentos presentes. Há, no entanto, uma segunda dimensão relacionada a essa experiência, pela qual perpassamos, mas que gostaria de aprofundar um pouco mais nesse relato: como construímos a ideia de um corpo presente durante essas reuniões.

2 O Corpo e o Afeto na Formação de Professoras e Professores

São raras as vezes em que as discussões acaloradas, a raiva, a indignação, a paixão e os afetos são bem vistos nos espaços formativos. Espera-se, em verdade, que desconsideremos a maneira como o conteúdo se relaciona com nossos corpos; espera-se uma apreensão intelectual do que está sendo ensinado, quase como se fosse possível construir uma cisão entre o que se aprende e quem somos nós. Espera-se que o conhecimento não nos modifique, não adentre nossos corpos, apenas seja compreendido e repassado. Espera-se o silêncio e as cadeiras enfileiradas, enquanto nossa mente apreende os conteúdos. Espera-se a transmissão de informações. Porque, afinal de contas, quando se trata de afeto, pouco podemos controlar.

Logo, espera-se que a figura do professor e da professora negue absolutamente a possibilidade de ser afetado pelos acontecimentos da sala de aula, negue até mesmo os acontecimentos em si, ou no mínimo, os controlem, sendo sua presença apenas intelectual, desencarnada. E justamente por termos construído a figura do professor tão intelectualizada, mental, que muitas vezes tentamos evitar em nossos espaços formativos quaisquer que sejam as possibilidades de termos um corpo que possa ser afetado.

É claro que não buscamos aqui a negação de um saber intelectual na figura do professor. Há, no entanto, que se pensar num ambiente de formação para professores que seja também permissivo



com os afetos, onde possamos ir para além da esfera do pensamento crítico, considerando ser igualmente importante que “entremos na sala de aula ‘inteiras’, não como ‘espíritos desencarnados’”(HOOKS, 2013, p. 255), num ambiente onde possamos nos ater aos aspectos relacionais (CARVALHO, 1999) que envolvem nossa prática, isto é, entender nossa formação e nossa prática:

Para além de uma abordagem intelectualista do ensino, que apreende os processos da sala de aula como mera transmissão — ou não — de saberes, em que as interações pessoais não teriam importância; para além ainda de uma imagem do professor ou professora como alguém que tem tudo sob controle e executa conscientemente cada passo de seu trabalho (...)(CARVALHO, 1999, p.17)

Uma vez que assumimos a profissão docente como essencialmente relacional, podemos então assumir que nos ambientes de ensino-aprendizagem somos pessoas, corpos, que possuem capacidade de sentir raiva, indignação, desilusão, medo, paixão, esperança, ou seja, corpos que estão disponíveis para serem afetados.

É possível pensarmos o corpo dos professores em analogia ao corpo cênico, conforme Fabião (2010):

Porque hiper-atento, o corpo cênico torna-se radicalmente permeável. Contra a ideia de corpos autônomos, rígidos e acabados, o corpo-cênico se (in)define como campo e cambiante. Contra a noção de identidades definidas e definitivas, o corpo-campo é performativo, dialógico, provisório. Contra a certeza das formas inteiras e fechadas, o corpo cênico dá a ver “corpo” como sistema relacional em estado de geração permanente. (FABIÃO, 2010, p. 322)

Dentro da experiência das reuniões pedagógicas no Instituto de Artes da UNESP, esse corpo sensível era requerido para construirmos nossa comunidade de aprendizagem, ou seja, os afetos não eram negados, os corpos presentes buscavam construir diálogos, criações, conexões, relações. Houve discussões acaloradas, que carregavam paixões, indignações, esperanças, medos e sonhos. Preenchíamos de sentido estar ali. Lembro-me de ter dito e ouvido de colegas mais de uma vez o quanto o espaço das reuniões era essencial para continuar criativo e resiliente nas salas de aula, do quanto estar ali alimentava nossas vontades, nossa curiosidade enquanto educadores, que ali nos sentíamos amparados, uns pelos outros, para refletir sobre nossa prática e para modificá-la. Essa energia apaixonada remete-nos a Eros:

A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos e o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica. (HOOKS, 2013, p. 258)



A paixão, então, pode ser uma importante aliada na formação de professores, nutrindo nossos interesses formativos, nos envolvendo intelectualmente e corporalmente com o conhecimento.

Mais de uma vez contrapusemos esse ambiente ao da reunião do estágio curricular que existe nas licenciaturas – uma disciplina onde fazemos reuniões esporádicas para relatarmos nossas experiências de estágio. Apesar do pressuposto ser o mesmo (o de compartilhar as experiências do estágio), as diferenças entre os espaços são absurdas. Primeiro, porque a esporadicidade não permite construir a intimidade que construímos nas reuniões pedagógicas; depois, porque nos é fornecido um local para relatar os acontecimentos, não para a construção de trocas sensíveis entre nós; também, porque não estamos todos imersos nos mesmos contextos de educação; e, por último, porque geralmente:

Hoje em dia, nem o ensino nem o aprendizado são muito apaixonados na educação superior. Mesmo quando os alunos anseiam desesperadamente pelo toque do conhecimento, os professores têm medo do desafio e deixam que sua preocupação com a possibilidade de perder o controle sobrepuje seu desejo de ensinar. Ao mesmo tempo, aqueles entre nós que ensinam as matérias de sempre do mesmo jeito de antigamente encontram-se, muitas vezes, interiormente entediados – incapazes de reacender a paixão que sentiam outrora. (HOOKS, 2013, p. 263)

Pensar o corpo e o afeto na formação de professoras e professores é nos considerar profissionais relacionais, que precisam dessa instância para conseguir criar pontes entre si e os estudantes, entre o conhecimento intelectual e a experiência, entre si e os colegas de trabalho. Mais que isso, é considerar que o ato de ensinar e o ato de aprender só é possível quando existe um envolvimento pleno entre as pessoas, ou então o reduzimos à mera transmissão de informações. É saber da importância de “viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros”. (KRENAK, 2019, p.13)

Existe uma passagem no texto “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, de Bell Hooks (2013), que dialoga com o processo de sermos transformados pelo conhecimento a partir do momento em que nos colocamos inteiros no espaço educativo:

Na medida em que os professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre o mundo exterior e o mundo interior da academia desaparece. Sob muitos aspectos, isso é assustador. Nada na minha formação de professora me preparou de verdade para ver meus alunos transformando a si mesmos. (HOOKS, 2013, p. 258)

Sinto que, ao abriremos espaço para transformarmos uns aos outros durante as reuniões pedagógicas, o medo de ‘ver meus alunos transformando a si mesmos’ se dissolve. Não se acaba, mas é menor. Justamente por ter tido a oportunidade em minha formação de professora de passar



por esse mesmo processo. E, evidentemente, me faz prezar por essa maneira corporificada, apaixonada, presente de se relacionar com meu ofício, buscando solver as barreiras entre o tal mundo acadêmico e o mundo real.

Considerações Finais

Abrir espaços para compartilhar nossas práticas em sala de aula e relacioná-las a nossos afetos, a nossas paixões (HOOKS, 2013), à experiência da nossa própria circulação pelo mundo (KRENAK, 2019), é certamente tão arriscado quanto potente. Porque haverá conflitos – e houve muitos durante as Reuniões Pedagógicas, para além daquele relatado.

Mas negá-los ou se distanciar dessa possibilidade de fruição do diálogo não será, intrinsecamente, defender que não existem espaços para o afeto e para o corpo na formação de professores? E como essa concepção de formação atua sobre as relações que mais tarde construiremos com nossos alunos em sala de aula? Se não formos capazes de ouvirmos, de compartilharmos o poder e a responsabilidade entre nós (GALLO, 1990), seremos mais tarde capazes de criar um ambiente de aprendizagem que permita um envolvimento pessoal e intelectual dos alunos com o conhecimento? Interessa-nos continuar distanciando as narrativas confessionais dos saberes acadêmicos em sala de aula? Interessa-nos continuar criando cisões entre o saber intelectual e o do corpo? E aos nossos alunos, interessa essa cisão?

Frente às inúmeras tentativas de aniquilar o prazer, o encontro, a experiência nos espaços educativos, pensar (e agir!) numa formação de professores que perpassa pelos pilares do afeto, do corpo, da responsabilidade coletivizada e dos sonhos é manter acesa a vontade de adiar os tão conhecidos fins que se anunciam no contexto da educação pública brasileira.

Agradeço imensamente a cada integrante do Projeto Residência Pedagógica do Instituto de Artes da UNESP - 2018 e 2019, por termos construído esse espaço afetivo, ainda que em meio a conflitos; espaço acadêmico, mas embasado em saberes das experiências; espaço denunciativo, sem nunca deixar de ser o anúncio de outros modos de sermos professoras e professores.

PEDAGOGICAL MEETINGS: COLLECTIVE RESPONSIBILITY, RISK, BODY AND AFFECTION IN THE TRAINING OF TEACHERS

Abstract: The report intends to share the work carried out at the Pedagogical Meetings, during the Pedagogical Residency Program - 2018/2019, at the UNESP Arts Institute. Consisting of 24 students in Art-Theater, Visual Arts and Music, two coordinators and by sporadic guests, the pedagogical meetings envisioned the possibility of acting as a research space on topics that touch the school routine, but which are usually ignored undergraduate training. It will try to share some of the experiences that took place in these meetings, which went through pillars such as collective



responsibility, risk, the present body and affection, and which contributed to build a learning community engaged in rethinking expansive and empowering ways to understand the practice and training of the teacher.

Key-words: Teacher training; Pedagogical Meeting; Experience.

Referências

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan-abril 2002.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

CARVALHO, M. P. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, mai-ago 1999.

FABIÃO, E. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 3, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, R. ; BRITO, F. **Utopia e paixão**. São Paulo: Trigramma Editora e Produções Culturais, 2001.

GALLO, S. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco**. Diss. UNICAMP, 1990.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

SCHUCMAN, L. V. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. **Dissertação de Mestrado** – Universidade de São Paulo, 2012.

VIANNA, T. Para além da commedia dell'arte: a máscara e sua pedagogia. **Dissertação de Mestrado** – UNICAMP, 2017.

