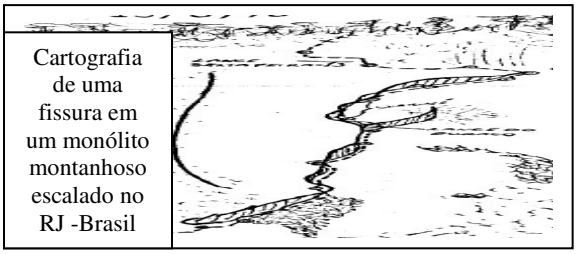
FORMAÇÃO DOCENTE COMO INVENÇÃO DO CONHECIMENTO

Dra. Margarete Axt[1] (UFRGS, maaxt2002@yahoo.com.br)
Ms. José Ricardo Kreutz[2] (UFRGS, jrkreutz@gmail.com)
Ms. Marcio Martins[3] (UFRGS, mmartins@viavale.com.br)
Grad. Paloma Dias Silveira[4] (UFRGS, palomads86@yahoo.com.br)

Como nas fissuras em um monólito. Será que é possível essa modalidade de cartografia[5] quando se pensa a formação de professores? Por definição um monólito é um grande bloco de rocha, homogêneo e sem fraturas. Para pensarmos a Formação de Professores no contexto atual, vamos compreender esta definição apenas como um "grande bloco homogêneo". Já veremos por quê. Ora, fissura é diferente de fratura. Um monólito fraturado deixa de ser monólito, pois quebrou-se em partes. Já um monólito fissurado continua sendo monólito. Os alpinistas costumam mapear as fissuras em



Cartografia de uma fissura em um monólito montanhoso escalado no RJ -Brasil

[1] Coordenadora do Projeto civitas, doutora em Lingüística e Letras, professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tendo experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem Interação e Cognição, atuando principalmente com as temáticas: ambientes informáticos de aprendizagem e Educação a Distância, a sala de aula em rede, produção de sentido e autoria, processos de subjetivação na perspectiva da invenção e criação, formação de professores em serviço.

[2] Psicólogo, professor do curso de psicologia da URI (Universidade Regional Integrada das Missões – RS/Brasil), mestre em Psicologia Social e Institucional, pesquisador vinculado ao projeto civitas no município de Sobradinho/RS-Brasil, doutorando em Educação pelo PPGEdu/UFRGS.

[3] Físico, professor da rede privada de ensino do município de Venâncio Aires, mestre em Educação pelo PPGEdu/UFRGS, pesquisador do projeto civitas em Venâncio Aires, Mato Leitão e Cruzeiro do Sul, doutorando em Educação pelo PPGEdu/UFRGS.

[4] Pedagoga, pesquisadora do projeto civitas em Venâncio Aires e mestranda em Educação pelo PPGEdu/UFRGS.

[5] Como compreendemos que o texto tem uma função de enunciar uma arena de forças em tensão, já de saída propomos um conceito de ataque: cartografia. Mais do que fazer frente à tradicional idéia de mapeamento amplamente preconizada na ciência régia, propomos cartografar por entendermos este ofício como mais complexo que o de mapear. Quem mapeia pressupõe que alguém já cartografou. O mapa é o decalque planificado de um minucioso trabalho do cartógrafo, que precisou estar no terreno para cartografar. "Para os Geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem." (Rolnik, 2006, 23). O alpinista fez função de cartógrafo. Na cartografia há espaço até para as imperfeições. É isso que queremos fazer neste ensaio que pretende entranhar os territórios da formação de professores.

rochas monolíticas que pretendam escalar.

Cartografar a fissura. Trabalho dos alpinistas: esta é a estratégia de formação de professores que estamos encontrando a partir da metodologia pedagógica inventada através do projeto civitas (Cidades Virtuais: Tecnologias de Aprendizagem e Simulação).

O contexto atual de formação de professores, em muitas políticas municipais e estaduais, acaba sendo tomado pelos gestores como um grande bloco homogêneo. Essa idéia de formação de professores se torna evidente ao descrevermos três linhas contextuais que se seguem:

1) Linha contextual do Plano de Carreira:

Nos municípios onde já existe um plano de carreira, a possibilidade dos professores conseguirem progressão normalmente acontece a partir de duas formas: tempo de serviço e aperfeiçoamento. Nesse contexto, do professor, enquanto funcionário público, em busca da progressão por via do aperfeiçoamento, criou-se uma máquina de produção de certificados: "Muitas vezes o professor gasta mais do que recebe após fazer uma especialização. O repasse está defasado", diz um líder sindical numa manifestação sobre o plano de carreira de um município da região central do estado do Rio Grande do Sul, publicado no Jornal Gazeta do Sul. Ora, nesta fala do sindicalista fica clara a fórmula subjacente: formação é igual a mais um degrau para melhor remuneração. Nada mais monolítico do que criar uma máquina onde todos saem ganhando, ou seja, o gestor ganha porque legisla a favor de uma evolução progressiva do professor e o professor compra cursos de especialização oferecidos pelas instituições formadoras e/ou os oferecidos gratuitamente pelas prefeituras: o circuito capitalístico[6] está formado. Quem sempre sai ganhando, tanto do ponto de vista financeiro, como em status sempre são as instituições formadoras. No

[6] É importante ficar claro aqui que definimos como capitalístico um modo de subjetivação contemporâneo. Portanto não se trata de uma compreensão meramente econômica, mas sim de um comportamento global. Guattari (2001, p.29-30) define da seguinte forma "O capitalismo pós-industrial que, de minha parte prefiro qualificar como Capitalismo Mundial Integrado (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc."

nosso ponto de vista, os professores "ganham" migalhas mal digeridas de conhecimento descontextualizado, mas simbolicamente bem amarrados nessa relação interinstitucional.

2) Linha Contextual da Gestão Municipal e a lógica da compra e venda:

Os municípios entram nesse gargalo semiótico mesmo que, em muitas situações, enunciam estranhamentos a este formato de construção do conhecimento. Em certa ocasião, conversando com uma secretária de educação de um dos municípios onde transitamos, ela falava de um exemplo de um "encontrão de formação de professores"[7] realizado recentemente. Penso que essa fala funciona aqui como um analisador[8] que remete ao que podemos chamar de forças instituídas presentes no complexo problemático que é para nós a formação de professores. Diz ela: "Fiquei decepcionada, pois os professores ficavam tomando chimarrão e fazendo tricô e parece que não estavam aprendendo nada". Essa fala se desdobra em, no mínimo, duas linhas, sendo uma hegemônica e outra anti-hegemônica: Primeira e mais intensamente, se percebe uma tentativa incessante por parte dos gestores – portanto sendo uma decisão de cúpula – de melhorar o "produto a ser consumido", cobrando mais precisão nas ofertas, tal como na lógica da "defesa do consumidor"; segunda e aparecendo de forma tênue, se esboça aí numa linha anti-hegemônica de pensamento, um interrogar-se se realmente é esse o "modelo eficaz" de formação. E é aí que pensamos ser possível se encontrar uma fissura no bloco homogêneo do qual falamos. De qualquer forma o que vemos é uma tendência hegemônica – portanto em bloco – de que os eixos temáticos destes encontros normalmente são uma decisão de cúpula e/ou afinados com a proposta política do gestor.

3) Linha Contextual da Vida do Professor

A partir da lógica de controle dos corpos e do pensamento imposta pela disciplina, à qual os professores são tão prisioneiros quanto os

[7] Encontros realizados com grande número de professores de uma rede de ensino, normalmente em forma de seminários ou palestras...

[8] Para ser mais preciso teoricamente com este conceito, refiro-me ao que BAREMBLITT (1992, p.152) chama de "analisador espontâneo ou natural", ou seja, "produzidos pela vida histórico-social-libidinal e natural, como resultado de suas determinações e da sua margem de liberdade."

seus alunos, é possível percebermos um fenômeno bem interessante quando se trata de formação de professores. Nos "encontrões" de formação, esse professor estará heroicamente tomando o seu chimarrão e fazendo o seu tricô, num movimento de resistência fantástico à massante palestra ministrada pelos doutores da universidade, e reproduzindo o comportando do aluno tão indisciplinado e ousado quanto seus alunos em sala de aula. Interessante isso, não? Não seria justamente este caminho da resistência e da transgressão a possibilidade de invenção do conhecimento no aspecto formação de professores? A resistência faz parte do processo adaptativo[9] próprio do fluxo vital e, por coexistência, ao próprio processo de aprendizado. Quando falamos da vida estamos pensando numa mistura de corpo e contexto e suas articulações no fluxo vital:

> "As condições não são um molde na qual a vida irá inserir-se, e do qual receberá a sua forma: ao raciocinar assim, é-se iludido por uma metáfora. A forma ainda não existe, e à vida caberá criar ela própria uma forma apropriada às condições que lhe são dadas. Terá que tirar partido dessas condições, neutralizar-lhes os inconvenientes, e utilizar-lhes as vantagens, em suma, responder às ações externas construindo uma máquina que não possui nenhuma semelhança com elas. Aqui adaptar-se já não significará *repetir*, mas sim *replicar*, o que é totalmente diverso." (BERGSON, 1964, p.88)

Tomamos esse comportamento do professor como plena expressão de adaptação no processo de aquisição do conhecimento.

Impõe-se neste contexto que os pensadores do tema "Formação de Professores" peguem carona nesse fluxo de sentido de um aprender pela transgressão, uma aprendizagem quem, segundo Kastrup (2005) "surge

[9] Quando falamos em adaptação não estamos nos referindo ao conceito evolucionista de pressão seletiva ou a "eliminação dos inadaptados" pautados num argumento mecanicista. O argumento aqui é pelo viés da invenção da vida tal como nos sugere Henri Bergson (1971).

como processo de produção de subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato próprio a invenção do mundo. (...) Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas." (p. 1277). E é justamente aí que apresentamos o projeto civitas (Cidades Virtuais: Tecnologias de Aprendizado e Simulação).

O projeto civitas arrasta consigo uma infinidade de fluxos e linhas, misturando diferentes planos. Misturando os universos das crianças, professores, pesquisadores, instituições, tempos, espaços... Capturando algumas dessas linhas veremos, inicialmente, um grupo interdisciplinar de pesquisadores, atravessando, sobre o plano que dará consistência ao projeto, elementos da história/formação de cada integrante[10]: pedagogias, linguagens, estéticas arquitetônicas, artes, informática... O importante aqui é que ele surge justamente para fazer frente aos modelos monolíticos de formação de professores. Nesse período inicial de invenção do civitas não abríamos mão de uma noção de formação em serviço, ao invés de blocos de formação descontextualizada.

O Grupo de Estudos dos Professores

No projeto civitas, uma vez constituído o grupo de professores, eles são, num primeiro momento, orientados a "continuarem" suas práticas pedagógicas. Cada conteúdo a ser ensinado, cada informação a ser transmitida, por mais que possam possuir uma direção orientada, regulada pelos mecanismos demasiados estratégicos, cada um desses elementos são sempre mistos, estão atravessados por tendências. Mesmo as crianças ao serem orientadas a "representarem" algo, como a sua cidade, por exemplo, no âmbito da vivência no projeto civitas é mais evidente que tal orientação, aquilo que está sendo supostamente representado e que será em breve um produto, não passa de um misto de tendências. A atenção do professor poderá permanecer guiada pelas exigências da matéria/cidade ou poderá afrouxar, através de uma atenção ao que está escapando, vazando, em

[10] O grupo inicial, envolvendo áreas da Educação, Arquitetura e Informática, era composto pela coordenadora do projeto Dra. Margarete Axt, Márcio Martins, Leandro Andrade, Magali Longhi e Rosa Vicari como consultora para IA.

relação aos modelos, regras, etc. O que era foco pode aos poucos configurar uma paisagem. O foco produz-se como referência ao objeto, a coisa, enquanto a paisagem é composta de fluxos bifurcantes. As relações, entre atenção focada e atenção flutuante, entre o foco e a paisagem, não podem ser de oposição, mas de coexistência. O foco, que guia uma parte da ação e mantém certa estabilidade, é a referência que as outras tendências precisam para aventurarem-se em alguns devaneios. Essa "referência" estável, que ainda é movimento, exercerá uma função importante na diferenciação (etapa seguinte do método).

As cidades nas Terceiras Séries do Ensino Fundamental

A formação de professores, no contexto do projeto civitas, tem como objetivo a organização de grupo de estudos, com reuniões periódicas, para discutir o currículo e estudar possibilidades de torná-lo mais inventivo. Para isso, escolhemos partir de uma proposta curricular que nos pareceu profícua para produção de pensamento livre e complexo. Por que não as "cidades"? No Brasil é justamente na terceira série do ensino fundamental (atualmente o quarto ano do ensino fundamental de nove anos) que as crianças estudam o seu município, relevo, sistema político e econômico, transportes etc. Nas idéias iniciais estavam as experimentações no entorno do que estava instituído como rotinas nos planos de aula (estudos sobre o município), mas, que pudessem, a partir das produções das crianças, potencializar o inusitado, o aparentemente inútil, com pequenos desvios do que tende, pela natureza organizada do currículo, a automatizar-se Paralelamente, um software de simulação de cidades virtuais estava sendo desenvolvido por uma equipe de pesquisadores do LELIC[11], cujo objetivo principal era que o mesmo operasse como dispositivo capaz de mapear instabilidades durante a construção da cidade, abrindo para múltiplas possibilidades de interações onde, algumas, restabeleceriam o equilíbrio (sempre provisório). As intervenções do professor, aliada a uma "aprendizagem" do próprio sistema (baseando nos conceitos computacionais

[11] Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao qual está vinculado nosso grupo de pesquisa do projeto civitas.

de inteligência artificial) forneceriam os parâmetros da estabilidade provisória. Essas interações seriam seguidas por estudos e construções de problemas, pelas próprias crianças.

A escolha da terceira série, como já dito, se deu em função de que, no plano curricular dessa série, estava previsto o estudo do município como eixo principal, o que permitia uma aproximação inicial com a proposta de trabalhar com cidades. A idéia inicial era de construir maquetes do município ou de uma cidade inventada. Nos primeiros dois anos do projeto, as maquetes colocavam em evidência a idéia de representações do município e suas divisões distritais. As "escapadas" em novas experimentações, explorando o inusitado, como tentativas de ultrapassar o plano representacional, não passavam de atividades pontuais, cuja duração era interrompida, e a rotina da transmissão dos conteúdos sendo retomada.

A Necessidade de Formação em Grupo de Estudos

As "condições de partida" são aparentemente simples ou pelo menos desviante do que é da ordem do demasiado estratégico e que costuma impor-se nos planejamentos escolares. Estas *condições de partida* requerem que os professores possam se encontrar com certa freqüência, formando pequenos grupos de estudo. Os primeiros encontros precisam desviar da idéia de "resolver" problemas. Os problemas ainda não foram colocados, nem serão, pelo menos de "fora". Os problemas, os verdadeiros problemas, precisam emergir e só os capturaremos por um movimento retrospectivo, sendo que em muitos casos a solução poderá surgir antes mesmo que sejam colocados[12]. Lembremos que estes encontros não são para planejar, no sentido estratégico e demasiado antecipador que o termo possa produzir[13].

Para evitar que a dispersão, os devaneios, acabem provocando perda de consistência, fazemos uso de um caderno de rabiscar ou diário de bordo, como alguns professores preferem denominar. Este caderno vai aos poucos se corporificando com os fluxos que o perpassam, constituindo movimentos, velocidades, liberados através dos rabiscos, rascunhos, fragmentos de escritas, imagens (inclusive digital), conceitos mapeados nas leituras....[14]

A idéia é de que não ficar fora observando, mas sim sob o efeito do impacto dos acontecimentos da sala de aula. Com isso podemos pensar que, mesmo um diário íntimo é sempre escrito para uma outra pessoa, mesmo que para si mesmo na condição de leitor. Um exemplo de um efeito de aprendizado produzido pela metodologia do diário aconteceu recentemente num encontro com um grupo de professores de Sobradinho (cidade localizada na região centro-serra do estado do Rio Grande do Sul –

[12] Deleuze (1999: 9) sobre suas reflexões acerca da criação de problemas em Bergson.
[13] Axt e Martins (2008)
[14] Axt e Martins (2008)

Brasil – e que faz parte do projeto civitas desde 2006). Uma professora faz a leitura de uma anotação de diário de bordo onde ela descreve que os seus alunos começaram a imaginar e escrever sobre uma cidade onde as árvores falam. Imediatamente o grupo começou a questioná-la como será esta cidade quando se pensar na temática da "gestão ambiental". Construiu-se uma série de devaneios sobre os argumentos que as ervas daninhas utilizariam para não serem eliminadas da cidade. Temos, a partir de uma nota de diário de bordo, a possibilidade de um aprendizado pela invenção de problemas.

Do ponto de vista da metodologia do civitas temos então que algumas anotações ao diário são orientadas, como as do tipo: ficar atento a uma situação de sala de aula que apresentou algo de inusitado, que o tenha surpreendido! A linha molar[15], orientada para o ensino, faz com que o professor (pela força do hábito) acabe se tornando uma espécie de "especialista" em antecipações e previsões, de maneira tal que o inusitado acaba sendo filtrado pela atenção, capturada nessa linha molar que parece dever ser seguida (por exemplo, o imperativo de "vencer" os conteúdos, sistematizá-los, mantendo a ordem e a seqüência já habituais...). Assim, observar o inusitado é uma provocação que costuma deslocar o lugar instituído de professor, de quem precisa ensinar, para um lugar de expectativa, de atenção flexibilizada. A emergência do inusitado é sempre tímida, através de pequenas atitudes de seus alunos, mas podem ser reveladoras de um germe de invenção. O inusitado é revelador de inversões que a criança realiza, bifurcando a trajetória que vinha sendo linear.... algo como uma espécie de transgressão, a criança hesita, produzindo um intervalo no tempo que vinha sendo sobreposto numa seqüencialidade.[16]

[15] Deleuze e Guattari (2000)

[16] Em Axt (2004:230), a autora comenta que o encontro entre universos de sentidos estabilizados cria uma zona [instável, de indiscernibilidade] originada pelos mútuos deslizamentos de sentidos oriundos desses universos e colocados numa relação de, ao mesmo tempo, confrontos e entrelaçamentos, e cujo efeito seria o de constituição de um "*espaço intervalar abrindo uma espera no tempo, diminuta bifurcação em forma de rizoma, que produz uma escolha*". Rizoma, aqui, é trazido no sentido de Deleuze e Guattari (2000:11).

Sobre as relações institucionais com os municípios que fazem parte da proposta metodológica civitas de Formação de Professores:

Na contramão da lógica dos blocos monolíticos que tomam a formação de professores dentro de um circuito capitalístico, temos por primado a construção de uma história de trabalho junto aos professores das escolas e de parcerias com os municípios onde se trabalha o projeto civitas de forma continuada e com objetivo de autonomia e autogestão dos saberes construídos nestes coletivos. O projeto, numa primeira instância está pautado nas associações de municípios, sendo que na AMVARP (Associação dos Municípios do Vale do Rio Pardo – RS/Brasil) já temos firmado um protocolo de cooperação ao projeto. O teor deste protocolo, dentre outras coisas compromete esta associação em fornecer infra-estrutura comunicacional e de banco de dados para os municípios. Também trabalhamos com o conceito de convênios específicos nos diversos municípios onde desenvolvemos o projeto. As cláusulas existentes nestes convênios primam pela livre adesão das escolas. Temos protocolado, dentre outras coisas, que os professores sejam liberados de sua carga horária em sala de aula para participarem dos grupos de formação. Este trabalho das relações institucionais é fruto de um amplo debate com os gestores e está sempre sendo renegociado. Para isso usamos uma linguagem e um argumento que transcenda a gestão político partidária e que tenha por perspectiva a continuidade de uma forma cada vez mais emancipada da forças instituídas dos municípios e da UFRGS. O projeto funciona se se comportar como um fluxo de vida. Atualmente também temos uma parceria com a FAMURS (Federação das associações dos Municípios do Rio Grande do Sul) que tem nos apoiado na discussão do projeto e possível ampliação.

Ampliação: esse é o nosso problema institucional hoje, pois a tendência hegemônica é que as políticas públicas planifiquem e sistematizem este tipo de invenção. Temos claro que quando isso acontecer o projeto morre, pois "se houvesse uma teoria da invenção, ou mesmo leis da

invenção, seus resultados seriam passíveis de previsão, o que trairia o caráter de novidade e imprevisibilidade que toda invenção comporta" (Kastrup, 2005, p. 1274).

Finalizando algo que não tem fim...

Para nos sentirmos seguros em nossas vidas cotidianas e enfrentar com certa tranqüilidade as adversidades que o viver nos propõe, uma série de rotinas se institui. Escola, professores, alunos são, numa certa perspectiva, instituições. As rotinas são sempre institucionalizantes e as instituições constroem suas identidades em função de suas rotinas. Um professor, atento às rotinas curriculares que definem uma série escolar, pode entrar numa sala de aula estranha e, ao observar crianças estudando o município, pode reconhecer a série que aquele grupo se encontra. As crianças também ocupam um lugar institucionalizado de aluno, por isso é comum elas dizerem que "não escreveram nada no caderno", "não tiveram aula", nos momentos em que estiveram envolvidas com trabalhos em torno da maquete, da construção da sua cidade. As rotinas também marcam posições, territórios... O professor como quem ensina, o aluno como quem aprende, com desdobramentos que, muitas vezes, encerram a idéia de que só aprenderei o que o professor ensinar.

O que temos, ao contrário, nestas paragens muitas vezes tomadas como "ociosas" são invenção de cidades nunca antes pensadas. Portanto invenção de problemas nunca antes pensados. Abaixo segue uma produção que acionou o início de uma cidade que foi construída ao longo do ano letivo de 2006. O estopim inicial para o mundo da invenção das crianças e professores. Se contabilizarmos todas as cidades inventadas pelas crianças e professores acho que poderíamos construir.... um mundo quem sabe?!

Cidade Pedacinho do Céu

A família esperança morava no polo norte. Como lá era um lugar muito frio Kauê, Ágada e seus filhos Charles e Chiquinha resolveram partir em Busca de um lugar mais aconchegante e quente.

Pegaram sua carroça, colocaram dentro alimentos, alguns móveis, objetos de higiene, roupas, uma barraca, água e outros utensílios necessários e partiram. Como era muito frio o mar congelou e eles atravessaram com sua carroça puxada por quatro bois zebus sem dificuldades.

A viagem era muito longa, durante a noite descansavam dentro de sua barraca e durante o dia seguiam viagem.

Já faziam seis semanas que estavam viajando e, de repente, Kauê avistou um lugarzinho no meio do nada, era um lugar cheio de árvores, flores, animais, frutos e um riacho de águas claras. A esse lugar deram o nome de "Pedacinho do Céu".

Ali armaram sua barraca para passar a noite, amanheceu o dia e a família esperança derrubou algumas árvores com as quais fizeram tábuas. Com elas construiram sua pequena casa numa clareira perto do riacho.

(texto de autoria coletiva produzido em Sala de Aula)

Referências Bibliográficas:

AXT, Margarete. Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola. *Educação & Realidade*, v.29(2): 219-35, jul/dez 2004.

AXT, Margarete e MARTINS, Márcio A.R, Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. (2008) No prelo.

BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora.** Rio de Janeiro, Ed. Opera Mundi: 1971.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v.1, São Paulo: Editora 34, 2000.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras Correntes: Teoria e Prática.** RJ: Ed. Rosa dos Tempos, 1992.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias.** Campinas: Papirus, 1990.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre.** *Educ. Soc.,* Campinas, vol.26, n. 93, p. 1273-1288, Set/Dez. 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.