

FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA

Sandra da Silva Viana

Este artigo é fruto das discussões realizadas em minha pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa tem como título: *Currículo integrado – efeitos sobre as relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos*, e tem como objeto de investigação os professores do Curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Neste artigo, proponho-me a pensar sobre o processo de formação de professores, principalmente no que diz respeito à formação continuada. Para tanto, inicio com alguns questionamentos: É possível pensar em formação continuada de professores distanciada da concepção de aquisição de competência técnica? Em que medida o processo de formação está atrelado ao processo de conscientização na busca pela transformação social? Como fugir do lugar da pedagoga como competente e especialista que avalia e possui respostas para todas as questões do processo ensino-aprendizagem?

Os fios desta pesquisa estão sendo tecidos a partir das experiências vividas e dos registros feitos no diário de campo. O diário de campo foi utilizado como ferramenta, na qual os registros e as impressões vividas na “Oficina de Integração: experiência de formação inventiva de professores” foram registrados e revisitados durante o processo de investigação. Sendo assim, a narrativa desta pesquisa não parte de uma análise de categorias ou coleta de dados, mas se vale das falas dos professores e dos alunos como “corpus” da pesquisa. Ou seja, a escrita foi estabelecida a partir da interface entre os estudos dos teóricos escolhidos e as falas dos professores e alunos que participaram desta pesquisa.

Sem desmerecer os demais autores contemporâneos que estudam o processo de formação de professores, encontrei em Kastrup e Dias uma perspectiva diferenciada sobre o processo de formação de professores.

Kastrup (2005), vindo do campo da psicologia da cognição, e em consonância com os estudos de Maturana e Varela, Deleuze e Guattari, coloca o problema da cognição a partir da invenção e aborda o conceito de aprendizagem inventiva como contribuição para o trabalho docente:

“No contexto contemporâneo, a teoria da autopoiese, a abordagem conexionista da cognição e os estudos acerca da produção da subjetividade de G. Deleuze e F. Guattari abrem a possibilidade de colocar diferentemente o problema, indicando uma terceira via, que eu venho chamando de “aprendizagem inventiva”. A aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. O estudo da aprendizagem desvia-se então da perspectiva ambientalista, que se encontra presente, explícita ou implicitamente, nas concepções que restringem a aprendizagem a um processo de solução de problemas” (p. 1277).

Ainda na perspectiva das ciências cognitivas, e de acordo com estudo do conhecer de Francisco Varela – conceito de cognição como enação (2003),[1] - a autora Rosimeri Dias

(2011) problematiza o processo de aprendizagem ligado estritamente ao processo de informação, e aponta que a formação de professores deve ser pensada para além dos seus resultados e do seu fim, colocando-a em um âmbito diferente das teorias que entendem tal processo limitado em suas condições universais. Nas palavras da autora:

“O problema da formação de professores não reside nos produtos a serem alcançados (como, por exemplo, em aulas bem ministradas) ou, ainda, em aquisição de competências e habilidades cognitivas representativas de um saber-fazer utilitarista que reproduz modos de agir e pensar hegemônicos. Tal problemática tampouco fixa metas na busca de leis gerais dos processos cognitivos, reduzindo a cognição a formas de representação simbólica” (p. 58).

Ainda segundo ela, o processo de formação de professores encontra-se no “seio das experiências de aprendizagem que acontecem em seu percurso” (p.58). Ou seja, no processo de formação de professores se faz necessário que o educador o conceba em seu aspecto múltiplo, que não abra mão de sua condição de aprendiz, e de que valorize o espaço-tempo de sua própria experiência como ferramenta de pensar.

Contudo, cabe sublinhar que não se trata de afirmar que toda formação de professores, que não esteja baseada na política de cognição inventiva, seja ruim, mas trata-se de distinguir uma posição teórico-prática sobre a concepção de formação de professores em um território de forças moventes, em seu percurso ético e estético.

Outra questão me chamou atenção nos estudos de Dias, diz respeito ao processo de formação como um campo de relações de forças. Entendo que esta relação de forças se apresenta tanto no processo de formação dos professores, quanto no processo de formação dos estudantes.

No que diz respeito à formação de professores, a partir da fala de alguns deles, percebo a presença da disputa entre dois tipos de cognição: a cognição representativa, hegemônica, que entende o mundo *a priori*; e, a cognição inventiva, (sem nem ao menos saber o que é aprendizagem inventiva) que provoca outros modos de pensar e outros modos de relação com o mundo e com os outros.

“Eu acredito que a troca de experiências e saberes deveria ser encarada como parte da atividade docente. Muitos professores têm receio de mostrar qual é a sua prática. Esse medo de exposição e da crítica. Sair da zona de conforto às vezes assusta. (professor I)

Trabalhar com o PROEJA é um desafio diário. A cada semestre eu preciso reavaliar o que não deu certo e reformular a minha prática pedagógica. Minha visão e formação é tecnicista, por isto eu tenho dificuldade de lidar com as pedagogas e com aqueles que vêm com ideias mirabolantes. (professor II)

Na faculdade fomos adestrados a cumprir a ementa do curso. Tive alguns alunos que ficaram retidos cinco semestres na minha primeira disciplina. Eu sentia a disciplina desconexa das demais. Precisei encontrar um caminho alternativo. Tenho dificuldade de cumprir a ementa devido à dificuldade de aprendizado da turma” (professor III).

É importante destacar que o início do meu próprio processo de formação inventiva, se deu a partir da leitura do trabalho de pesquisa realizado por Dias (2012), no qual a autora apresenta o conceito de formação inventiva. Fui extremamente afetada pelo relato das experiências vividas pelo grupo de pesquisa orientado pela professora e percebi o quanto ainda estou/sou atravessada pela concepção tradicional de formação.

“(…) destaco que os processos de formação não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnico-científicos, à transmissão de

conteúdos/informações visando mudança comportamental, à aplicação de técnicas e de teorias, que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento a um objeto dado, produto a ser consumido, ou ainda, o que me parece mais importante, não reduzir o processo da formação à avaliação do resultado obtido ao final, para solucionar problemas” (Dias, 2012, p. 29).

Oficina como espaço-tempo de formação inventiva

Não acredito na concepção de conhecimento como representação e adaptação a uma realidade instituída. Por isso, defendo que são nas ações concretas, nos atos de conhecer que são constituídos subjetividades e mundo. Neste sentido, a proposta da oficina foi de abrir espaço para a invenção e para o indeterminado. Não desejava realizar a oficina como um espaço de repetição de tantas outras reuniões pedagógicas, com alguém à frente “pregando” a educação como tábua salvadora da humanidade, dizendo o que deve ou o que não deve ser feito.

A oficina foi elaborada como um espaço-tempo para que pudéssemos pensar, sentir, ouvir, trocar experiências pedagógicas e também experiências de vida. Em meio a tanta correria em nosso dia a dia, somos bombardeados por tantos fatos e notícias do Brasil e do mundo, que, muitas vezes, nos sentimos esgotados e fatigados... nos sobram tarefas e nos falta tempo... não sobra tempo para sentir, pensar, e, muito menos, para ouvir...

Com efeito, existe uma grande potência nas ações cotidianas, dado que a invenção de novos mundos, de novas maneiras de estar no mundo está intrinsecamente ligada à produção de conhecimento e a relação estabelecida entre professores e alunos. Meu convite, portanto, aos professores que participaram da oficina foi o de criar neste espaço-tempo um campo de multiplicidades e possibilidades. Sem “verdades absolutas”, mas com possibilidade de invenção de mundos possíveis, e também com possibilidades de afetar e ser afetado neste processo de invenção coletiva.

A fim de assegurar um maior número de participantes, a oficina foi organizada para se realizar em dois dias do mês de março de 2016, no início de um novo semestre (2016.1). Como no primeiro dia teria também que ministrar uma aula da disciplina *Fundamentos, História e Legislação da EJA* para uma turma do Curso de Especialização em EJA no mesmo campus, optei por realizá-la integrando os dois grupos, podendo, assim, contar com a participação dos alunos da Especialização em EJA, (sendo alguns professores da EJA em outras instituições de ensino), e dos professores que atuam no Curso MSI/PROEJA.

Já para o segundo dia, convidei os coordenadores, supervisores e alunos/ licenciandos do PIBID/IFRJ, Campus Nilópolis. A proposta era que pudessem apresentar aos professores do PROEJA os relatos de experiência e os experimentos que desenvolvem com os alunos do ensino médio das escolas estaduais conveniadas ao PIBID/IFRJ.

Oficina de Integração – 1º DIA

Enfim, chegou o dia! Ao chegar ao *Campus* naquela tarde ensolarada, me sentia num misto de sentimentos. Muito animada pela perspectiva de um encontro entre dois grupos distintos, mas que tem a EJA como elemento comum.

Buscando identificar o perfil dos professores, apliquei um questionário aos 09 professores do curso MSI/PROEJA que participaram dos dois dias de Oficina. Algo que me chamou muito a atenção foi o fato de que, apenas 01 já havia participado de um encontro de formação continuada relacionada com a temática de integração do ensino médio ao ensino técnico.

Cabe também pontuar que dos 09 professores (Física, Português, Química, História, Informática, Ciências da Computação, Manutenção e Segurança, Inglês e Sociologia), 07 professores atuam na Rede Federal de Ensino entre 01 e 05 anos; 01 professor atua há 08 anos; e, apenas 01 atua há 20 anos. Fato que pode ser explicado pela ampliação da rede federal nos últimos 05 anos.

Quanto à experiência profissional como professor do curso MSI/PROEJA, apenas 01 professor disse atuar entre 06 e 10 anos; os demais atuam no curso entre 0 a 05 anos. Levando em consideração que o referido curso acontece desde 2006, portanto, há 10 anos, a maioria dos professores não fazia parte do corpo docente quando da sua implantação no IFRJ. O que pode ser comprovado quando todos sinalizaram que não participaram da elaboração do Projeto Pedagógico do curso.

Neste primeiro encontro o grupo foi composto por: 07 professores e 02 alunos do Curso MSI/PROEJA; 01 professor e 10 alunos do Curso de Especialização em EJA. Pelas avaliações ao final da oficina, os presentes manifestaram satisfação pela oportunidade de trocarem impressões e experiências diversas.

O tema da invenção no campo de formação de professores foi colocado para o grupo desde a organização do ambiente (carteiras, bancos, mesa de café, pintura de Henri Matisse, revistas e livros espalhados pela sala, Música de Bach), como também na forma como a oficina foi desenvolvida (leitura de poemas, apreciação de obra de arte, audição de música, vídeo sobre Escola da Ponte, roda de conversa). A aposta foi na formação como experiência, em detrimento da formação como simples aquisição de conhecimentos pedagógicos, conforme nos mostra Dias (2012),

“(…) o tema da invenção na formação de professores, longe de ser um problema estritamente educacional, envolve vetores sociais, históricos, políticos, filosóficos, psicológicos, artísticos e culturais que compõem sua produção. Tal tema é analisado no atravessamento entre educação, filosofia, psicologia e arte, buscando pensar a formação de professores como uma experiência complexa” (p. 30).

Abri o encontro com a leitura do poema de Manoel de Barros: “Sobre importâncias”. Após a leitura, provoquei aos presentes para que falassem sobre o poema lido e sobre como foram afetados por ele. Alguns comentários foram feitos, mas destaco a fala de um professor: “Que papel tem a poesia na nossa vida?”

A seguir, solicitei que uma professora fizesse a leitura de outro poema do autor, dessa vez: “O apanhador de desperdícios”. Novamente, provoquei para que compartilhassem o efeito da leitura de mais este poema. E a pergunta do professor, novamente ecoou: “Quantos poemas nós lemos durante um ano?” “Quanto tempo dedicamos para atividades que não são consideradas “profissionais”?” Percebi que os participantes, até este momento, ainda se mostravam calados e tímidos.

Sendo assim, após este momento, sugeri um “quebra-gelo”, na proposta de uma dinâmica de apresentação, em que cada um deveria dizer o seu nome e uma característica com a primeira letra do seu nome. Neste momento houve uma descontração do grupo. “Muitas risadas: “Sou alegre”, “Sou curiosa”, “Sou rabugento”, “Sou Ansiosa” etc. Foi possível conhecer um pouco mais do grupo, quando cada um teve oportunidade de falar um pouco de si mesmo a partir da colocação de uma característica sua ligada ao seu nome.

Convidamos os alunos do curso PROEJA, mas apenas dois alunos adultos compareceram. Na sua apresentação, o aluno assim se expressou: “eu acho que de todos aqui eu sou o menor”.

Expliquei que gostaríamos de ter mais alunos presentes e que o encontro não se propunha a falar dos alunos, mas com os alunos do PROEJA, e de que não entendemos a relação professor aluno de forma hierarquizada e vertical. No entanto, pela fala do aluno percebemos o quanto a relação de poder está impregnada na relação professor aluno. A aluna, por sua vez, disse que era uma mulher multifacetada, pois cumpria vários papéis ao mesmo tempo. Neste momento, mais risadas. O coletivo feminino se identificou com a fala da aluna, inclusive eu.

Após a apresentação, convidei a que todos se levantassem e observassem algumas pinturas de Henri Matisse colocadas na parede. Enquanto andavam pela sala, coloquei uma música do compositor Bach. Devo dizer que a escolha da música se deu devido à experiência que havia dito com esta música em um momento de estudos. A princípio eles pareciam um pouco deslocados com a atividade, mas continuei a provocá-los para que contemplassem as obras e perguntei se conheciam o pintor Matisse. Alguns disseram que o conheciam. Fiz uma pequena leitura sobre a biografia e expliquei que a intenção do pintor era despertar impressões, a partir das formas e das cores intensas usadas em suas obras. “Sensualidade”, “Beleza”, “Suavidade”, foram algumas impressões destacadas pelo grupo.

O objetivo da atividade foi provocar uma reflexão sobre o quanto em nossa prática pedagógica valorizamos muito mais a aprendizagem pela repetição e pelo uso da memória, sem darmos o devido valor aos sentidos, à curiosidade e à invenção no processo da aprendizagem.

Segundo Deleuze e Guattari (1992), “a arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (p. 213). Desta forma, a arte não é representativa. Também entendo, tal como Dias (2012), a arte como potência, criando espaço e tempo para a invenção de formas diferentes de ser professor.

Como no modelo de ensino tradicional e tecnicista, o objetivo da formação consiste em “dar forma” ou formar “copiadores” de uma realidade representacional, entendendo a concepção da formação inventiva de professores como possibilidade de resistência a este modelo hegemônico.

Após este momento, deixamos as carteiras e passamos para outro espaço criado na sala, onde coloquei bancos (tipos de praça) em volta de uma mesa de café, com bolo, biscoitos e uma lata com bombons. Desliguei a música. Propus uma dinâmica para a roda de conversa: alguém deveria pegar um bombom na lata. Havia preso uma pergunta em cada bombom. A pessoa deveria ler e responder a pergunta, a seguir o grupo poderia se posicionar diante da questão proposta. Após este momento, a pessoa que pegou o bombom deveria oferecer a lata para que outra pessoa retirasse um bombom com uma pergunta e a dinâmica continuava até ao final das perguntas (11 perguntas/temas) colocadas nos bombons. Durante a roda de conversa, os presentes poderiam ficar à vontade para tomar o café/lanche exposto na mesa.

Nesta atividade, que denominei a “dinâmica do bombom”, o objetivo era proporcionar um espaço de discussões e troca de ideias mais aprofundadas, mesmo que de maneira informal, pois escola também é lugar para o lúdico, para reflexões, co-participação e desafios. Para escrita deste artigo selecionei apenas algumas questões que foram abordadas nesta dinâmica.

A primeira pergunta retirada do “bombom” foi: *Que palavras você associa à palavra currículo?* Expliquei novamente que a minha pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos da adoção do currículo integrado nas relações e práticas dos docentes. Daí o meu interesse em saber o significado da palavra currículo para os presentes. As respostas vieram através de uma tempestade de ideias: “conteúdos, conhecimento, cultura, planejamento, habilidades e competências”.

A pergunta seguinte foi sobre o entendimento sobre *interdisciplinaridade*. Apresento abaixo um trecho do diálogo realizado pelos participantes sobre a questão apresentada:

“Professor PROEJA: “Eu acho que tem haver com diálogo entre professores”
Aluna Especialização: “Para além dos conteúdos deve-se partir dos conhecimentos iniciais dos educandos e ampliar este conhecimento”;
Professor PROEJA: “Eu entendo interdisciplinaridade como união de disciplinas. Não sei se tem a ver com saberes prévios dos alunos, mas mistura de conteúdos”;
Aluna Especialização: “Acredito que projetos interdisciplinares motivam o aluno”;
Aluno Especialização: “Penso que trabalhar interdisciplinarmente permite uma maior elaboração do pensamento e isto é considerado muito perigoso””.

A conversa continuou animada. E o inesperado aconteceu. Uma professora da área de Ciências da Natureza respondeu a questão, indo além para além de responder a pergunta sobre o conceito de intersciplinaridade, e começou a pensar com os colegas em uma atividade interdisciplinar: “Entendo interdisciplinaridade como integração de conteúdos. Por exemplo: a tragédia de Mariana. Podemos trabalhar a questão química, trabalhar os efeitos sobre o ser humano e meio ambiente; efeitos sociais; geografia, quais os percursos daquela lama”;
Neste momento, uma professora da área de Ciências Humanas entrevistou: “em história podemos explorar as questões de mineração, pensar naquela região, nos processos históricos”. Uma aluna da especialização completou: “por isso a importância do planejamento”!

A conversa ficou ainda mais animada, e um aluno do curso de especialização em EJA, que também é professor na rede estadual de ensino, fez uma crítica ao que acontece regularmente nas escolas que são chamados de momentos de “culminância”. Segundo ele, o processo de pesquisa é desprezado, dando excessivo valor ao momento da culminância, ao momento da nota, perdendo-se assim a oportunidade de aprendizado.

Uma professora da área de Linguagens solicitou a palavra e deu o seguinte depoimento:

“Interdisciplinaridade para mim causa angústia. Eu sou alta defensora da interdisciplinaridade. Acho que o aluno tem de ter o conhecimento integrado, não ficar limitado. Mas, por outro lado, eu vejo a grande dificuldade disto se efetivar em qualquer escola, inclusive aqui na nossa. Não há contato entre os professores. Eu não consigo trabalhar literatura sem falar um pouquinho de história, sem mostrar alguma coisa de arte. Falando de Morte e Severina¹, falo sobre biomas, mangues e tudo mais. Só que o pessoal que hoje vem estudando literatura “mete o pau nisso”! Diz que a gente tem que estudar o texto pelo texto, desenvolver o gosto pela leitura sem ficar dando conteúdos paralelos”.

Aproveitei para lembrar ao grupo que a interdisciplinaridade e a contextualização são orientações da LDB 9394/96, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 02, de 30/01/12). Porém, o fato da questão interdisciplinar estar inserida e garantida na dimensão macropolítica (leis, normas, tradições), não garante que no plano micropolítico ela realmente se efetive. Considero oportuno explicitar que o conceito de micropolítica não se refere a um espaço pequeno, mas a uma produção do desejo, tal como aponta Dias (2012),

“O plano micropolítico é o plano das turbulências, encontro entre os valores e princípios preconizados nas tradições com as circunstâncias locais. É na arte dos encontros que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade – dimensão micropolítica – que não é chamada de micro por ser

¹ Obra de Ariano Suassuna.

pequena, não se trata de tamanho, mas de ênfase, de colocação da lupa no processo, nas relações” (p.47).

Portanto, entendo que a homologação da lei por si só, não garante que na sala de aula o ensino-aprendizagem se desenvolva de forma interdisciplinar, pois depende do desejo de educadores e educandos para efetivação desta prática.

A dinâmica continuou e mais uma pergunta foi levada para a roda: *Que assuntos devem ser ensinados na escola?* Utilizei uma das tirinhas da Mafalda para estimular a discussão. Uma professora que gosta muito da Mafalda foi a primeira a se colocar sobre o assunto: “Não sei se hoje em dia tem assuntos preferíveis, porque a internet hoje facilita muito. Eu acho que a base deve ser ensinar a ler, escrever, pesquisar e compreender”. Neste momento a aluna do curso MSI/PROEJA se sentiu motivada para contribuir e afirmou: “O hábito tem que ser ensinado em casa. Os pais deveriam estimular os filhos em casa”. Outros participantes concordaram. Mas continuei a provocá-los a pensar sobre que assuntos devem ser ensinados na escola em um curso oferecido para jovens e adultos.

Um professor do PROEJA questionou ao grupo: “Algo que me incomoda muito é o foco no ENEM. Tem que ensinar isto porque no ENEM cobra muito. O que vocês acham disso?” A pergunta foi lançada ao ar até que um colega docente do PROEJA se manifestou: “Acho que há um número absurdo de questões do ENEM”. Em resposta a esta pergunta, o professor do curso de especialização em EJA fez a seguinte analogia: “O foco apenas no ENEM é como se fosse viajar de avião e fechasse a janela durante o voo para abri-la apenas quando chegasse ao destino”. Achei muito criativa esta analogia sobre o assunto. Nunca havia pensado sobre o ENEM nesta perspectiva.

E continuando com sua resposta, o professor completou: “A seleção do currículo está relacionada com o poder. Aí entra a questão do ENEM. Mesma prova para todos os alunos, sem considerar as condições e oportunidades diferentes dos alunos”. A discussão continuou animada e mais um docente do PROEJA se manifestou: “Existem pessoas com experiência de vida e, a partir disto, eu me pergunto: O que eu posso trabalhar de conteúdo de história? Construir juntos com alunos de EJA, a partir da experiência e vivências dos alunos, os conteúdos que serão abordados no curso. É impossível trabalhar todos os conteúdos de história. O que eu posso ensinar é capaz de estabelecer relação entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos alunos?”.

A questão seguinte diz respeito a um ponto polêmico na prática pedagógica. *Como você pratica a avaliação?* A conversa teve início com uma afirmativa de uma aluna do curso de especialização: “A prova cumpre o papel de reprodução e não de produção de conhecimento”. A seguir, apresentou a fala de um docente do PROEJA que demonstra os efeitos que a discussão sobre currículo integrado vem causando nos docentes envolvidos nesta pesquisa.

“Tenho feito trabalhos e provas. No curso há uma obrigatoriedade de, pelo menos, duas avaliações, sendo uma escrita. Ainda estamos presos no formato a “hora da prova”, a “hora da avaliação”. Como medir a aprendizagem em uma aula dialogada? Ainda há o problema da recuperação paralela que ainda conseguimos fazer. Seria muito interessante a realização de uma atividade interdisciplinar e também de uma avaliação compartilhada”.

A fala seguinte, do docente em PROEJA, que ministra uma disciplina da ciência exata, muito me impressionou:

“Sempre trabalho fazendo perguntas aos alunos. O aluno não se dá conta, mas este questionamento já faz parte da minha avaliação. Prefiro não aplicar provas. Até porque a turma é pequena. A avaliação é constante. As mesmas perguntas que seriam feitas na prova escrita são feitas de forma oral”.

Novamente o inesperado. Sempre ouvimos “discursos” que afirmam que os professores desta área não estão dispostos a pensar de forma integrada e/ou interdisciplinar. A fala deste professor desconstrói esta “verdade” produzida ao longo dos anos, que aponta sempre uma dicotomia entre as disciplinas humanas e disciplinas exatas.

Eis o desafio da formação continuada de professores: dar visibilidade às forças que não estão visíveis. Devo sublinhar que a proposta da formação inventiva não se apresenta como uma “receita de bolo”, mas sugere uma formação que problematiza a relação saber-poder-desejo no território escolar.

Término da Oficina. Afetamos e fomos afetados.

Oficina de Integração – 2º DIA

Neste dia, continuando na aposta da formação inventiva de professores, realizei a leitura dramática de parte do conto A ILHA DESCONHECIDA, de José Saramago. Solicitei a participação dos presentes para que pudessem representar a fala do povo durante a leitura do conto. Foi uma experiência muito interessante e que serviu também como “quebra-gelo” no início da oficina.

O conto apresenta a história de um homem que bate à porta do palácio do rei para lhe pedir um barco, pois o homem desejava viajar em busca da ilha desconhecida. A história é lida até ao momento que, após muita insistência e tensão, o rei acaba por conceder o pedido do súdito. Solicitei ao grupo que representasse a voz do povo em todos os momentos em que aparecia na história. “Que rei temos nós, que não atende?” “Dá-lhe o barco!” Após a leitura, solicitei que o grupo se manifestasse acerca do que entendeu do conto e como havia sido afetado pelo mesmo.

“Que é que queres?” “Para que queres um barco?” – perguntas feitas pelo Rei. “É impossível que não haja mais ilhas desconhecidas”, “Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas (...) Nos mapas só estão as ilhas conhecidas” – respondeu o homem. Provoquei os participantes para que falassem como foram afetados pelo conto. “Curioso” “Pensei que o conto nos remeteu à necessidade de que saíamos da zona de conforto, para que possamos aprender o que ainda não sabemos”.

Provoquei o grupo, afirmando que apesar da existência de diferentes pedagogias (Freiriana, Montessoriana e etc.), a oficina não se propunha à transmissão de conhecimentos pedagógicos; meu convite era para que, juntos, pudessemos entrar no barco, em busca da nossa ilha desconhecida. E para isso, precisaríamos de

“(…) afirmar o lugar da formação como um lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competências para ensinar, mas um território que forje um aprender e uma formação inventiva buscando as ressonâncias entre educação, filosofia da diferença, políticas de cognição e arte” (Dias, 2012, p.26).

Após este momento, passamos para a apresentação dos relatos de experiência de dois professores (estaduais) que realizaram atividades e experimentos interdisciplinares (química, física e matemática), juntamente com os alunos bolsistas.

Os professores supervisores iniciaram a apresentação explicando que o PIBID foi criado em 2009, como política pública educacional, e que tem como objetivos: proporcionar a prática docente na formação inicial dos docentes; estimular ao aluno do ensino fundamental e médio o interesse pelo ensino de ciências; e incentivar a construção de laboratórios experimentais nas

escolas públicas estaduais e municipais. As escolas estaduais conveniadas são as que apresentam baixo índice de aprovação e em locais com população de baixa renda.

O objetivo desta experiência foi de que os professores pudessem refletir sobre a atuação do professor no curso MSI/PROEJA que atende jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos ainda é uma questão que traz certo “abalo” na organização instituída na escola, visto que, os alunos nesta modalidade de ensino voltaram à escola por diferentes motivos: seja porque não se escolarizaram na idade regular, ou foram evadidos da escola porque não aprendiam como os outros, ou porque ingressaram no mercado de trabalho, porque casaram ou tiveram filhos precocemente, etc.

No entanto, a despeito dos motivos de saída, a partir da Constituição de 1988, estes alunos puderam recuperar a escola², pois a EJA passa a ser entendida como um direito adquirido. A partir daí também se ampliaram os estudos e pesquisas sobre a formação continuada de professores para que possam atuar na EJA.

Buscando ampliar um pouco mais esta discussão, penso que os estudos sobre política da cognição podem contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem na EJA, pois entendo que as práticas pedagógicas adotadas na modalidade devam ser baseadas na noção de aprendizagem como experiência de problematização, como desenvolve Kastrup (2001) e não apenas na informação.

A seguir trago uma citação da autora, que apresenta elementos importantes para a reflexão sobre a importância da aprendizagem na perspectiva da invenção.

“A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento. A experiência de reconhecimento envolve uma síntese convergente entre as faculdades. No caso da percepção, trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo. As sensações ativam um traço mnésico e aí ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado, e o novo, velho. Ao contrário, na experiência de problematização as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente. Por exemplo, quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas, como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar um café ou chegar a um destino desejado tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. Tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização. Quando o viajante retorna à sua cidade, é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam despercebidos. O afastamento da cidade, gerado pela viagem, prolonga-se então num afastamento da percepção banal e recongnitiva. A abertura da sensibilidade provocada pela viagem para a cidade estrangeira invade, então, a experiência da própria cidade. A experiência de reconhecimento cede lugar à problematização” (p.17-18).

Percebe-se, portanto, que mais do que defender a EJA como uma modalidade de ensino, que enfatiza modos de ensinar diferenciado, também se faz importante a análise do outro lado da moeda do processo: a aprendizagem. Do contrário, apesar do discurso em defesa da EJA, podemos cair na armadilha do modelo da representação que pressupõe uma relação entre um sujeito e um objeto como polos prévios ao processo de conhecer.

Muitos são os discursos cristalizados na área de educação de jovens e adultos, destaco a seguir, outro trecho da conversa entre os dois grupos que nos leva a refletir um pouco mais sobre tais discursos:

“Professor curso MSI/PROEJA – Eu não sou licenciado. Isto é uma outra angústia e sinto muita dificuldade. Não tenho formação pedagógica. Por isto eu estou presente em todos os grupos. Eu percebo que os alunos do PROEJA apresentam uma dificuldade imensa na parte técnica.

Professor PIBID Rede Estadual – Os experimentos precisam ser adaptados aos saberes dos alunos. Só experimentando podemos aperfeiçoar a prática pedagógica. O experimento deve ser usado como dispositivo para aprendizagem”.

Na fala do professor do PROEJA, percebemos: i) a crença de que a formação inicial (licenciatura), e mesmo a formação continuada são espaços-tempos capazes de formação total e absoluta no fazer docente, concebendo, portanto, a formação no sentido de treinamento, e em uma perspectiva linear e estanque; ii) a concepção de que alunos da EJA apresentam dificuldades de aprendizado, principalmente em disciplinas técnicas, sem um questionamento maior sobre o curso oferecido. Nota-se a repetição do conceito do déficit, da lacuna de aprendizagem como entrave para o processo de aprendizagem.

Partindo do princípio de que a oficina não teve objetivo de formação dos professores, mas ao contrário, apostou na formação como tensionamento dos discursos, dos modelos rígidos e predeterminados na EJA, pode-se perceber no diálogo a desnaturalização do discurso da competência e das verdades individuais.

A proposta da formação inventiva de professores, desenvolvida por Dias (2012), está ancorada no conceito de aprendizagem inventiva criado por Kastrup (2007), a partir dos seus estudos sobre cognição, com ressonâncias com a Filosofia da Diferença de Deleuze (1988), e com os estudos sobre aprendizagem e cognição desenvolvidos por Varela e Maturana (1988).

Kastrup desenvolveu o conceito de aprendizagem inventiva, e de política cognitiva a partir dos estudos da cognição, no qual problematiza a noção, há muito tempo instituída, de que conhecer é representar o mundo pré-existente. Mas, o que é uma política cognitiva? Nas palavras da autora:

“O conceito de política cognitiva busca evidenciar que o problema de conhecer não se esgota na sua definição teórica ou no debate acerca dos modelos ou paradigmas que são utilizados para o seu entendimento. O problema do conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*” (2012, p.27).

Como não continuar reproduzindo o modelo de escola que seleciona os melhores e exclui os considerados piores? Como estabelecer a relação entre atividade profissional e a aprendizagem de conceitos? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo de formação integrada? Se o currículo é o que nós queremos compartilhar, por que não podemos inventar um currículo diferente?

Penso que a concepção inventiva do conhecimento e, a partir daí, a concepção de formação inventiva de professores nos aponta algumas pistas para o desenvolvimento de uma formação de professores que aposte na atividade do pensamento como experimentação, priorizando assim a afirmação do novo, da singularidade do pensamento, e não apenas de repetição dos mesmos modos de pensar e fazer o território escolar.

Entendo e defendo a luta política pela EJA no âmbito das leis e do direito social. Sem dúvida alguma é uma luta legítima e necessária. Contudo, entendo também que a questão da formação de jovens e adultos trabalhadores, ultrapassa a questão do direito, na medida em que precisa se posicionar diante de um processo de subjetivação capitalística, que modula os indivíduos através da produção de valores, hábitos, crenças e desejos.

A produção de subjetividade hegemônica se encontra empenhada com o conceito de cognição baseado no modelo da representação, que estabelece lugares determinados previamente para sujeito e objeto. Daí que, pensar a EJA e a formação de professores para esta modalidade de ensino, implica em considerar o plano coletivo e o plano dos afetos como elementos da experiência formativa. Sobre produção de subjetividade Guattari e Rolnik (1986) nos apontam que:

“Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalista – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família, e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia ou de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade ou a identificações com pólos maternos e paternos. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (p.35).

Terminei a oficina com a música do grupo Titãs: “Enquanto houver sol”. Enquanto houver sol continuaremos buscando possibilidades de criação e de invenção. Neste ponto, penso que vale a pena trazer as próprias palavras de Kastrup (2012), para explicar mais um pouco sobre o conceito de invenção.

“(…) a invenção não é um processo cognitivo dentre outros. Existem vários processos cognitivos, como a percepção, a memória, a aprendizagem e a linguagem. A invenção não é um processo a mais, e sim certa maneira de entender a cognição, de colocar o problema da cognição” (p. 52).

“É preciso que cada um faça o seu caminho. Mas é difícil consegui-lo” (Deleuze & Parnet, 2004, p. 72). Por isso, apesar de nesta experiência também ter resvalado no modelo de cognição da representação, penso que o mais importante é que, durante todo o processo desta pesquisa, pude experimentar que a aprendizagem é mais que um processo de solução de problemas.

Em resumo, a questão não está na busca de soluções de problemas. Ou seja, talvez a solução de problemas tenha o seu lugar. A questão é que na aposta na formação inventiva de professores podemos ir mais além, possibilitando a que modos singulares de subjetivação sejam produzidos. Desta forma, rompendo com o entendimento de busca de soluções para os problemas baseadas em uma concepção de uma realidade dada, tal como pressupõe o modelo representacional.

Entendo que atuando de acordo com os pressupostos da formação inventiva podemos estimular novos modos de ser e estar no mundo, pois, concordando com Sade; Ferraz & Rocha (2014) “é a potência de singularização que responde pela possibilidade de criação de novos modos de subjetivação” (p. 71).

Neste sentido, reafirmo o meu entendimento da necessidade de habitar o território escolar tendo em vista que tudo parte da sensibilidade, da busca pelo exercício de pensar aquilo que

ainda não foi pensado, pois as práticas concretas são responsáveis pela produção de subjetividades. É mais, que a aposta em processos de formação docente, na perspectiva da formação inventiva, se apresenta como prática de resistência e produção de subjetividade.

Referências

BRASIL. (1996) Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (2012) Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Deleuze, G. & Guattari, (1992). *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

Deleuze, G. & Parnet, C. (2004). *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água.

Dias, R. O. (2012). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina.

Dias, R. O. (2011). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e política de cognição*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Guattari & Rolnik (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kastrup, V. (2007). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, 19 (1), 15-22.

Kastrup, V. (2005). Políticas e cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade - Campinas*, 26(93), 1273-1288.

Kastrup, V. & Barros, R. (2012). Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: Passos, E.; Kastrup, V.; & Escóssia, L. (Eds.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (Org.) (2012). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

Sade, C.; Ferraz, G. C. & Rocha, J. M. (2014). Pista da Confiança – O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: Passos, E.; Kastrup, V. & Tedesco, S. (Eds.) (pp. 66-91). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina.

Saramago, J. (1988). *O conto da ilha desconhecida. Aquarelas Arthur Luiz Piza*. – São Paulo: Companhia das Letras.