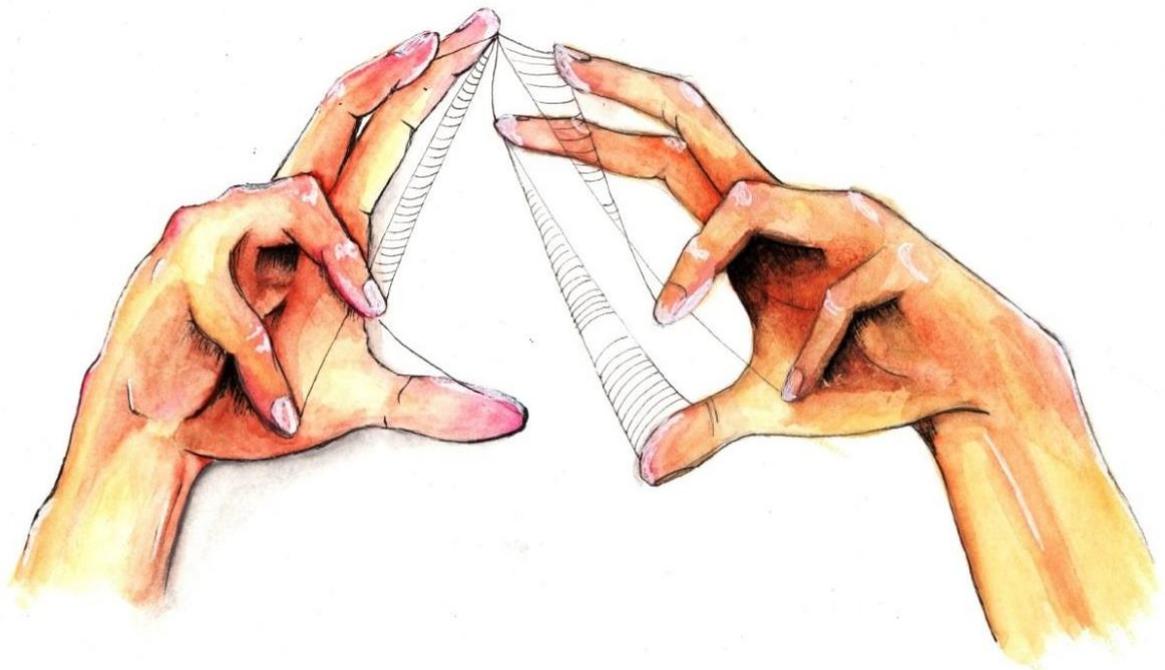


MEMÓRIAS DO APRENDER DE PROFESSORES

Cláudia Schvingel Klein Bühring



Fonte: Ilustração de Ândrea Pozzebon Silva e Ânderson Accadrolli (2020).



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM ENSINO

MEMÓRIAS DO APRENDER DE PROFESSORES

Cláudia Schvingel Klein Bühring

Lajeado, novembro de 2020

Cláudia Schvingel Klein Bühring

MEMÓRIAS DO *APRENDER* DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates como parte da exigência para a obtenção do grau de Doutora em Ensino na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Ieda Maria Giongo

Coorientadora: Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz

Lajeado, novembro de 2020

DEDICATÓRIA

A todos (as) dedico esta escrita, tecida a muitas mãos.

Um instante apenas

Vamos fazer de conta, um instante apenas.

Feche os olhos!

Pense no aprender e com ele as suas cargas (outras palavras que você costuma lembrar).

Cargas estas de uma vida professoral.

Tente colocar estas palavras, que seja, por um instante apenas, em suspenso.

Não para esquecê-las.

Muito menos no modo passivo da memória, mas no modo ativo.

Pense com elas, somente com elas.

Tente escovar estas palavras.

Passa uma vassoura nas palavras.

Por que tudo isso?

Para encontrar nas palavras os significados.

O porquê das coisas.

Do porquê da docência.

Do porquê fazer escola todos os dias.

Para encontrar um estilo próprio de fazer a docência todos os dias.

Nesse momento, abra os olhos.

Agora, bem devagar, tente olhar para esta escrita com outros olhos.

Não esqueça, estes olhos estão dentro de você.

Olhos investidos de redes de conexão, que passam a olhar e a sentir o *aprender* de outro modo.

Um *aprender* tecido a seu jeito, com suas mãos.

Um *aprender* com estilo próprio.

Um *aprender* a modo *Professoranha*.

(da autora)

AGRADECIMENTOS

Para...

... as orientadoras deste estudo.

... os meus professores.

... a PROSUC/CAPES, órgão de fomento da bolsa de estudos.

... os meus colegas professores e alunos de uma vida professoral.

*... as instituições de ensino, em especial a Universidade do Vale do Taquari – Univates, as
quais frequentei e frequento.*

... a 3ª Coordenadoria Regional de Educação de Estrela/RS.

... as instituições de ensino, voluntárias da pesquisa.

... os professores, voluntários da pesquisa.

... os membros da banca.

... a minha família.

... os meus amigos e amigas.

... os ilustradores deste estudo.

Contribuíram de forma muito singela na produção de memórias para que esta escrita se tornasse possível.

Valeu a pena a vida professoral! Ela continuará sempre muito viva.

Tão viva, para continuar tecendo memórias do *aprender*.

Memórias do *aprender* com marcas próprias.

Memórias do *aprender* com estilo próprio.

Memórias do *aprender* a modo *Professoranha*.

RESUMO

A presente tese problematiza como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender. Por conta disso, intenta-se analisar as discursividades sobre o aprender deste grupo de professores, proporcionando-lhes, por meio de oficinas, experimentações sobre o aprender. Os referenciais teóricos abarcam conceitos de Michel Foucault (2008, 2013), Gilles Deleuze (2005), Alfredo Veiga-Neto (2004), Virgínia Kastrup (2008) e Sandra Mara Corazza (2005), no que se refere a problematizar a herança e com ela compreender a emergência de discursividades no presente. A noção de aprender aborda o campo teórico de autores da Filosofia da Diferença, tais como Gilles Deleuze (2003, 2009), Virgínia Kastrup (2001, 2005, 2007, 2008) e Jorge Larrosa (2018). Ainda, com autores como Jan Amos Comenius (2006, 2011), Burrhus Frederic Skinner (1972), Jean Piaget (1978), Lev Semenovitch Vygotsky (1991, 1993), Jerone Bruner (1976), Carl Rogers (1985) e Paulo Freire (2005) para compreender como determinadas teorizações da aprendizagem foram se constituindo em meio à modernidade. A metodologia da pesquisa opera com o método da análise do discurso de Michel Foucault (2008, 2012) e com o procedimento exploratório-experimental, de Sandra Mara Corazza (2012). A pesquisa ocorreu por meio de oficinas com trinta e sete professores voluntários de quatro escolas que ofertam o Curso Normal (Magistério), de abrangência da Terceira Coordenadoria Regional de Educação de Estrela/RS. Os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa durante as oficinas para a geração dos dados foram constituídos por diário de bordo da pesquisadora, diários de bordo dos professores, produções dos professores e gravações em áudio. As oficinas desenvolvidas estão imersas na composição de ‘oficina-ar’. A investigação fez emergir quatro perspectivas de análise: a) Os encontros casuísticos do aprender de professores, o aprender e seu encontro com diferentes signos em meio a diferentes lugares, com pessoas, objetos ou coisas e a evidência ao professor e ao espaço escolar; b) O disciplinamento do corpo e do saber (aprender) de professores marcando diferentes corpos; c) Os gestos do aprender de professores com inspirações professorais produzindo situações inusitadas; d) As teorizações do aprender de professores de uma vida professoral e do território formação de professores. Os resultados deste estudo lançam fios na tentativa e na intenção de provocar estranhamentos para a criação de outras memórias em torno da temática aqui referendada: *aprender*. Por outra via, não possuem simplesmente o intuito de concluir algo, mas, conforme o proposto no capítulo final, potencializá-los a partir da composição de ‘Curtas-memórias’, permeados de vida para um estilo próprio de docência, um estilo *Professoranha*.

Palavras-chave: Professores. Escola Básica. Docência. Aprender. Memórias. Oficina-ar.

ABSTRACT

This dissertation problematizes how specific memories of a group of teachers constituted discursiveness about learning. To this purpose, there is an attempt to analyze this group's discursiveness about learning, by providing these teachers with experimentations on learning through workshops. The theoretical frameworks are based on Michel Foucault (2008, 2013), Gilles Deleuze (2005), Alfredo Veiga-Neto (2004), Virgínia Kastrup (2008), and Sandra Mara Corazza (2005), regarding problematizing the inheritance and with it, understanding the emergence of discursiveness in present times. Concerning the notion of learning, it is seen through the theoretical fields by authors of the Philosophy of Difference such as Gilles Deleuze (2003, 2009), Virgínia Kastrup (2001, 2005, 2007, 2008), and Jorge Larrosa (2018). Other authors who supported it were Jan Amos Comenius (2006, 2011), Burrhus Frederic Skinner (1972), Jean Piaget (1978), Lev Semenovitch Vygotsky (1991, 1993), Jerone Bruner (1976), Carl Rogers (1985), and Paulo Freire (2005) regarding the understanding of how some learning theorizations were constituted along modernity. As research methodology, the discourse analysis method by Michel Foucault (2008, 2012) and the explanatory-experimental procedure by Sandra Mara Corazza (2012) were used. This research was carried out through workshops with thirty-seven volunteering teachers from four schools which offer the Teacher Training as a Secondary School program, encompassed by the Third Regional Coordination Office for Education in Estrela/RS. The methodological tools used in the research during the workshops for data generation were the researcher's journal, the teachers' journals, works produced by the teachers, and audio recordings. The workshops aim to provide a fresh breath of air. The analysis produced four perspectives: a) The teachers' learning casual encounters, learning and its encounters with distinct signs in different venues, with people, objects or things, and the evidence to the teacher and the school venue; b) The disciplining of the teachers' bodies and of knowledge (learning) impacting different bodies; c) Teachers' learning gestures with teaches' inspirations producing unexpected situations; d) Teachers' learning theorizations of a teacher's life and of the teachers' education territory. The outcomes of this study throw threads in an attempt and an intention to provoke strangeness to create other memories regarding the theme approached herein: *learning*. On the other hand, they do not attempt to reach conclusions; as proposed in the final chapter, they rather be potentialized through "Short-Memories", full of life towards an own teaching style, a *spider-teacher* style.

Keywords: Teachers. Basic School. Teaching. Learning. Memories. Workshops.

RESUMEN

La presente tesis problematiza como determinadas memorias de un grupo de profesores fueron se constituyendo en discursividades sobre el aprender. Por cuenta de eso, se intenta analizar las discursividades sobre el aprender de este grupo de profesores, proporcionando, por medio de talleres, experimentaciones sobre el aprender. Los referenciales teóricos abarcan conceptos de Michel Foucault (2008, 2013), Gilles Deleuze (2005), Alfredo Veiga-Neto (2004), Virgínia Kastrup (2008) y Sandra Mara Corazza (2005), no que se refiere a problematizar la herencia y con ella comprendemos la emergencia de discursividades en presente. La noción de aprendizaje aborda el campo teórico de autores de Filosofía de la Diferencia, tales como Gilles Deleuze (2003, 2009), Virgínia Kastrup (2001, 2005, 2007, 2008) y Jorge Larrosa (2018). Aún, con autores como Jan Amos Comenius (2006, 2011), Burrhus Frederic Skinner (1972), Jean Piaget (1978), Lev Semenovitch Vygotsky (1991, 1993), Jerone Bruner (1976), Carl Rogers (1985) e Paulo Freire (2005) para comprender como determinadas teorías de aprendizajes fueron se constituyendo en medio a modernidad. La metodología de pesquisa opera con el método del análisis de discurso de Michel Foucault (2008, 2012) y con el procedimiento exploratorio-experimental, de Sandra Mara Corazza (2012). La investigación ocurrió por medio de talleres con treinta y siete profesores voluntarios de cuatro escuelas que ofertan el Curso Normal (*Magistério*), de abrangencia de la Tercera Coordinadoría Regional de Educación de Estrela/RS. Los instrumentos metodológicos utilizados en la investigación durante los talleres para la generación de los datos fueron constituidos por diario de a bordo de la pesquisadora, diarios de a bordo de los profesores, producciones de los profesores y grabaciones en audio. Los talleres desarrollados están inmersos en una composición de ‘oficina-*ar*’ (*taller*). El análisis hizo emerger, cuatro perspectivas de análisis: a) Los encuentros casuísticos del aprendizaje de los profesores; b) El disciplinario del cuerpo y del saber (aprender) de profesores; c) Los gestos del aprender de los profesores; d) Las teorizaciones del aprender de los profesores. Los resultados de este estudio lanza hilos en el intento y en la intención de provocar extrañamientos para la creación de otras memorias en torno a la temática aquí refrendada: *aprender*. Por otra vía, no poseen simplemente el intuïto de concluir algo, pero, conforme el propuesto en el capítulo final, la potencialización a partir de la composición de ‘Cortas-memorias’, permeados de vida para un estilo propio de docencia, un estilo *Professoranha*.

Palabras clave: Profesores. Escuela Básica. Docencia. Aprender. Memorias. *Oficina-ar*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A professora.....	11
Figura 2 - Os documentos.....	41
Figura 3 - A estante	78
Figura 4 - A professora-aranha.....	107
Figura 5 - Os meninos	127
Figura 6 - Escola Kayapó	128
Figura 7 - Quando a escola é de vidro	131
Figura 8 - História em quadrinhos	146
Figura 9 - A <i>Professoranha</i>	168
Figura 10 - Curtas-memórias do <i>aprender</i>	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Aracne	14
Quadro 2 - O segundo sinal	16
Quadro 3 - O estudo	158
Quadro 4 - A natureza	160
Quadro 5 - A iluminação	162

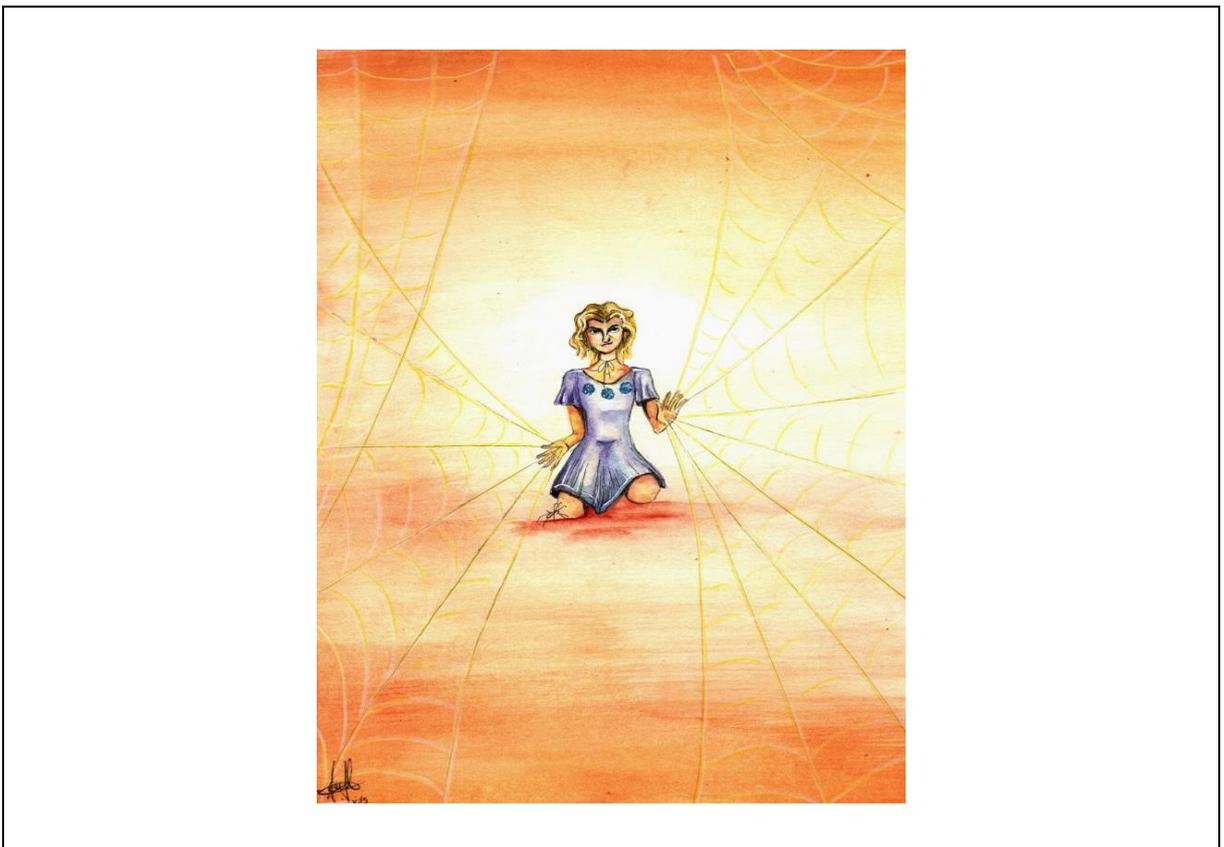
SUMÁRIO

1 (DES)ENCONTROS COM MEMÓRIAS DO APRENDER	11
1.1 Memória 1: A Aracne.....	14
1.2 Memória 2: O segundo sinal.....	16
1.3 Memória 3: O Mestrado.....	19
1.4 Memória 4: Alguns deslocamentos no pensamento.....	21
1.5 Fios da pesquisa: problema e objetivos	31
2 APROXIMAÇÕES GENEALÓGICAS COM O APRENDER.....	35
2.1 A genealogia	36
2.2 (Des)encontros com alguns documentos	41
2.2.1 (Des)encontros com alguns documentos – Parte 1.....	42
2.2.2 (Des)encontros com alguns documentos – Parte 2.....	56
2.2.3 (Des)encontros com alguns documentos – Parte 3.....	62
3 APOSTAS METODOLÓGICAS	78
3.1 Análise do discurso e Procedimento exploratório-experimental.....	80
3.2 Sobre a geração dos dados	90
3.2.1 Diário de bordo	94
3.2.2 Oficina- <i>ar</i>	98
4 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	105
4.1 Os encontros casuísticos do aprender de professores.....	108
4.1.1 O aprender em meio a pessoas e/ou em lugares outros.....	108
4.1.2 O aprender em meio ao espaço escolar e/ou com o professor	111
4.2 O disciplinamento do corpo e do saber (aprender) de professores.....	119
4.3 Os gestos do aprender de professores	136
4.4 As teorizações do aprender de professores.....	148
4.5 As perspectivas de análise e seus desdobramentos finais.....	166
5 (DES) ENCONTROS COM MEMÓRIAS DO APRENDER QUE CONTINUAM....	168
5.1 Curtas-memórias do <i>aprender</i>	172
5.1.1 Curta-memória 1: <i>Um basta aos não! E viva os sins!</i>	174
5.1.2 Curta-memória 2: <i>Estilo próprio de pensamento</i>	174

5.1.3 Curta-memória 3: <i>A escola</i>	176
5.1.4 Curta-memória 4: <i>O espaço-tempo</i>	178
5.1.5 Curta-memória 5: <i>Logo, no espaço-tempo, acontece a aula</i>	180
5.1.6 Curta-memória 6: <i>O professor</i>	181
5.1.7 Curta-memória 7: <i>Por fim</i>	182
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	191
APÊNDICE A - Termo de Anuência Institucional.....	192
APÊNDICE B - Termo de Anuência da Escola	195
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores.....	197
ANEXOS	200
ANEXO A - Informações da 3ª Coordenadoria Regional de Educação	201
ANEXO B - CAAE (Certificado de apresentação para Apreciação Ética).....	203
ANEXO C - Termo de permissão.....	205
ANEXO D - Imagens	206

1 (DES)ENCONTROS COM MEMÓRIAS DO APRENDER

Figura 1 - A professora



Fonte: Ilustração de Ândrea Pozzebon Silva e Ânderson Accadrolli (2020).

Os acasos da existência me fizeram viver mais em rede do que de modo distinto, isto é, de outro modo. A rede é um modo de ser (DELIGNY, 2018, p. 15).

Ao longo da minha vida professoral, muitas memórias foram registradas. Algumas, marcadas em meu corpo. Outras foram apagadas e esquecidas. As memórias também são traduzidas de diferentes formas. O registro em desenho é uma delas. A imagem que abre este capítulo é a potência de vida deste estudo. Nada engendra uma força tão grande, quanto meu autorretrato. Para compor este autorretrato, uma releitura¹, para torná-la ainda mais expressiva, principalmente, com relação à posição das mãos.

Esta releitura foi realizada a partir das criações de uma menina que participava das oficinas com sua mãe, professora voluntária² de uma das quatro escolas participantes da pesquisa. Em cada encontro, a menina produzia desenhos nos quais me retratava. Num deles, sou reproduzida com as mãos unidas, em destaque. Esta memória ‘olhada’ diversas vezes possibilitou uma (re)criação com os membros das mãos, colocando-os em evidência, de forma separada, para mostrar a força que sai de cada uma delas por meio de fios.

Ao longo desta escrita, muitos fios foram envolvidos. Os fios que envolvem esta pesquisa saem do meu corpo, como bem expressa a imagem. Fios lançados, não para conduzir ou apontar um caminho em torno de uma determinada temática de estudo, que apresento na sequência. Ao contrário, são fios inquietos, mobilizadores, problematizadores, potentes, que, ao serem lançados, misturam-se entre si e que, por horas, parecem arrumados; por outras, não.

São fios que seguem um percurso, não linear, de idas e de retornos, que perpassam por memórias de infância e de docência. Em outros momentos, param, olham ao seu redor, uma parada para respirar, para reavaliar por onde seguir. Em alguns momentos, os fios se entrelaçam, compõem nós. São fios resistentes, mas maleáveis, pois, nesta forma de ‘ser’ professora, há uma vida professoral.

Ao ‘olhar’ para a minha vida professoral, em especial, para este estudo, em muitos momentos e instantes, parecia que eu havia nascido sob o signo da aranha. A aranha possui seu jeito de fazer teias. A teia é produzida a partir do encontro da aranha com algo que lhe forneça alicerce como troncos de árvores ou copas. A aranha produz e lança fios de seda. A seda que sai do seu corpo é muito preciosa; por isso, não são fios quaisquer. São fios, frutos de um instinto inato. São fios criados e não lhe falta material. Ela lança estes fios para a criação de uma teia. Por meio dela, encurrala suas presas para alimentar-se; do contrário, não

¹ A releitura foi realizada a partir do desenho de uma menina de sete anos, filha de uma professora voluntária da pesquisa.

² Descrevo sobre os professores voluntários e as escolas participantes da pesquisa ao final deste capítulo.

sobreviveria.

A aranha lança fios que formam agregações. Alguns fios das teias se tocam. Outros são simplesmente lançados. A aranha possui a arte de tecer fios e teias. No meio deste emaranhado de fios, a aranha deposita seus ovos. Ela engendra nesta teia uma força muito grande, para além de sua sobrevivência: a perpetuação da espécie. Ela se empenha em fazer a própria teia.

Este é o modo de ser da aranha: viver em meio a fios que ela própria fabrica. As aranhas são aracnídeos e cada espécie possui a sua maneira de tecer, que dá originalidade à teia. O modo de vida, as características das aranhas e, de maneira especial, a espécie *Nephila clavipes*, da família *Nephilidae*, captura minha atenção. A *Nephila clavipes*, de formato exótico, considerada uma espécie comum de aranha, vista com facilidade na natureza, é também chamada de ‘aranha-teiadeira’ ou ‘tecedeira-de-seda-dourada’ (CHACON; EBERHARD, 1980). Sua bela coloração distingue-a das demais aranhas, sendo conhecida pela arte de tecer teia dourada, de grande resistência. Por tais características, a aranha da espécie *Nephila clavipes* é incorporada a algumas imagens e inspiradora na criação de fios que traduzem memórias.

Por conta disso, este estudo é tecido em grau aracnideano³; portanto, é escrevê-lo a partir de fluxos aleatórios sem hierarquia ou linearidade. É escrever em forma de teia, de rede, sendo este um modo de ser (DELIGNY, 2018), uma forma de existência e de vida. Para Deligny (2018, p. 35-36), a via aracniana “[...] não é traçada, e tampouco o é a teia de aranha, tecida sem modelos iguais àqueles utilizados pelos tapeceiros, nos quais a obra é esboçada de maneira muito precisa”. Para o autor, a aranha não possui projeto de teia a ser tecido que sai de suas fiandeiras, pois não se trata de um querer fazer, de um projeto pensado, mas, sim, instintivo. Caso contrário, o aracniano desapareceria. Deligny (2018) explica que uma teia não possui fim, sendo insaciável tramar uma teia ou uma rede.

Por fim, tecer este estudo em grau aracnideano me remeteu a várias memórias, algumas já produzidas na infância e na vida professoral; outras, recentemente, no encontro com a pesquisa. Ao apresentar algumas dessas ‘Memórias’, a intenção está em provocar em quem as lê, um encontro com aquilo que viabiliza o pensamento. É importante destacar que, durante a escrita deste capítulo, foi emergindo outra professora, uma professora com

³ A criação da palavra aracnideano desta pesquisa emergiu a partir de duas palavras: aracnídeo de aranha e aracniano de teia (DELIGNY, 2018).

características cada vez mais próprias, com jeito próprio de pensar a docência. Consequentemente, seu corpo se modificou para continuar tecendo fios e redes. Esta ‘modificação’ será descrita ao longo deste estudo. Para isso, várias leituras foram inferidas com o propósito de compreender outro ensino e outra forma de estar na escola. Para este início, as memórias evidenciadas na sequência me conduziram para a temática – aprender⁴.

1.1 Memória 1: A Aracne

Na mitologia grega, encontramos muitas histórias, cuja simbologia elucida reflexões. A leitura do O mito de Aracne⁵ me proporcionou a sua reescrita.

Quadro 1 - A Aracne

Aracne era uma jovem tecelã que possuía a arte de fiar e tecer lã com perfeição. Esta arte era uma raridade, pois eram os deuses que concediam os talentos e as habilidades às criaturas. No entanto, os mortais que possuíam a capacidade natural de esquecer “coisas”, às vezes, poderiam deslumbrar-se com alguns feitos. Foi o que aconteceu com Aracne, que deixou a vaidade entrar em seu corpo e se glorificar com tal habilidade. Até que, em certo dia, foi lembrada de que era uma simples discípula da filha de Zeus, Atena, a deusa da Sabedoria, que comandava as artes e os trabalhos manuais, inclusive a tecelagem. Ao ser lembrada, ficou ofendida e, a qualquer custo, queria provar sua habilidade, afirmando que poderia competir com Atena, sendo capaz de derrotá-la na arte da tecelagem. Atena, ao saber da intenção de Aracne, disfarçou-se de anciã e a orientou a buscar entre os mortais toda a fama que desejasse, mas que reconhecesse a posição de Atena. Aracne não desconfiou que se tratasse da própria deusa e que, além de zombar, reafirmou o desafio proposto. Ao ouvir o desafio, Atena tirou o disfarce e todos ao seu redor se puseram a reverenciá-la, com exceção de Aracne, que, com o senso de poder que sua habilidade lhe fornecia, tornou-se ousada. Atena passou a desafiar Aracne para provar que seria capaz de vencê-la e, desta forma, as duas deram início à competição. Ambas começaram a tecer. Atena resolveu retratar a cidade de Atenas, tronos com deuses e entre os tronos, oliveiras.

(Continua...)

⁴ O vocábulo ‘aprender’, nesta pesquisa, quando escrito em itálico, refere-se à produção da autora e sua forma de pensamento em torno do mesmo.

⁵ Disponível em: https://www.oocities.org/~esabio/aranha/o_mito_de_aracne.htm. Acesso em: out. 2019.

(Conclusão)

Além disso, retratou Niké, o símbolo da Vitória, e nos quatro cantos da tela, desenhou quatro cenas que representavam o que havia acontecido com mortais que desafiaram os deuses. Para finalizar, Atena teceu uma grinalda de folhas de oliveira, símbolo da paz. Aracne, por sua vez, retratou Zeus, o maior de todos os deuses. Teceu diversas cenas em que aparece disfarçado ou toma a forma de um animal, por exemplo, de touro tomando a Europa, de sátiro, fazendo amor com Antíope. No seu trabalho intenso, incluiu ainda os amores de Poseidon, Apolo, Dionísio e Cronos. Por fim, ao redor de todas as cenas, teceu uma graciosa moldura de hera e flores entrelaçadas. Ao avaliar a obra de Aracne, Atena não encontrou imperfeições. Muito irritada, Atena rasgou a tecelagem em pedaços e golpeou Aracne na cabeça. Com essa atitude, Aracne ficou triste e, desesperada, tentou enforcar-se. Atena, ao saber, lamentou-se e transformou a corda que ela havia usado para se enforcar numa teia. Na sequência, transformou Aracne numa aranha. Foi salva da morte, mas condenada a ficar pendurada na teia. A beleza de sua arte não ficou perdida, mas continuou sendo produzida nas teias.

Fonte: Da pesquisadora (2020).

O mito de Aracne movimentou meu pensamento de diferentes formas e produziu diferentes fios. Entre eles, o primeiro, a capacidade de esquecer ‘coisas’. Aracne possuía o dom de esquecer e, em contrapartida, a habilidade da tecelagem. Neste dom, a sedução entra em cena. Aracne seduzia por tecer fios de uma forma única. Na sedução, o esquecimento entra em cena. Esquecer? Sim, esquecer! Teríamos que nos permitir esquecer muito mais. Esquecer o quê? As formas legitimadas, palavras habituais enraizadas no ensino, que não problematizam, que não entram no jogo da sedução e do estranhamento. Se não conseguimos esquecer, que possamos produzir, ainda que pequenas, outras entradas nas formas de conceber o ensino e o aprender⁶.

O segundo fio me levou a indagar certas certezas e verdades instituídas no ensino e o desafio entra em cena, como fez Aracne, ao deixar a vaidade tomar conta de seu corpo e tecer no mesmo grau de Atena, a Deusa. O desafio está na arte da criação de outras ‘coisas’, que sejam novas, diferentes e inéditas no ensino. Do contrário, ficamos sempre à espera de algo, como se houvesse algo superior a nós, um mistério, uma reverência, uma Supermulher, uma Deusa, que nos conduz e nos aponta o que fazer e como fazer. Em outras palavras, Aracne tecia com suas mãos, era algo que saía do seu corpo. Este jeito próprio de tecer era somente

⁶ O vocábulo aprender, quando escrito fora de destaque está ligado a uma determinada perspectiva teórica.

dela.

O terceiro, da transformação e da continuação de Aracne, no final do conto. Aracne é transformada em aranha e a teia por ela produzida é uma extensão de seu corpo, lançada por ela e por mais ninguém. A questão está em desafiar primeiro a nós mesmos e permitir sermos ‘outros’. Ainda, em alguns casos, a necessidade de ‘morrermos’, como no mito. Aracne se transforma em outra coisa, em aranha, condenada a ficar pendurada na teia. Esta condenação é fonte de vida, é força, é potência, para que Aracne continue a tecer seus fios com maestria. Aracne já tecia seus fios de forma própria, mesmo antes da condenação. Nesta analogia, a força também está na capacidade de continuação; apesar das adversidades da condenação, continuar tecendo fios de forma única.

1.2 Memória 2: O segundo sinal

Outro movimento que também perdura com força em minhas memórias é o das ‘não-memórias’ dos meus primeiros anos de escolarização dentro da sala de aula, as quais narro, no decorrer, na cena intitulada ‘O segundo sinal’. Nesta breve cena, descrevo o quanto foi determinante para minha vida, a ‘não-memória’ referente aos modos de escolarização e o quanto essa condução refletiu (reflete) nas atividades que desenvolvia (desenvolvo) nos espaços escolares e acadêmicos. Assim, problematizo essa memória, para ser outra professora, a que produz memórias do *aprender* em seus alunos dentro da sala de aula.

Quadro 2 - O segundo sinal

Aos seis anos, às vésperas de ingressar na escola e ser uma pessoa ‘grande’, imaginava o quanto aprenderia de letras e números. Meus pais, grandes incentivadores, após terem efetivado a matrícula em uma escolinha do interior perto de casa, repetiam com empolgação: - Agora sim, você irá à escola aprender a escrever, a ler e a contar como gente grande. Ufa, entrei nessa escola! Neste ‘entrar’, o que sobressai é a lancheira vermelha, sempre tão bem preparada por minha mãe, o trajeto que fazíamos a pé, as brincadeiras no pátio e, claro, os sinais de início e término do recreio. Primeiro sinal: ?. Segundo sinal: O recreio. Terceiro sinal: O término do recreio. Quarto sinal: ?. O sinal do recreio! O momento esperado! Lembro dos cheiros, das flores, das árvores, da chuva que caía molhando a terra, das merendas, do vento batendo no rosto, das cores, dos sons, da alegria, dos sorrisos, dos movimentos, das inspirações, das invenções e criações. Imagínávamos...

(Continua...)

(Conclusão)

criando histórias superfantásticas com vilões e mocinhas. Grandes palcos eram montados para apresentações de grandes artistas. Em outros momentos, o palco servia para encenar uma história. Na nossa imaginação, usávamos lindas fantasias e compúnhamos músicas e poesias. Criávamos e inventávamos a todo instante, uma multiplicidade de brincadeiras (amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, salto em distância, estátua, vôlei, futebol, bolita), mesmo havendo pouco tempo entre os sinais da sineta que apontavam o início e o final do recreio. O terceiro sinal, aviso de retorno à sala de aula, soava como frustração aos nossos ouvidos. Era momento de abandonar nossas produções e pesquisas, deixando do lado de fora da sala de aula nosso universo de aprendizagens. Ao buscar em minhas memórias fatos daquela época, são as relações com os colegas e as brincadeiras no recreio que sobressaem. Entre as diversas brincadeiras envolvendo números, destaco a sapata ou amarelinha. Mais tarde, fui compreender o quanto brincar de amarelinha com meus colegas, não com a professora, foi importante para auxiliar no entendimento, por exemplo, da sequência numérica. Ainda passei a entender por que os professores nos deixavam brincar e, segundo eles, nos ‘socializar’. Por fim, nessa época, fui conduzida a assimilar que frequentar a escola seria muito importante para meu futuro profissional.

Fonte: Da pesquisadora (2020).

Ao reviver essa memória, não há cenas registradas entre os sinais da sineta do início da aula e após o recreio, com relação à aquisição do conhecimento ‘dito formal’, ou seja, do estudo, do conteúdo, da escrita, da leitura e dos tão sonhados ‘trabalhinhos’ dentro da sala de aula. Ao lembrar esses momentos, não recordo o tão esperado momento de aprender as ‘letras e os números’, a que meus pais se referiam com tanta empolgação. Como não há memórias de algo tão desejado, esperado? O tempo dentro da sala de aula não teria ‘inspirado’, ‘afetado’, ‘tocado’? Os encontros com signos não teriam acontecido? De que modo as práticas educativas dos professores eram pensadas? Operavam com quais teorizações? Com quais jeitos de fazer a sala de aula, todos os dias?

Nesta breve cena, as memórias dos momentos de sala de aula, que ocupavam quase a totalidade do tempo em que permanecia na escola, praticamente não existiram. Por muito tempo, tentei imaginar como isso foi possível de acontecer e compreender o modo como meus primeiros professores operavam com o aprender. Esta memória me mobiliza a suspeitar, a duvidar, a desestabilizar as teorizações que até então tinha em torno do ensino e do aprender. É a partir do momento que nos tornamos inquietos e insatisfeitos com o existente (aquilo que nos passa), ou seja, com as significações e verdades, que passamos a olhá-las de outro modo,

com olhos investidos em redes de significação, dignas de serem vividas.

Redes estas que não eram percebidas pelos meus professores e em minhas práticas professorais. Toda percepção de possibilidades outras de criação e de produção de memórias no ensino perpassam pelo aprender dos professores, pelo modo como foram sendo movimentadas suas memórias e como elas foram submetidas em momentos de (de)formação de uma vida professoral.

A cena ‘O segundo sinal’ ainda me permite pensar que, mesmo não encontrando em minhas memórias passagens do modo como aconteceu o aprender das letras e dos números dentro da sala de aula, aprendi, de uma forma ou outra, a ler e a escrever, estabelecendo uma relação de signos. Aprendi por intermédio dos signos do recreio. Jorge Larrosa (2018a), ao escrever sobre a materialidade da escola, desafiou seus alunos à produção de vocabulário, na qual, as palavras pátio e recreio aparecem em evidência. A definição atribuída a cada uma é interessante para analisar a função do pátio e do recreio nos espaços escolares. Em muitas ocasiões, as palavras pátio e recreio são referidas como sinônimas, pois o recreio acontece no pátio da escola.

Para uma das alunas, Beatriz Serrano, o pátio é o espaço livre e liberado da aula pelo professor. E explica: quando o pátio é ocupado, as salas de aula são esvaziadas, desocupadas. Para ocupar o pátio, se sai correndo das salas e, ao retornar, fazemos filas. Os pátios, muitas vezes, não são frequentados por todos que ocupam a mesma escola; há separações: o pátio dos ‘alunos maiores’ e o pátio dos ‘alunos menores’. A aluna ainda esclarece que encontramos algumas definições para a palavra pátio, entre elas, entendida como um espaço “[...] onde os alunos podem relaxar e se distrair durante os recreios diários” (SERRANO, 2018a, p. 29).

No entanto, ao procurar a etimologia da palavra recreio no dicionário Oculto nas palavras, de Castello e Mársico (2007), verifico o seguinte:

As horas ou módulos da jornada escolar são divididos entre si por recreios, lapsos de descanso entre dois ou mais blocos de trabalho. Seu nome provém do latim *recreare*, ‘criar algo novo’, ‘restabelecer’, ‘restaurar’. Tal significação abarca o âmbito das coisas humanas: assim, *recreare* é também ‘restabelecer-se’ e, inclusive, ‘reanimar-se do abatimento anímico’. O último sentido deu lugar à ideia de ‘recreação’ como ‘divertimento’, ‘distração’ ou ‘deleite’ (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 83).

O pátio, nesse sentido, é um tempo suspenso onde acontece o recreio, quando as aulas são interrompidas, ou seja, acontece uma parada para descansar, relaxar, brincar, conversar,

lanchar, correr, enfim, distrair-se. Serrano (2018a, p. 30) define como recreio “[...] tudo aquilo que nos vivifica e reanima, porque nos repara do trabalho, nos diverte e nos deleita”. Desta forma, distingue-se de espaços-tempos de organização do sistema escolar: a delimitação dos espaços e tempos de uma aula, o que acontece até o recreio e depois do recreio. Em muitas ocasiões, alunos não ocupam o espaço-tempo do recreio, que é quebrado com o castigo e a punição por não ter sido realizada alguma tarefa ou por ter sido infringida alguma regra. Para Serrano (2018a, p. 30), “[...] o não sair para o recreio, a negação desse tempo dentro do tempo liberado para o jogo constitui, sem dúvida, uma ameaça cruel e poderosa”.

A partir destas definições, o olhar volta-se para a organização temporal da escola. Há tempo para tudo. Há tempo dentro da sala de aula. Há tempo livre no pátio da escola, denominado pela linguagem institucional de recreio ou intervalo. Este recreio ou intervalo é um tempo suspenso do tempo da sala de aula e, por isso, livre. A distribuição dos horários constitui o espaço escolar desde a sua invenção. Diante dessa constituição, a lógica está em pensar as memórias produzidas entre os sinais (todos) da sineta, nos corpos de todos que habitam esses tempos.

1.3 Memória 3: O Mestrado

O mestrado em Ensino, concluído em 2015, perdura com força e movimentou “[...] outra máquina do pensar” (CORAZZA, 2002a, p. 56). Esta outra máquina do pensar colocou em questão a forma como concebia o ensino e a aprendizagem e de como eram traduzidos por mim em práticas pouco condizentes com a criação. Por esse motivo, em minha dissertação de mestrado, problematizei a emergência do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul e a proposta da pesquisa escolar, “[...] como princípio pedagógico [...], [...] orientada e motivada pelos professores [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21).

O problema da pesquisa centrava-se em investigar como o ensino pela pesquisa se constituiu como princípio pedagógico da proposta. A então nova proposta do governo do Estado do Rio Grande do Sul, apresentada à sociedade gaúcha em 2011, gerou opiniões e manifestações da sociedade por meio de passeatas e protestos e publicações na mídia, como em jornais. Em agosto de 2013, houve algumas manifestações de estudantes e professores, em torno de questões relativas à implementação da ‘nova’ proposta do Ensino Médio Politécnico, em especial, em relação à pesquisa escolar como ‘princípio pedagógico orientado e motivado pelos professores’.

O material de pesquisa envolvia a análise de documentos, de enunciações dos professores colhidas por meio de entrevistas semiestruturadas, da técnica de grupo focal, de reportagens veiculadas em dois jornais de circulação no Vale do Taquari e do meu diário de campo. O estudo desse material permitiu a emergência de três unidades de análise: O ‘novo’ Ensino Médio Politécnico; A (in)segurança dos docentes participantes da pesquisa em operar com a proposta; e O princípio pedagógico: a pesquisa no Seminário Integrado.

A primeira unidade de análise discutia as novas propostas que chegavam às escolas com a entrada de novos gestores para o governo do Estado do Rio Grande do Sul. Para a execução das propostas/documentos, os professores foram ‘convidados ou convocados’ para a produção do ‘novo’ no Ensino. Essa análise possibilitou discussões sobre o quanto o professor necessita querer o ‘novo’, que chega a todo instante, de forma a produzir outros modos de escolarização.

A segunda unidade evidenciou a (in)segurança dos professores participantes da pesquisa para operarem com a nova proposta do Ensino Médio Politécnico e, de modo especial, com a pesquisa escolar. Ou seja, os professores diziam-se não preparados para trabalhar com a proposta e, dessa forma, deparavam-se com a incerteza e a insegurança ao planejar uma prática que desse conta da pesquisa em sala de aula.

A terceira unidade de análise tratava de tencionar o princípio pedagógico da proposta: a pesquisa na disciplina de Seminário Integrado. A nova proposta do Ensino Médio Politécnico previa em seu currículo uma nova disciplina, chamada de Seminário Integrado. Nesta disciplina, o professor deveria desenvolver com seus alunos projetos de pesquisa de forma interdisciplinar. Esta unidade de análise mostrou que o propósito da pesquisa era desenvolvido apenas na disciplina de Seminário Integrado, mas não enquanto princípio pedagógico disposto nos Pareceres e Decretos para o Ensino Médio e, conseqüentemente, descrito na proposta do Ensino Médio Politécnico.

Dessa forma, os resultados da pesquisa mostraram que as práticas dos professores continuavam pouco imersas e pouco condizentes com o princípio da pesquisa, segundo o qual o grande motivador e orientador é o professor, que, no caso, pouco se percebia como pesquisador da Escola Básica, já que mostrava ‘(in)segurança’, ‘medo do novo’ e, na maioria das situações, a pesquisa era potencializada somente numa disciplina, na do Seminário Integrado. Esses sentimentos dos professores me impulsionaram a perceber a ‘forma/fôrma’ a

que estamos submetidos e como nos constituímos diante dos discursos.

Por fim, a investigação possibilitou a publicação de quatro artigos intitulados: Grupo Focal: uma técnica de investigação qualitativa (2017)⁷; Pesquisa Escolar: possibilidades para pensar outros modos de escolarização (2018)⁸; Ensino Médio Politécnico: o que há de “novo” na proposta? (2018)⁹. O Ensino Médio Politécnico: a (in) segurança em operar com a proposta (2020)¹⁰. Aprendi muito com a problemática deste estudo, a qual, a partir dos resultados, mobilizou em meu corpo, conforme já anunciado, ‘outra máquina do pensar’ e impulsionou-me a continuar tecendo fios em meio à pesquisa para pensar as discursividades do professor.

1.4 Memória 4: Alguns deslocamentos no pensamento

Os diferentes percursos da minha vida professoral foram propositivos para a criação de fios e, conseqüentemente, de teias para viver cada vez mais em rede, sendo este um modo e, ao mesmo tempo, outro modo, embarcando, principalmente, em leituras de autores contemporâneos e também de romances. Para a produção da ‘Memória 4’, inicialmente, as leituras do romance *Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres*, de Clarice Lispector deslocaram meu pensamento quando diz: “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1990, p. 179).

A frase, quase no final dos escritos de Clarice Lispector, é tão complexa, que a reli diversas vezes, pois nela está implícita uma compreensão de outra ordem sobre o aprender. Frase mobilizadora e motivadora, que deslocou novamente meu pensamento para a (re)leitura de autores que problematizam o aprender a partir desta perspectiva, entre eles, Sílvio Gallo e sua escrita em torno das múltiplas dimensões do aprender. O autor faz referência ao livro de Lispector (1990), explicando que a obra descreve o envolvimento amoroso de Lóri, uma professora primária, com um professor de filosofia, Ulisses.

Por conta disso, fui conduzida à pergunta feita por Gallo (2012, p. 1), referindo-se às contribuições de Deleuze sobre o aprender: “[...] como alguém pode aprender com o outro, mas não aquilo que foi ensinado?”. Nessa lógica, é possível aprender o que não é ensinado?

⁷ Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/3455-14973-3-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/3455-14973-3-PB%20(3).pdf).

⁸ Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13290/13303>.

⁹ Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/3560-11579-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/3560-11579-1-PB%20(2).pdf).

¹⁰ Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4971/2924>.

Ainda, é possível aprender o que o outro nem imagina ensinar? É possível controlar o aprender? Aprendo quando alguém ensina? Quais memórias são produzidas no encontro com o aprender?

Como eu aprendera muito por intermédio de meus mestres, sempre alguém conduzindo o que aprender, como aprender e com quem aprender, os escritos de Clarice Lispector e de Sílvio Gallo produziram em minhas memórias um efeito ‘retardado’. Chamo este movimento como efeito ‘retardado’ ou ‘demorado’ por não ter sido compreendido no mesmo instante da leitura, isto é, necessitou de tempo e pensamento. Como então podemos explicar que alguém aprende algo que não foi conduzido por outra pessoa? Eu, que até então tinha certeza de como acontecia o aprender, ou melhor, a aprendizagem, principalmente, de meus alunos e os processos pelos quais passamos, passei a abrir em minha mente o campo do desconhecido.

Ainda, no romance de Clarice Lispector, Lóri também aprendeu muitas coisas com Ulisses. Com ele aprendeu signos, que, sem saber, ele emitia o tempo todo, mesmo que o objeto do aprendizado não tivesse sido o que Ulisses quis lhe ensinar. Aprender, para Lóri, era estudar a vida; por isso, o seu desejo de viver, apesar das circunstâncias. A personagem de Lispector, em meio ao envolvimento amoroso com Ulisses, por um instante, “[...] lembrou-se de como era antes destes momentos de agora. Ela era antes uma mulher que procurava um modo, uma forma e agora tinha o que na verdade era tão mais perfeito: ‘era a grande liberdade de não ter modos e formas’” (LISPECTOR, 1990, p. 174).

Ulisses colocou algumas condições para o namoro com Lóri, pois não havia muito tempo para dedicar-se a ela. Mesmo assim, ela não se importou, pois qualquer minuto do amor de Ulisses renderia muitas semanas. Lóri diz a Ulisses que se transformara em outra mulher e, na tentativa de envolver-se mais, expressou: “[...] o ensino está me apaixonando, quero vestir, e ensinar, e amar meus alunos, e prepará-los para um modo como eu nunca fui preparada” (LISPECTOR, 1990, p. 178). A afirmação da personagem em torno do desejo de ensinar de outra forma, para a qual nunca havia sido preparada, reportou-me a alguns escritos da apresentação do livro da autora:

tocar no mundo, tocar o outro e a si mesma com as mãos, com as palavras: descrever o toque, penetrar fundo até o ponto em que a coisa deixe de ser comum para se tornar única. Pegar a palavra e repeti-la infinitamente, até causar o estranhamento e aí sentir a pureza e a essência - sentir o neutro (LISPECTOR, 1990, p. 9).

A sensibilidade, assim, está na percepção dos detalhes, dos pormenores, quando passamos a sentir o neutro e encontramos outros amores e sabores. Enquanto pesquisadora, passei a senti-lo, pois, a partir desta experiência, também me encontro imersa em práticas educativas, as quais foram se tecendo nas trajetórias e registros de uma vida professoral que se dissipa em meio a diferentes sentimentos compartilhados com colegas professores e alunos da Escola Básica.

Ainda, também enquanto professora, penso o quanto meus alunos aprenderam ‘coisas’ de forma diferente e produziram memórias que eu nem imagino. Por tudo isso, minhas angústias, dúvidas e inquietações me tomaram na tentativa de pensar as minhas memórias, as dos professores, em torno do aprender, para vislumbrar uma prática imersa na pesquisa, no estudo, o que compõe um jeito próprio de fazer a docência. Por muito tempo, conduzi meu trabalho professoral apoiada em teorizações ou em ideias preestabelecidas, sem muito refletir sobre elas, evidenciando um fazer repetido e reprodutivo.

Por outro lado, não excluo a tradição das teorizações da aprendizagem¹¹ que perpassaram por minha formação, embora muitas delas não respondam mais às questões contemporâneas; por isso, que sejam passíveis de suspeita. Se hoje somos o que somos, é porque nos constituímos e nos formamos em meio a essa tradição. As diferentes teorizações que, ‘ainda hoje’, estão impregnadas em minhas memórias sobre a aprendizagem foram se (de)formando ao longo dos anos por meio de práticas e, principalmente, dos estudos teóricos na academia. De modo geral, o que foi marcando presença em minhas memórias está relacionado ao estudo de teorizações contemporâneas que estranham ou que colocam em suspenso esta união ou o vínculo entre ensino e aprendizagem nos processos educativos, assim como a expressão – aprendizagem.

A principal intenção não é realizar substituições de vocábulos, mas tencionar o que a psicologia cognitiva tem produzido em torno da aprendizagem e seu vínculo com o ensino. Portanto, neste estudo, não se ignora a palavra aprendizagem e seu vínculo com o ensino, nem se afirma que não se possa mais usá-la. A questão está na forma de compreensão e de processamento da aprendizagem e do ensino, nas discursividades modernas.

Para iniciar, a leitura do livro *P de Professor*, de Jorge Larossa (2018b, p. 55), permitiu alguns deslocamentos, entre eles, “[...] o modo como a ideologia da aprendizagem, com toda a

¹¹ O vocábulo aprendizagem também é utilizado durante a escrita. Este está investido de discursividades conforme alguns campos teóricos o retratam.

sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas”. O autor explica que a palavra aprendizagem está carregada de objetivos de aprendizagem, com vistas a resultados, ou seja, são discursos que colonizam a aprendizagem. Para Larossa (2018b), a aprendizagem está vinculada à motivação, à diversão e responde a necessidades e a satisfações imediatas. Nesta perspectiva, o contexto da aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar, e “[...] nele não há nada que se pareça a um professor” (LAROSSA, 2018b, p. 56).

No livro, *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Masschelein e Simons (2014), encontrei mais pistas. Para esses autores, a aprendizagem e as competências não podem tomar o lugar do estudo e da prática dentro da sala de aula, que é o espaço do aprender, onde o professor apresenta o mundo aos seus alunos, segundo evidenciam suas palavras: “Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no ‘tempo escolar’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 51).

Por conta dessas teorizações, foi necessário compreender a etimologia da palavra aprender, na obra intitulada *Oculto nas palavras*, de Castello e Mársico (2007). Percebe-se que está na própria raiz etimológica da palavra aprender, a ideia de “tomar”, “colher”, partindo do pressuposto de que o conhecimento pode ser tomado e assimilado. O conhecimento é concebido como algo concreto, vinculado à assimilação e à acomodação.

O termo ‘aprender’ é de origem latina e remonta ao verbo *prehendo*, ‘tomar’, ‘colher’, com o acréscimo da preposição *ad*. A raiz indo-europeia da qual provém *prehendo* não deixou marcas no grego, nem no sânscrito, ainda que as encontremos em outras línguas, por exemplo, no albanês, no irlandês médio, etc. Pressupõe a ideia de que o conhecimento é algo que se toma e se assimila. Se guiamos pelas metáforas alimentícias que marca, por exemplo, o conceito de *alumnus* e, muito provavelmente, contaminam o sentido de *educio*, não nos deve parecer estranho que aqui o conhecimento seja concebido do mesmo modo como algo concreto. Esse costume não é só próprio da língua e dos povos ‘jovens’. De fato, entender o conhecimento como um *prehendere* não difere em muito da explicação piagetiana do comportamento psicológico do sujeito diante do novo conhecimento como ‘assimilação’ e ‘acomodação’ (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 120-121).

Neste aspecto, para conhecermos algo, necessitaríamos de orientação e condução de alguém, sendo o conhecimento tomado, apropriado, ocupando uma escala crescente do menor ao maior. Na sequência, podemos perceber um pouco mais sobre a etimologia do aprender enquanto direção, necessidade de alguém para ser guiado, começo de ação, tomada de algo e de chegada a um ponto determinado.

O acréscimo do prefixo *ad* confere a *prehendere* um sentido direcional, de aproximação a um ponto determinado e, ao mesmo tempo, um sentido incoativo que marca o começo de uma ação. De modo que, se *prenderé* se refere à ação de ‘tomar’ algo, o acréscimo de *ad*, então, confere o sentido de ‘começar a tomar’, no terreno propriamente intelectual, onde se especializou, indica o começo da apropriação do conhecimento. Vale a pena notar que o sentido incoativo de *ad* é o mesmo que está presente, por exemplo, em ‘adolescente’, que é, literalmente, ‘o que começa a crescer’ (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 121).

Nesta direção, de que forma, a partir da etimologia de aprender, podemos compreender a frase de Clarice Lispector que abre esta memória? E seria possível esse aprender de Lóri? Alguns estudos são propositivos para pensarmos a respeito destas questões, pois, se Lóri afirma aprender o que o outro nem imagina ensinar, a etimologia da palavra aprender está na contramão.

A história tem produzido muitas teorias em torno da aprendizagem, entre as quais é compreendida como reconhecimento, que significa retomar o que já se sabia. Este saber, tratado desta forma, perpassa pelo treino, pela repetição de estímulos e é acelerado quando necessário. A afirmação ‘retomar o que já se sabia’ é um tanto ambígua, pois, a partir do momento em que aprendi, memórias foram produzidas e, conseqüentemente, o aprender aconteceu. Esta teorização, enquanto reconhecimento, é o fio condutor do pensamento educacional que ainda hoje direciona e vigora nas práticas pedagógicas dos professores.

Por essa via, a aprendizagem está ligada diretamente ao ensinar, ou seja, só se aprende aquilo que é ensinado, compondo, desta forma, a junção ensino-aprendizagem. Portanto:

As teorias pedagógicas do século vinte, de forma geral, centraram-se neste vínculo: só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. O outro lado desta afirmação, fundamental para a Pedagogia, é que se só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende. E o processo educativo pode, então, ser tomado em uma perspectiva científica, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno. A questão é que este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira (GALLO, 2012, p. 1-2).

Esta forma de conceber o aprender, como forma de controle ligado ao ensino e ao vínculo – só se aprende quando alguém ensina –, está em suspenso. Para isso, foi preciso aprender a pensar. Foi preciso aprender a escrever. Foi preciso aprender a tecer o *aprender*. Foi preciso problematizar teorias ligadas à repetição, à reconhecimento, ao senso comum e a ideias clichês que atravessam as memórias de uma vida professoral, a partir do movimento deste estudo.

Portanto, minhas memórias ao longo destes anos foram tecidas de diferentes formas,

seja por meio do ler, do escrever, do pesquisar, seja através do sentir, do emocionar, do encantar, do chorar, do sorrir, do brincar, do falar, do olhar, do cheirar... Sim, por meio de cheiros enquanto estudante, pois, constantemente, sou conduzida a diferentes lugares ao sentir um determinado aroma. São cheiros diferentes, doces e nem tão doces, leves e nem tão leves, saborosos e nem tão saborosos, mas cheiros, que ainda hoje se encontram registrados em minha memória.

A analogia aos cheiros me remeteu ao romance *Quase memória: quase romance*, de Carlos Heitor Cony (2010), no qual o autor e também personagem revive memórias de infância com seu pai a partir de um embrulho e suas marcas: os cheiros e as técnicas. Cony (2010), ao receber um embrulho, que parecia, num primeiro momento, ser de seu pai, analisou-o de diferentes formas: pela laçada do nó, pela forma da escrita, pelo cheiro nele contido. Concluiu, a partir das características, serem próprias dele, do pai. O cheiro do embrulho, em alguns momentos, de alfazema, em outros, de brilhantina e também de manga, levou o autor ao lugar onde o pai havia nascido e desta forma foi revivendo memórias de sua infância e aprendizagens com seu pai.

Talvez, o que o pai queria proporcionar ao filho eram algumas sensações e encontros com memórias que deveria esquecer, ou ativar outras. Este episódio não seria surpreendente, exceto por um detalhe: ele já era falecido há dez anos. Nas palavras do autor:

Sobre a minha mesa de trabalho, o embrulho-envelope parece cheirar mais e melhor. Eu nem preciso aproximar o rosto: sinto-lhe o cheiro de alfazema. Mas logo desconfio que, continuando a contemplá-lo, começo a sentir dentro do cheiro maior, outros cheiros menores que identifico como dele, embora em escala diferente (CONY, 2010, p. 21).

O cheiro que o autor sentia, de alfazema, de brilhantina e de manga, era vivo, mesmo parecendo estar distante. O embrulho que havia recebido de seu pai despertou muitas reminiscências, ou seja, lembranças do passado, que ainda se conservavam na memória do autor; bastava ativá-las. Cony (2010) não havia esquecido os cheiros que o levaram às demais características e vivências com seu pai. As memórias com seu pai evocam sentimentos que foram cuidadosamente guardados de um tempo distante que facilmente se tornam corrompidas pelo desgaste da memória. O romance *Quase memória*, ou um quase-romance, ou uma quase-biografia, nunca se materializa em coisa, em objeto, ou seja, este 'quase' é estranhamento.

Os cheiros ativaram na memória de Cony (2010, p. 93), a frase que repetia todas as

noites antes de deitar: “Amanhã farei grandes coisas”. Além disso, exercia suas habilidades com alegria, desde uma simples atividade como a construção de um galinheiro funcional até de uma galinha elétrica. As memórias de Cony (2010) acerca de seu pai são de uma pessoa que agia com muita invenção e criação, seja pela forma embaraçosa com que se envolvia por causa de algumas mangas, seja pela forma como fazia balões de São João, pelo jeito que ensinava em casa, a seus filhos, a extraordinária habilidade de fazer manobras, pelo jeito de fazer embrulhos, conforme ilustra a passagem que segue:

Mas o embrulho estava benfeito, revelava meticulosamente nos pormenores, nas dobras do papel que se fechavam para trás, no acerto das pontas, na eficácia do barbante. Tudo isso mais a eficiência da letra, da tinta roxa levaram-me a outros pacotes e embrulhos que havia recebido no passado, todos feitos, amarrados e enviados pelo pai (CONY, 2010, p. 50).

Além da eficácia com o embrulho, havia o nó, sempre perfeito como uma obra de arte. “Por experiências anteriores, sei que será impossível desatá-lo como se fosse um nó qualquer. Precisaréi de tesoura, de canivete, de faca. Ele só poderá ser cortado, jamais desfeito” (CONY, 2010, p. 51). Cony (2010) também lembrou que o pai possuía a habilidade de não compreender, que, por sinal, era um de seus defeitos e ao mesmo tempo, qualidade; por isso, cometia várias gafes. O que Cony (2010) aprendera com seu pai durante a vida foi por meio do que fazia e de como fazia, que era, acima de tudo, um gesto. Cony (2010, p. 233) resume o envolvimento com seu pai da seguinte forma:

Afinal, eu sempre fora sua plateia preferida, ele se produzia, se fabricava para mim. Se desejasse minha presença, se precisasse de minha plateia, ele teria tido uma técnica, um modo muito seu de me chamar, me convocar, ou, simplesmente, ele próprio aparecer no meu caminho, como quem não quer nada.

O autor admite que seu pai vivera cheio de truques, que, de certa forma, foram impressos em seu corpo. Considera esta a melhor herança de todas, por ser única. Entre os truques, aprendera a defender-se de memórias devastadoras, fazendo-as cúmplices. O autor explica que, assim como em qualquer herança sempre se perdem coisas pelo caminho, havia perdido a “[...] capacidade de alterar o sentido, o eixo da memória. Sei destinar para o compartimento receptivo aquilo que me incomoda, [...]” (CONY, 2010, p. 265).

A leitura do romance produziu em minha memória a seguinte reflexão: quais cheiros o professor desperta, carimba, provoca e marca nas memórias de seus alunos? E, nele mesmo? Nesta relação, pergunto: de que forma o professor aparece em sua vida e na vida de quem o cerca? Quais memórias dos professores ecoam, quando o assunto é o aprender de uma vida professoral? Quais memórias deveriam esquecer ou ativar? Quais memórias estranham? Por

fim, qual jeito, marca, está no professor que o torna único em sua docência?

Desse modo, este estudo não está posto para a criação de uma nova ‘concepção’, uma nova ‘teoria’ ou um novo ‘modismo’ do *aprender*. Ele vem investido num pensamento de problematizações em torno do aprender. Estas problematizações, por sua vez, não identificam, não comparam, não se assemelham a outras teorizações, mas possibilitam pensamentos em torno delas para a criação de fios próprios. Trata-se de colocar o aprender em xeque, de tencioná-lo, acarretando, desse modo, desconfortos, desajustes no pensamento de todos nós. O ensino que simplesmente reproduz, que não procura aventurar-se em situações diferentes, mais estranhas, aventureiras e comprometedoras, não cria.

Para tal, a criação aqui é tomada como ideia força, ideia potência contra a representação, a reconhecimento do pensamento. Como bem afirma Deleuze (2009), o modelo da reconhecimento, seja em Platão, Descartes ou Kant, reina e orienta o significado do pensamento, pois ainda ocupa grande parte de nossa vida cotidiana. Ou seja, “[...] como se o pensamento não devesse procurar seus modelos em aventuras mais estranhas ou mais comprometedoras” (DELEUZE, 2009, p. 197). Por fim, pensar a partir dessa perspectiva é desafiar e malear as discursividades preexistentes para encontrar formas outras de pensamento no ensino, que passam a cheirar o campo da estranheza e, conseqüentemente, fissurar o firmamento. Ainda, conforme Deleuze (2009, p. 226), “[...] é preciso parar de decalcar os problemas e as questões sobre proposições correspondentes, que servem ou podem servir de respostas [...]”, pois, do contrário, perdemos a gênese do ato de pensar. Por isso, reitero que pensar é criar, mas criar é, como bem afirma Deleuze (2009, p. 213), “[...] engendrar pensar no pensamento”.

O que se faz necessário, por esse viés, é levantar sempre novos problemas que coloquem em desequilíbrio o firmamento em torno das teorizações do aprender. Caso contrário, continuaremos presos em torno de teorizações em que o Desafio da Diferença Pura (CORAZZA, 2005) do século XXI é colocado de lado, sem vistas para um ensino que faça a diferença. Por isso, um de nossos maiores desafios, conforme Corazza (2009), está na artistagem docente, ou seja, na criação, na invenção de novos problemas. Aqui não se trata da solução de problemas, concepção a que fui submetida por toda a minha infância dentro da sala de aula e em boa parte de minha formação posterior, mas da criação de problemas enquanto ondas e espirais, que compõem linhas de vida e devires, promovendo linhas de fuga (CORAZZA, 2009).

Podemos assim dizer que o *aprender* é um desafio e um ensaio. Valera-Villegas (2015, p.11), ao inspirar-se em escritos de Simón Rodríguez, um andarilho, apresenta que o ensaio “[...] é uma trilha, que se abre e se fecha continuamente, de finitude sem morte, de início, de reinício, para seguir vivendo, para continuar em direção a um final que é recomeço, um novo começo”. Inspirada na definição de ensaio de Valera-Villegas, penso que a questão está em nos atrevermos a experimentar mais por esta perspectiva de *aprender*, conhecer de fato as teorizações em torno dele, além de tratar o *aprender* enquanto palavra viva.

Ainda, nesse movimento, essas questões impulsionam um pensamento que desacomoda, que pulsa o pensar para querer ser outro professor, o professor que provoca memórias do *aprender* em seus alunos, assim como Kohan (2015) se atreve a pensar, ensaiar e caminhar com Simón Rodríguez ou Samuel Robinson. Ao longo de sua caminhada pelos países, fez uso de duas identidades para encontrar uma nova roupagem e de fazer parte deste mundo de forma diferente. Atitude considerada ousada, aventureira e indicadora de uma necessidade de busca por uma nova identidade para ser outro – o mestre inventor.

Rodríguez ou Robinson gostava de ser chamado de Andarilho, pois era assim que se considerava. O Andarilho foi abandonado ao nascer e não sabe ao certo o ano de seu nascimento, 1769 ou 1771. Andarilho por diferentes países em meados do século XVIII e XIX, quando a exclusão de pessoas nos mais diferentes espaços fazia – e ainda faz – parte do sistema. Em uma de suas experiências enquanto docente, o encontro marcante com Thomas, que muda sua forma de conceber a escola. Thomas era um menino negro, que estava fora da escola por sua condição racial e cultural: era considerado o estranho-estrangeiro.

A primeira defesa do Andarilho é uma escola para todos, com todos e de todos. No período que em viveu, era experimentador próprio, diferente, original, de eterna errância, que se desafiou a ser um filósofo-professor, com palavra viva e irreverência no andar e no falar. Nas suas palavras: “Eu não quero parecer-me às árvores, que enraízam em um lugar, mas ao vento, à água, ao sol e a todas as coisas que marcham sem parar” (KOHAN, 2015, p. 58). Ao tratar da forma de perceber o professor, a lição não pode ser menor, pois:

Estamos acostumados à imagem do professor como alguém firme, seguro, de pé em frente da sala de aula transmitindo seus conhecimentos aos alunos. Estamos habituados à fortaleza das árvores. A imagem se estende aos alunos: quanto mais concentrados - estamos acostumados a pensar -, maior a probabilidade de um conhecimento mais sólido, de raízes mais seguras (KOHAN, 2015, p. 59-60).

Kohan (2015) explica que a metáfora da árvore e das raízes é muito presente em

discursos educacionais, bem como sua relação com a primeira infância em teorias pedagógicas. Para aprender, conforme o autor, é importante estar atento, mas é uma atenção diferente da descrita anteriormente; é um “[...] estar atento em movimento. Nem esperar, nem ficar. Chegar e sair de surpresa” (KOHAN, 2015, p. 59). Por isso, o Andarilho viaja, viaja para viver, e estar em viagem é estar a caminho, entre o ponto de partida e o de chegada. Para ele, viajar é passagem, é estar em constante transformação na vida e na escola.

O Andarilho entrega-se com paixão à vida e “[...] toca núcleos do professor errante para entoar sua errância, seu nomadismo, sua irreverência e sua perpétua iconoclastia” (KOHAN, 2015, p. 12). Ele é errante, porque não se conforma com um estado de coisas. Busca interromper a continuidade que está sendo, impedindo a fixação de um centro para o qual tudo remetia. É atento e aberto aos sinais, ao que demanda atenção e sensibilidade com todos, principalmente, com os que estão fora do sistema, como Thomas. É sensível aos saberes do mundo e afirma uma vida, um modo de vida por criar para todos. Ele não se preenche, ele se esvazia em sua errância. Ele faz escola errante, errando e inventando. Ele rompe com as formas de pensar e de viver de seu tempo, porque não aceita o estabelecido pela tirania que marca uma realidade social de exclusão e submissão.

A vida do Andarilho é intensa, pois, para ele, a cada dia que a escola se abre é como se fosse a primeira escola sendo aberta e como se cada dia que entrasse na escola fosse a primeira vez. Esta forma de vida é tão intensa, “[...] por dar vida à vida, por colocar o corpo para errantizar a vida” (KOHAN, 2015, p. 62). O Andarilho abre a escola para aqueles que não possuem condições de entrar nela ou que não estão preparados para ela. Nesta escola, não há condições, requisitos, credenciais para frequentá-la. É uma escola aberta para todos aqueles que nunca entraram nela. A função do Andarilho é conduzir à escola todos os meninos e meninas como Thomas, é fazer a escola da irreverência por meio da criação.

Assim, pergunto: quantos movimentos contrários já fizemos para nos desprendermos do que é e sempre foi feito e dito da mesma forma? O que proponho é um encontro com aquilo que força o pensamento, ou melhor, o pensar para sermos Andarilhos, o que faz nascer memórias daquilo que ainda não existe. Para não perder a gênese do ato de pensar, na sequência, apresento os fios da pesquisa (problema e objetivos), que foram propositivos para a criação de outros (des)encontros com memórias do *aprender*.

1.5 Fios da pesquisa: problema e objetivos

A descrição das memórias (A aracne, O segundo sinal, O mestrado, Alguns deslocamentos no pensamento) proporcionou encontros, encontros para pensar a temática aprender e, deste modo, continuar lançando fios. É desta forma que sinto o *aprender*. É desta forma que a compreensão do *aprender* sai de meu corpo: por meio de fios para realizar a analogia de duas palavras: a aranha, o professor; a teia, o *aprender*.

Reafirmo que a descrição das memórias anteriores foram impulsionadoras para o estudo da temática – aprender – e pela escolha do vocábulo, pois atravessam minha infância enquanto aluna e, posteriormente, como professora e pesquisadora. Nomeio-as de um modo geral como encontros, encontros que hoje, ao serem lembrados e, ao mesmo tempo, estudados, incluindo teorizações contemporâneas me proporcionam, ao mesmo tempo, (des)encontros. (Des)encontros com as formas como operava as questões em torno do ensinar e do aprender dentro dos espaços escolares. Para auxiliar a pensar os (des)encontros com o *aprender*, este estudo opera com algumas das ferramentas foucaultianas. Ao estudá-las, percebi o quanto o discurso é uma produção histórica.

Em minha dissertação de mestrado, constatei que os discursos dos professores em torno da temática ‘professor-pesquisador’ não podem ser compreendidos como simples manifestações, mas, sim, na sua emergência, dispersão e descontinuidade. Não é de hoje que toda ação educacional está ligada a relações de poder, saber e verdade. Foucault (2009, p. 29) expressa “[...] que por detrás de todas as relações de poder, existe, em última instância, qualquer coisa como um núcleo de violência e que, ao se despir o poder de seus adornos, é o jogo nu da vida e da morte que se encontrará”. Através dos mecanismos das relações de poder, atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos. Portanto, o poder reprime, mas também produz efeitos de saber e de verdade (FOUCAULT, 2009).

Nessa perspectiva, a questão não está em propor ‘o que é’ o aprender. Com Foucault (2008), compreendi que as questões são de outra ordem, pois se trata de investigar ‘como, quem, quando e onde’ determinados discursos emergem nos diferentes campos da sociedade. Para Foucault (2008), a lógica está em compreender por que esses discursos e não outros no seu lugar. O autor explica que é preciso encontrar a lei dessas enunciações e o lugar de onde emergem, ou seja, é necessário descrever os lugares de onde se obtém o discurso e onde o discurso “[...] encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação” (FOUCAULT, 2008, p.

57). Esse lugar a que o autor se refere seria uma instituição. Para isso, o importante é saber:

Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (FOUCAULT, 2008, p. 56).

Nesta ótica, para o autor, o interesse está em compreender quem é este sujeito falante, o que profere e qual status ocupa. Para isso, há que se encontrar a regularidade dos enunciados de uma temática e o lugar de onde elas são impressas. Foucault (2008), respondendo à sua última pergunta, exemplifica, referindo-se à profissão de um médico, cujo status compreende critérios de competência e saber. Ou seja, a fala médica não pode vir de quem quer que seja, pois sua existência não é dissociável do personagem. Nessa relação, afirmo que essas questões também necessitam ganhar força no campo educacional, em especial, nas escolas de Educação Básica, onde o professor possui status e profere discursos a respeito de suas noções sobre o aprender.

Por conta desse entendimento, este estudo problematiza como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender. Com este problema, reitero que não tenho como propósito encontrar soluções, mas, sim, criar implicações por meio da pesquisa, para pensar o aprender. Assim, a questão está em buscar compreender as noções do aprender nas discursividades dos professores e em que medida tais noções são operadas em suas memórias. Por isso, a concepção de memória empregada neste estudo encontra-se na esteira do pensamento de Walter Kohan (2015, p.73), quando afirma:

Nesse caso, pensamos que a memória não é, pelo menos não é apenas, algo da ordem da recuperação, da cronologia, de trazer o passado para o presente ou de levar o presente para o passado. A memória passa a ser algo da ordem da ruptura com o passado e da invenção de um presente que o passado não pode antecipar.

As memórias dos professores em torno do aprender foram ‘olhadas’ não como recuperação, reconhecimento, recordação e cronologia de um tempo passado para pensar o presente e reproduzir os significados usuais. Por outra via, ‘olhadas’ enquanto memórias para problematizar as discursividades dos professores em torno do aprender e não outras. Ou seja, o propósito está em exercitar um pensamento para criar problematizações em torno da temática aprender. Por conta disso, o problema deste estudo perpassa pelos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender.

Objetivos específicos:

- Analisar as discursividades sobre o aprender deste grupo de professores.
- Proporcionar aos professores participantes, por meio de oficinas, experimentações sobre o aprender.

Postos os objetivos, que dão as principais diretrizes e os balizamentos para o direcionamento desta pesquisa, no capítulo que segue, intitulado ‘Aproximações genealógicas com o aprender’, desenvolvo o conceito de genealogia de Michel Foucault (2008, 2013) e ainda algumas contribuições de Gilles Deleuze (2005), Alfredo Veiga-Neto (2004), Virgínia Kastrup (2008) e Sandra Mara Corazza (2005), para compreender a importância de olharmos e escutarmos a história, a herança e a emergência de discursividades no presente. Na sequência, discorro sobre algumas teorizações da aprendizagem e do aprender para além das formas de reconhecimento do pensamento, conforme alguns campos educacionais e psicológicos vêm tratando o assunto. Para tal feito, busco aproximação do campo teórico de autores da Filosofia da Diferença, tais como Gilles Deleuze (2003, 2009), Virgínia Kastrup (2001, 2005, 2007, 2008) e Jorge Larrosa (2018). Por fim, evidencio como determinadas teorizações da aprendizagem foram se constituindo em meio à modernidade, com autores que têm dedicado estudos a essa questão, entre os quais: Jan Amos Comenius (2011), Burrhus Frederic Skinner (1972), Jean Piaget (1978), Lev Semenovitch Vygotsky (1991, 1993), Jerone Bruner (1976), Carl Rogers (1985) e Paulo Freire (1982). Tais autores, marcados em minhas memórias professorais, merecem ser ativados com maior força, para tecer com eles outra ‘forma’ de compreender o *aprender*. Eles estão postos para pensar algumas ‘formas’ de entendimento em torno das teorizações da aprendizagem e do aprender. Estas ‘formas’ entram em cena ao longo deste estudo, de forma especial, para a criação de outros fios, outras memórias.

No capítulo, ‘Apostas Metodológicas’, opero com o método da análise do discurso de Michel Foucault (2008, 2012) e demais autores como Gilles Deleuze (2005), Alfredo Veiga-Neto (2007, 2002), Rosa Maria Bueno Fischer (2012) e com o procedimento exploratório-experimental, a partir de Sandra Mara Corazza (2012). A pesquisa ocorreu entre os meses de

abril e julho de 2019, por meio de oficinas com professores voluntários de quatro escolas que ofertam o Curso Normal (Magistério), de abrangência da Terceira Coordenadoria Regional de Educação de Estrela /RS. As quatro escolas participantes da pesquisa são nomeadas de Escola A (quatro professores voluntários); Escola B (onze professores voluntários); Escola C (oito professores voluntários); Escola D (catorze professores voluntários). Desta forma, a pesquisa envolveu trinta e sete professores voluntários, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa durante as oficinas para a geração dos dados foram: diário de bordo da pesquisadora, diários de bordo dos professores, produções dos professores e gravações em áudio. As oficinas desenvolvidas com os professores estão imersas na composição de ‘oficina-*ar*’, a partir da perspectiva do conceito de ciência menor ou nômade (ambulante) e do conceito dos espaços liso e estriado de Deleuze e Guattari (1997) e de alguns de seus comentadores. Por isso, as oficinas foram constituídas por encontros de experimentação em meio à vida do professor e em torno da criação, a partir de atos de leitura e escrita agenciados a fazeres e saberes artísticos, filosóficos e científicos, que instigam a produção de outras imagens do aprender. Já a noção de diário de bordo situa-se, principalmente, na esteira do pensamento de Barros e Passos (2009).

A partir dessas oficinas, no capítulo quatro, as seguintes perspectivas de análise emergiram: a) Os encontros casuísticos do aprender de professores; b) O disciplinamento do corpo e do saber (aprender) de professores; c) Os gestos do aprender de professores; d) As teorizações do aprender de professores. Os resultados deste estudo lançam fios na tentativa e na intenção de provocar estranhamentos para a criação de outras memórias em torno da temática aqui referendada: *aprender*. Por outra via, não possuem simplesmente o intuito de concluir algo, mas, conforme o proposto no capítulo cinco – final – intitulado ‘(Des)encontros com memórias do *aprender* que continuam’ são pensados a partir de ‘Curtas-memórias’, permeadas de vida para uma docência com estilo próprio, uma docência – *Professoranha*.

2 APROXIMAÇÕES GENEALÓGICAS COM O APRENDER

De imediato, assinalo que a intenção não é mapear, de modo exaustivo, o que tem sido produzido sobre o aprender e, tampouco, resumi-lo, dividindo-o em quadros ou tabelas. Em relação ao aprender, já existe uma rica e abundante bibliografia produzida. Não estou preocupada em defender esta ou aquela perspectiva teórica ou compará-las, mostrando uma suposta insuficiência de determinado autor ou a necessidade de algum reparo. Também não pretendo emitir pareceres acerca de produções delas decorrentes, ou julgá-las por meio de binarismos, para anunciar qual a ‘melhor teoria’ ou a ‘teoria salvacionista’ para o Ensino Brasileiro.

A intenção é lançar fios como a aranha. Fios que deverão indagar e suspeitar dos discursos que perpassam essas teorizações, colocando em xeque os diferentes sentidos do aprender, para a produção de outras memórias. Os fios visam uma exploração do plano histórico, ou seja, das condições de possibilidade sobre as quais a história estende seus estratos. Os fios pretendem criar, produzir, dar sentido à vida professoral que me toma, já que opero diariamente com o aprender.

Assim, pretendo, neste capítulo, evidenciar que, em se tratando desta temática, encontramos diferentes e vastas correntes e campos teóricos. Por fim, a questão está em olhar para cada teorização e tensionar de que forma foram se constituindo histórica e politicamente. Portanto, a presente investigação olha para o passado para pensar o presente, ou seja, as produções e pesquisas (documentos¹²) relativas à temática deste estudo: *aprender*.

¹² As diferentes produções e pesquisas (teorizações) sobre o aprender são nomeadas de ‘documentos’.

2.1 A genealogia

Ao olhar para o passado, passei a compreender que a paciência, a atenção, o olhar minucioso são qualidades a serem exercidas pelo pesquisador que trabalha com documentos, no caso deste estudo, algumas das diferentes produções e pesquisas em torno do aprender. A pesquisa em diferentes documentos me levou a refletir sobre as práticas exercidas que atravessam minha vida professoral. Além disso, eles demarcam um tempo e um espaço histórico em que ocorreram.

As teorizações foucaultianas já afirmavam que os estudos históricos, na medida em que se ocupam do estudo documental, exigem um cuidado meticuloso e auxiliam a romper com as cristalizações instituídas e naturalizadas. Para Foucault (2008), as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam de romper com elas próprias. O autor explica:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008, p. 8).

A história, nesta perspectiva, desdobra, converte os documentos em ‘monumentos’ e analisa os ‘rastros’, os ‘limites’ e os ‘recortes’ causados pela sociedade. Os monumentos orientam modos de viver, de ser, de sentir e de pensar, pois são repletos de prescrições normalizadoras, de normativas legais; são artefatos constituídos por práticas culturais, históricas e políticas. A história mudou sua posição a respeito do documento: “[...] ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas, sim, trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Para o autor, a história passa a organizar, recortar, distribuir, ordenar e repartir em níveis, estabelecendo séries, identificando elementos e descrevendo as relações. A história procura organizar no próprio documento, unidades, conjuntos, séries e relações (FOUCAULT, 2008).

A história se volta “[...] para a descrição intrínseca do monumento” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Esta forma de compreender a história arrasta a multiplicação das rupturas (a questão está em constituir séries, descrever suas relações e, conseqüentemente, distinguir os

tipos de acontecimentos que são raros e que se repetem); a noção de descontinuidade. Por isso, os estudos foucaultianos chamam atenção para a herança que nos é transmitida. Esta, por sua vez, não é algo que se acumula, não é uma aquisição, é, antes disso tudo, “[...] um conjunto de falhas, de fissuras, de camadas heterogêneas que a tornam instável, [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 63). Por esse motivo, o autor afirma que é sempre em um determinado estado de forças que se produz a emergência de configurações singulares de sujeitos, objetos e significações nas relações de poder. Ainda, todos somos detentores de uma história que se efetivará a partir do momento em que (re)introduzirmos o descontínuo em nosso ser. Além disso, expressa:

A história efetiva faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e outra que faz sua entrada, mascarada (FOUCAULT, 2013, p. 73).

A partir dessa concepção de história, passei a compreender que é vital demorar-se nos acontecimentos históricos, ou seja, sinalizar a especificidade dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, estar “[...] longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos” (FOUCAULT, 2013, p. 55). O sentido dado por Foucault (2013) aos acontecimentos históricos está em apreender o retorno, não no sentido de rabiscar uma curva lenta de uma evolução, mas de reaver diferentes fatos daquilo que é tido como não possuindo história, para perceber as diferentes lacunas e o momento em que os fatos não aconteceram. Nessa perspectiva, seria “[...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou, ao contrário, as inversões completas –, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 63). Desse modo, a questão está em descobrir que, na raiz daquilo que conhecemos, está a exterioridade do acidente.

Por isso, a genealogia está na minúcia do saber, num grande número de materiais acumulados ao longo da história dos acontecimentos, que, ao serem analisados, solicitam paciência. Foucault (2013, p. 56) escreve que a genealogia “[...] deve construir seus ‘monumentos ciclópicos’ não a galope, a custo de ‘grandes erros benfazejos’, mas a partir de ‘pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo’”. O autor explica que a genealogia não se opõe à história; ela se opõe “[...] ao desdobramento meta-histórico das significações, ideias e das indefinidas teleologias” (FOUCAULT, 2013, p. 56), ou seja, a

genealogia combate a “pesquisa da origem” (FOUCAULT, 2013, p. 12).

O que interessa ao genealogista é o cuidado em escutar a história, sabendo que nas verdades instituídas “[...] há algo inteiramente diferente” (FOUCAULT, 2013, p. 13), que foi sendo construído peça por peça a partir de figuras que eram estranhas ao genealogista. Desse modo, o autor defende que há, no começo histórico dos acontecimentos, “a discórdia”, “o disparate” e “não uma identidade preservada da origem” (FOUCAULT, 2013, p. 59). Portanto, o genealogista tensiona aquilo que acredita encontrar, num estado de pura perfeição, como se saísse das mãos do criador na forma de um brilhante, ou “[...] na luz sem sombra da primeira manhã” (FOUCAULT, 2013, p. 59).

Para Foucault (2013, p. 59), “[...] a origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia”. Por tudo isso, o genealogista precisa da história para assim “[...] conjurar a quimera da origem [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 61). Nessa ótica, devemos olhar para a história, buscando olhar o que ninguém ainda viu. Não podemos nos limitar ao que é contado sobre ela. Por isso:

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua origem, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticolosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade, esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando os *bas-fond*; deixar-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda (FOUCAULT, 2013, p. 61).

Por esta via, há necessidade de reconhecer os acontecimentos da história, os abalos, as surpresas, as vitórias, as derrotas, as agitações, os desfalecimentos, as caídas. A genealogia parte em busca do começo, ou seja, das suspeitas e da proliferação de acontecimentos e da maneira como se formam. A genealogia não quer simplesmente voltar no tempo, mas procurar reestabelecer uma continuidade de dispersão do esquecimento. A tarefa da genealogia “[...] não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início” (FOUCAULT, 2013, p. 63).

Assim, é no presente que encontramos as forças que agem contra e fazem diferença na história. A tensão passa a ser entre a história e o atual. Por isso, Deleuze (2005) afirma que Foucault é um historiador do presente, pois, para ele, as formações históricas estão envolvidas

no que ele chama de borda do tempo, signo da transformação; portanto, não são totalizantes, pelo contrário, são abertas. Deleuze (2005) dilucida que as formações históricas imprimem sentido quando se dirigem ao presente, ou seja, aos movimentos em que as formações históricas estão mergulhadas. Por isso, o passado é o lugar dos estratos históricos; já o presente é o devir fazendo a diferença na história. O devir no presente provoca a bifurcação, a separação no caminho traçado pela história, apontando para o futuro (DELEUZE, 2005).

Os estudos de Veiga-Neto (2004), partindo da mesma esteira teórica de Michel Foucault, explicam que a genealogia encarrega-se de investigar como e o que se pensava, o que se fazia e se dizia, os poderes que estavam em jogo para que pudessem ser possíveis determinados pensamentos, para, a partir daí, produzir coisas novas e diferentes. Nessa ótica:

Isso equivale a dizer que a genealogia examina as condições de possibilidade no interior das quais se deu o surgimento de algo novo. Tais condições situam-se tanto na esfera do que é pensado e dito - das práticas discursivas - quanto na esfera do que é feito sem que seja preciso dizer - práticas não-discursivas. Além disso, tais condições são indissociáveis do poder que está sempre circulando no mundo social (VEIGA-NETO, 2004, p. 69).

Para o autor, a genealogia é um método de pensar, narrar e problematizar o passado, levando em conta que os discursos se produzem e estão atravessados por relações de poder. Veiga-Neto (2004) argumenta que compreender o presente não implica uma tentativa de explicar o presente, encontrar ou alcançar algo. Ainda afirma que a genealogia não assume qualquer continuidade na história e não busca um fio condutor, uma noção transcendental de progresso, do pior (passado) para o melhor (presente e futuro).

Já os estudos de Kastrup (2008, p. 96) dão conta de explicar que são os “estratos históricos” que dão vida ao presente e que, sem estes, não seria possível pensar o presente, ou seja:

A atualidade surge como uma instância em que coexistem a regularidade e a instabilidade. Seriam como suas duas faces. Sem os estratos históricos, a atualidade seria puro movimento, agitação incessante, dispersão total. Seria, portanto, inviável. Por outro lado, sem sua face intempestiva, sem a força do devir, toda a atualidade seria explicada pelo passado, isto é, historicamente. Nesse sentido, ela seria previsível, nada ocorrendo de verdadeiramente novo (KASTRUP, 2008, p. 96).

A referida autora explica que os estratos históricos são inerentes para compreendermos a atualidade. Nessa ótica, defende a autora, o presente não é algo que segue em consequência do passado e que precede o futuro. Não se trata de um tempo cronológico, sucessivo, que vem antes e depois. O presente, como dirá Kastrup (2008, p. 93), “é um elemento-chave”. Ele encarna uma situação privilegiada, marcada pela transformação, pela passagem do tempo. Por

esse motivo, Kastrup (2008, p. 94) dirá, em relação ao presente: “Do passado, possui a virtualidade; do futuro, a imprevisibilidade”. O presente, desta forma, desdobra-se sobre o passado e o futuro. Essa atenção ao presente é dada devido ao seu “estatuto de campo movente” (KASTRUP, 2008, p. 94).

Tal estatuto demarca movimentos de transformação das formas constituídas e dadas a priori. Por isso, o presente não marca “[...] um domínio estável e formas instituídas, nem é resultante de uma sucessão linear de eventos, mas um campo instável, do qual as transformações fazem parte” (KASTRUP, 2008, p. 94). A autora se refere ao tempo presente como algo que imprime um constante movimento, que desestabiliza as regularidades, para, desse modo, produzir outras coisas, que sejam novas. Nesse sentido, a questão está em compreender “[...] como o presente é capaz de promover rachaduras nos estratos históricos, nos antigos hábitos mentais, nos acoplamentos estruturais estabelecidos e produzir novidade” (KASTRUP, 2008, p. 100).

Por esta via, para Corazza (2005), não podemos ignorar a tradição, ou seja, negá-la e destruí-la totalmente, pois é dela que nos ocupamos a todo instante. Ao negarmos a tradição, negamos a nossa existência. É ela que nos dá a sustentação para criarmos o novo no ensino. Nesse sentido, Corazza (2005, p. 7) expressa:

[...] somos filhos e seguidores de uma longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensinar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, discipliná-los, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver.

A autora chama de “improdutivos” (2005, p. 8) os educadores que ficaram por fora da história e do acúmulo. Professores que seguem doutrinas ou dogmas sem questioná-los, reproduzindo-os sem um porquê ou, por vezes, ficando à mercê para que um novo possa ser produzido (CORAZZA, 2005). Por isso, a autora defende que nada existe por existir, pois as produções são a nossa tradição e, nas palavras da autora: “Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós” (CORAZZA, 2005, p. 8).

A história genealógica ou a genealogia possui a função de verificar, no presente, as condições que favoreceram a emergência de alguma ideia ou noção em torno de um assunto, ou seja, de que forma aconteceu a emergência de determinados discursos. A partir disso, na sequência, evidencio alguns diferentes documentos que foram se constituindo ao longo da

história das sociedades. Para compreendermos o presente, é produtivo verificar as condições e possibilidades da emergência de determinadas discursividades.

2.2 (Des)encontros com alguns documentos

Os documentos escolhidos para este estudo – importante reafirmar – compõem e marcam a minha vida professoral e foram se constituindo em memórias teóricas do aprender. São documentos que deram vida às teorizações defendidas por seus autores para a produção de diferentes discursos pedagógicos; por isso, a imagem que segue intitula-se: ‘Os documentos’. Reitero que este discorrer não ocupa um sentido linear, conforme já descrito, mas um sentido único de potência que possibilita deslocamentos no pensamento em torno de discursividades a partir de tais teorizações. As teorizações, ou melhor, os documentos nos fornecem pistas e condições para pensar os modos de operar com o aprender e, a partir disso, produzir novos fios, novas memórias, novas discursividades.

Figura 2 - Os documentos



Fonte: Ilustração de Ândrea Pozzebon Silva e Ânderson Accadrolli (2020).

2.2.1 (Des)encontros com alguns documentos – Parte 1

Minha vida professoral, conforme já anunciei, é marcada por diferentes estudos e campos teóricos, entre eles, as teorizações contemporâneas do aprender. Para iniciar a discussão, escolhi discorrer, primeiramente, sobre elas, pois são elas que movimentam meu pensamento, de forma especial, para ser outra professora.

Na filosofia de Gilles Deleuze (1925-1995), o aprender ganha visibilidade, pois marca a originalidade. Deleuze (2009), ao referir-se às circunstâncias do pensamento, enuncia que as ideias, em sua essência, são problemáticas e que os problemas são as próprias ideias, que possuem um uso regulador, problemático ou, como Deleuze (2009) as chama, problematizantes. Deste modo, o aprender é um ato de criação e se refere às circunstâncias de possibilidades do próprio pensamento: formação da ideia e formulação do problema (DELEUZE, 2009). O aprender é, para o autor, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização.

Por conta disso e de sua filosofia, a invenção caracteriza-se por dois aspectos. Em primeiro lugar, é sempre invenção de novidade, ou seja, inesperada. Em segundo lugar, no seu sentido mais forte, não é apenas invenção de solução de problemas, mas sempre invenção de problemas (DELEUZE, 2009). Por tal entendimento, o autor evidencia que “[...] aprender é penetrar no universal das relações que constituem a ‘Ideia’ e nas singularidades que lhe correspondem” (DELEUZE, 2009, p. 237). O autor explica que aprender transita pelo inconsciente, constituindo, entre a natureza e o espírito, um vínculo de cumplicidade.

Deleuze (2009) teoriza que é do aprender que as condições transcendentais do pensamento devem ser extraídas, sendo determinadas na forma de reminiscência. Nessa esteira, a reminiscência, ou seja, o que se mantém na memória, encontra seu memorando na aprendizagem, na urgência dos problemas. Ao ser tomado por este viés, o aprender une a diferença à diferença, a dessemelhança à dessemelhança, sem categorizá-las. Assim, conforme a filosofia deleuziana, não temos como saber como alguém vai aprender, quais são as questões determinantes, os encontros necessários, onde se aprende a pensar para tornar alguém bom em alguma coisa. Esta relação é estabelecida por cada um, por intermédio de signos (DELEUZE, 2009).

Para o autor, aprender é considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se

emitissem signos a serem traduzidos. O autor exemplifica que não se sabe como alguém se torna bom em latim; muito menos, sabe-se que signos o/a serviram para tornar-se um bom estudante de latim, ou, ainda, que nunca aprendemos nos dicionários emprestados pelos nossos professores e pais. Na mesma esteira, não se aprende fazendo como alguém, mas, sim, com alguém (DELEUZE, 2003).

Nesta perspectiva teórica, não há método para aprender, mas um violento adestramento do espírito, uma cultura que perpassa todo o indivíduo (DELEUZE, 2009). A cultura é o movimento do aprender, como uma “[...] aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias” (DELEUZE, 2009, p. 238). Por conta disso, o método é o meio de saber quem regula a colaboração das faculdades; é a manifestação do senso comum. O signo provoca o encontro, a violência; ele força o pensamento. Para o autor, aprender diz respeito aos signos, que “[...] são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato” (DELEUZE, 2003, p. 4). Ainda, aprender é considerar um objeto que emite signos a serem interpretados. Por isso, o autor evidencia a necessidade de sermos ‘egiptólogos’, no sentido que segue:

Não somos físicos nem metafísicos: devemos ser egiptólogos. Pois não há leis mecânicas entre as coisas, nem comunicações voluntárias entre os espíritos; tudo é implicado, complicado, tudo é signo, sentido e essência. Tudo existe nestas zonas obscuras em que penetramos como criptas, para aí decifrar hieróglifos e linguagens secretas. O egiptólogo, em todas as coisas, é aquele que faz uma iniciação – é o aprendiz (DELEUZE, 2003, p. 86).

O aprender, deste modo, é uma tarefa infinita, pois ela não se resume a uma simples passagem do não saber para o saber; ao contrário, é a passagem viva entre o não-saber e o saber (DELEUZE, 2003). Ainda, o aprender não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou o resultado. Portanto, para o autor, aprendemos por meio da decifração e da interpretação de signos. Vejamos alguns exemplos: “Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico, tornando-se sensível aos signos da doença” (DELEUZE, 2003, p. 4).

Para a definição de aprender, Deleuze (2003, p. 3) estabelece algumas relações com a obra *La recherche du Temps Perdu*¹³, de Marcel Proust e o sistema de signos. O autor explica que a busca deve ser tomada no seu sentido preciso, conforme a expressão “busca da verdade” (DELEUZE, 2003, p. 3). Esta, por sua vez, é ritmada pelas constantes decepções descontínuas

¹³ Em busca do tempo perdido.

e pelos meios postos em prática para superá-las em cada série. Já ‘o tempo perdido’ é o tempo que se perde, o tempo investido. Aprender é perder tempo e passar por decepções de modo a superá-las (DELEUZE, 2003). Portanto,

[...] em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha. Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos (DELEUZE, 2003, p. 32).

Deleuze (2003) elucida que, na obra *Em busca do tempo perdido*, a palavra mais frequente é signo, que se apresenta como a exploração dos diferentes mundos de signos que se organizam em círculos e se cruzam em certos pontos. No entanto, “[...] os signos constituem diferentes mundos: dos mundanos, do amor e do ciúme, das impressões ou das qualidades sensíveis e os que transformam todos os outros – signos essenciais da arte” (DELEUZE, 2003, p. 13). Nessa esteira, o que torna os signos da arte privilegiados em relação aos demais é a maior potência da diferença que portam. Para o autor, “[...] a obra de arte é o único meio de redescobrir o tempo perdido” (DELEUZE, 2003, p. 44).

Portanto, no primeiro mundo – mundanidade –, o autor esclarece que são signos que mudam e se alteram a todo instante. Por isso, são frívolos e correspondem a determinadas leis, implicando, principalmente, um tempo que se perde. Quanto aos signos do amor e do ciúme, o autor explica que apaixonar-se é individualizar alguém pelos signos que traz e emite, ou seja, é tornar-se sensível a estes signos, apreendê-los. Para tal, o amado aprisiona um mundo que se faz necessário interpretar, decifrar; por isso, amar é procurar explicar. Portanto, são signos dolorosos, que correspondem a repetições e envolvem o tempo perdido (DELEUZE, 2003). Quanto aos signos das impressões ou das qualidades sensíveis, Deleuze (2003) argumenta que também são signos de alteração e de desaparecimento, ao mesmo tempo que fazem-nos redescobrir o tempo. Por fim, os signos da arte nos trazem um tempo redescoberto, tempo que compreende todos os outros por serem os únicos imateriais (DELEUZE, 2003). Na arte, expõe o autor, encontramos a diversidade – o mundo das diferenças – que é a manifestação das essências. Nas palavras de Deleuze (2003, p. 40):

Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito.

Para Deleuze (2003), o aprendizado de uma arte não se submete aos parâmetros da

solução de problemas e da adaptação, mas envolve uma aprendizagem permanentemente criadora e um direito ao inacabamento, que é sua marca. Por este viés, o aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras cognitivas; ele se desenvolve numa tensão permanente entre a invenção e a solução de problemas. Nessa teorização, a arte recorre ao pensamento como faculdade das essências, que, por sua vez, são individualizantes. A essência, justifica Deleuze (DELEUZE, 2003), é, em si mesma, diferença, com capacidade de repetir-se e de identificar-se consigo mesma. Para exemplificar: “[...] uma grande música deve ser tocada muitas vezes; um poema, aprendido de cor e recitado. A diferença e a repetição só se opõem aparentemente e não existe um grande artista cuja obra não nos faça dizer: ‘A mesma e, no entanto, outra’” (DELEUZE, 2003, p. 4). Nessa via, diferença e repetição são consideradas as duas potências da essência, inseparáveis e recíprocas para o aprender.

Os signos mundanos do amor e os sensíveis, para o autor, são os signos de um tempo que se perde; por isso, o tempo perdido com os signos é o resultado essencial do aprendizado. Nesse sentido, o autor esclarece:

Mas, se cada signo tem sua dimensão temporal privilegiada, cada um também se cruza com as outras linhas e participa das outras dimensões do tempo. O tempo que se perde prolonga-se no amor e mesmo nos signos sensíveis; o tempo perdido já aparece na mundanidade e subsiste ainda nos signos da sensibilidade. O tempo que se redescobre reage, por sua vez, sobre o tempo que se perde e sobre o tempo perdido. É no tempo absoluto da obra de arte que todas as outras dimensões se unem e encontram a verdade que lhes corresponde. Os mundos de signos, os círculos da *Recherche*, se desdobram, então, segundo linhas do tempo, verdadeiras *linhas de aprendizado*; mas, nessas linhas, eles interferem uns sobre os outros. Sem se corresponderem ou simbolizarem, sem se entrecruzarem, sem entrarem em combinações complexas que constituem o sistema da verdade, os signos não se desenvolvem, não se explicam, pelas linhas do tempo (DELEUZE, 2003, p. 23-24).

Nessa esteira, o aprendiz faz nascer, por meio da sensibilidade, o aprender. Para isso, conforme o autor teoriza, a necessidade de estarmos sensíveis aos signos, ao mundo, como algo a ser decifrado. Essa sensibilidade corre o risco de permanecer oculta em nós, se não tivermos os encontros necessários; pode ficar sem efeito, se não conseguirmos vencer certas crenças, entre as quais a de “[...] atribuir ao objeto os signos de que é portador” (DELEUZE, 2003, p. 25 e 26). Cada signo possui duas metades e cada uma “[...] designa um objeto e significa alguma coisa diferente” (DELEUZE, 2003, p. 26), conforme o autor esclarece:

Relacionar um signo ao objeto que o emite, atribuir ao objeto o benefício do signo, é de início a direção natural da percepção ou da representação. Mas é também a direção da memória voluntária, que se lembra das coisas e não dos signos. É, ainda, a direção do prazer e da atividade prática, que se baseiam na posse das coisas ou na consumação dos objetos. E, de outra forma, é a tendência da inteligência (DELEUZE, 2003, p. 27).

É importante, então, destacar que o aprender, para Deleuze (2003), não se restringe ao plano da inteligência. Por esta via, a inteligência participa, mas não é por sua participação que acontece o aprender. A inteligência atua, tem um papel no processo de aprendizagem, mas ela é acionada, forçada pelo encontro com os signos (DELEUZE, 2003). Para o autor, todo ato de aprender é uma interpretação de signos e tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos. Nessa ótica, emprega-se a heterogeneidade como força para o aprender por meio dos signos. Ainda, como bem defende o autor, ‘nunca se sabe como alguém aprendeu’; ‘não aprendemos nos dicionários’ ou ‘fazendo como alguém’, mas sempre por intermédio dos signos, ou seja, fazendo com alguém. Por isso, aprender não é reprodução e representação de algo ou de um saber; como bem alude Deleuze (2003, p. 48):

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e o do signo.

Nesta perspectiva teórica, “[...] o signo é o objeto de um encontro” (DELEUZE, 2003, p. 91), que nos força a pensar, sendo o ato de pensar, criação, que não deriva de uma possibilidade natural. Nas palavras do autor: “A gênese do ato de pensar no próprio pensamento é a criação e essa gênese está implicada em algo que violenta o próprio pensamento. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2003, p. 91). Por isso, “[...] pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo” (DELEUZE, 2003, p. 91). O autor esclarece que a criação envolve o traduzir, o decifrar, o desenvolver e o interpretar. Sendo assim,

[...] nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma Idéia, é porque a Ideia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar (DELEUZE, 2003, p. 91).

Nesse sentido, o autor afirma: “Pensar é, portanto, interpretar, traduzir. As essências são, ao mesmo tempo, a coisa a traduzir e a própria tradução; o signo e o sentido” (DELEUZE, 2003, p. 95). Nessa concepção, trata-se de dizer que pensar é criar, criando-se, deste modo, o pensamento no ato de pensar. A concepção de aprender na filosofia de Deleuze vem marcada como estrutura transcendental que une as diferenças e que imprime um movimento no pensar contra a política da reconhecimento e da representação. Nessa ressonância,

aprender é deparar-se com alguém, com o diferente, criando novas possibilidades. Por fim, aprender é encontrar-se com signos, em meio aos fluxos do acaso (DELEUZE, 2003).

As contribuições da pesquisadora Virgínia Kastrup encontram ressonância na filosofia de Gilles Deleuze. A autora problematiza o aprender a partir da invenção e propõe o conceito de ‘aprendizagem inventiva’ (KASTRUP, 2008). Ao realizar um estudo da história da psicologia na modernidade, percebe a inexistência de uma psicologia da invenção no domínio da cognição, distinta da política da reconhecimento. Para a autora, a noção de invenção da cognição não é uma adaptação a um determinado ambiente, muito menos a obtenção de um saber; pelo contrário, é “invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2007, p. 235).

Nessa esteira teórica, ‘o si e o mundo’ são coengendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável e encontram-se mergulhados num processo de transformação permanente. Ao ser compreendida desta forma, a invenção da cognição é, em parte, devir; em outra parte, produção. Na primeira parte, o devir, a invenção acontece por meio de bifurcações e por divergências em relação a si mesma. As transformações cognitivas que vivemos hoje configuram-se num devir, não na ótica da evolução ou do progresso (KASTRUP, 2007). No entanto, “[...] aprender é, então, fazer a cognição se diferenciar permanentemente de si mesma, fazê-la bifurcar. A *política da invenção* é, assim, uma política de abertura da cognição às experiências não-recognitivas e ao devir” (KASTRUP, 2007, p. 224). Na segunda parte, a autora evidencia que o devir é produção, porque gera produtos e é produção de si e do mundo. A autora explica:

[...] é na invenção de novos mundos, talhados na medida de um esforço de artista, que encontramos a chave da produção de novas formas efetivas de conhecer e viver. É, enfrentando o desafio de inventar novos mundos compartilhados que podemos assegurar novas formas de uma cognição híbrida e coletiva (KASTRUP, 2007, p. 227).

Ao tratar a cognição como híbrida e coletiva, abre a possibilidade de pensamentos outros em torno da cognição pela esteira da invenção. Kastrup (2007), ao demarcar seu campo teórico na política da invenção, explica que este conceito não pode ser confundido com criatividade. Para isso, traz alguns estudos sobre a criatividade, iniciados nos Estados Unidos por J. P. Guilford, com maior expressão na década de 1960 e 1970, que a definem como habilidade ou desempenho para produzir soluções originais para os problemas. Ou seja, a criatividade seria uma capacidade comum a todos os indivíduos. Em seus estudos, a autora não a identifica como potência para a criação de problemas. Kastrup (2007) ainda argumenta que a criatividade está a serviço da inteligência, ou seja, a psicologia moderna aborda a

cognição a partir da inteligência. Por outra via, defende que a cognição não se restringe à inteligência e à solução de problemas. Nas palavras da autora:

Trata-se de uma política que mantém a aprendizagem sempre em curso, por meio de agenciamentos, acoplamentos diretos, imediatos com aquilo que faz diferença. Se a relação que mantemos com as formas cognitivas não nos fecha ao que nos chega de diferencial e problemático, se desenvolvemos a capacidade de nos manter tocados pelas afecções, a invenção não se esgota na solução, mas mantém sua processualidade (KASTRUP, 2007, p. 224-225).

Nessa esteira teórica, a aprendizagem não se esgota com o saber; por isso, “[...] aprender a aprender é, então, também e paradoxalmente, aprender a desaprender” (KASTRUP, 2007, p. 225). Desse modo, o conceito de invenção defendido por Virgínia Kastrup (2007) não está na capacidade de solucionar problemas; inversamente, está na capacidade de inventar problemas, inventar algo novo. Por isso, a cognição contemporânea, ao ser compreendida a partir da perspectiva de ‘problema’, passa a entendê-la inscrita em um tempo e a investigá-la do ponto de vista das transformações de seu lugar. Para Kastrup (2007, p. 225), “[...] trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge”.

Nos estudos da autora, essa maneira de compreender a invenção enquanto problema assume um caráter temporal e de diferenciação interna, que se distingue das condições de possibilidade da cognição, que permanecem inalteradas. Por isso, Kastrup (2005, p. 1274) afirma: “A invenção é uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma”. Dessa maneira, a invenção não é considerada um processo psicológico a mais, mas é uma “[...] potência temporal, potência de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos” (KASTRUP, 2005, p. 1275).

Para a autora, o sujeito, assim como o objeto são resultados do processo da invenção. A invenção, nessa perspectiva, não é um processo que pode ser atribuído a um sujeito e, muito menos, ser entendido a partir do inventor. Esse modo de pensar da autora encontra ressonância na obra de Francisco Varela e Humberto Maturana, na teoria da autopoiese, formulada pela filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, na década de 1970. A noção de autopoiese, formulada pelos autores, problematiza o que define os seres vivos enquanto tais.

Kastrup (2007, 2005) explica que Varela e Maturana, biólogos, estavam interessados em suspender, questionar a forma como os seres vivos na época eram percebidos. A

propósito, os autores estavam interessados em propor um entendimento de seres vivos que estaria em constante processo de produção de si, engendrando sua própria estrutura. Esse modo de compreender os seres vivos não leva a uma sequência de estruturas cognitivas ou a estados de desenvolvimento, como fazem muitas teorias do desenvolvimento cognitivo (KASTRUP, 2007, 2005). Ao contrário, esse modo é antes “[...] uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo” (KASTRUP, 2005, p. 1275).

Portanto, “[...] aprender é coordenar mente e corpo, fazer com que organismo e meio entrem em sintonia. Isso significa encarnar ou inscrever a cognição no corpo” (KASTRUP, 2007, p. 172). Por esse viés, ainda segundo a autora, a aprendizagem somente se consuma quando acontece a encarnação ou a corporificação do conhecimento, sendo que a cognição funciona “fora do registro da representação” (KASTRUP, 2007, p. 172). Ainda, para exemplificar: “Aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciar-se com ela” (KASTRUP, 2007, p. 172). A autora alude que o agenciamento é comunicação direta, sem o intermédio da representação e opera por implicação recíproca entre movimentos e fluxos heterogêneos.

O aprender, nesta ótica, elimina distância: “Aprende-se entre a boca e a flauta, aprende-se no meio, na superfície de seu acoplamento, fora do campo da representação” (KASTRUP, 2007, p. 173). A aprendizagem não é considerada uma repetição mecânica, mas atividade em devir. Nesta perspectiva, “[...] a aprendizagem exige destreza no trato com o devir. Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente” (KASTRUP, 2007, p. 175).

Kastrup (2007, p. 222) abre duas questões para pensarmos as políticas da cognição e o problema da aprendizagem. A primeira: “As novas formas de conhecer, que se evidenciam hoje com as atuais tecnologias da informação ensinam algo de efetivo acerca da cognição?”. A segunda: “A presença que hoje se dá, de maneira tão pregnante, das novas tecnologias nos assegura uma cognição mais inventiva?” Quanto à primeira questão, a autora explica que o nosso presente nos coloca em contato com as novas formas de conhecer e pensar e essa atenção ao presente nos ensina a ocorrência de um devir da cognição. As tecnologias e o nosso presente nos conduzem a uma reflexão sobre os limites da abordagem cognitivista e a complexidade das condições da cognição (KASTRUP, 2007). Respondendo à segunda questão, a autora afirma que as novas tecnologias asseguram a continuidade da invenção e pergunta: “[...] que tipo de relação, que tipo de prática se estabelece com a informática?” (KASTRUP, 2007, p.223). Para a autora, é nas práticas concretas que a informática é

incorporada ao domínio cognitivo.

O desafio da implementação dessa política, expõe a autora, é engendrar práticas que viabilizem o desencadeamento de processos de problematização, que, ao ser encontrada uma solução, não se esgotem. A aprendizagem inicia quando estranhamos, problematizamos, ou seja, não reconhecemos. Para Kastrup (2001, p. 170), “[...] na experiência de problematização, as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente” e, desta forma, gera-se a experiência de estranhamento, a experiência de problematização. A autora exemplifica da seguinte maneira:

[...], 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 (KASTRUP, 2001, p. 17).

A autora ainda ilustra que, ao viajarmos, somos obrigados a perder tempo explorando o meio com os olhos, compenetrados nos signos, e a entrar em novas semióticas. Ao entrarmos em novas semióticas, “[...] 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” (KASTRUP, 2001, p 17). Desse modo, a viagem torna-se uma ocasião de aprendizagem que é prolongada em seus efeitos de problematização. Quando se retorna à cidade de origem, conforme a autora, o corpo é tomado por uma sensação de estranhamento, e se passa a perceber aspectos que antes não eram percebidos. Então, podemos dizer que a viagem envolveu aprendizado, pois a aprendizagem inicia quando não reconhecemos, mas estranhamos, problematizamos (KASTRUP, 2001).

Portanto, nesta esteira teórica, a aprendizagem envolve sensibilidade, ou seja, deixar-se afetar como na arte de aprender música. Por isso, para a autora, são duas as faces da dupla temporalidade da aprendizagem. A primeira diz respeito à “novidade e à surpresa” (KASTRUP, 2005, p. 1278). A autora explica que “[...] é na qualidade de força que a música surge como novidade, produzindo surpresa e instalando um estado de exceção, de breakdown, de suspensão do tempo” (KASTRUP, 2005, p. 1278). A segunda face de sua temporalidade é a “sedimentação e o enraizamento” (KASTRUP, 2005, p. 1278). Para a autora, a sedimentação da aprendizagem acontece por meio da repetição e do treino e evidencia:

O sentido do treino é criar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afectivas inesperadas, que fogem ao controle do eu. A regularidade das sessões tem como efeito a criação de uma familiaridade com as experiências de *breakdown* e, enfim, o desenvolvimento de uma atitude cognitiva e atencional ao plano das forças. O processo começa com esforço, por intermédio de uma atitude consciente e intencional, mas que se torna, com a prática, espontânea e inintencional (KASTRUP, 2005, p. 1278).

‘*Breakdown*’ ou ‘perturbação’ é, em si, a problematização, ou seja, a rachadura ou a quebra na continuidade cognitiva, um abalo ou uma bifurcação no habitual fluxo da recognição (KASTRUP, 2005). Esta forma de compreender a *breakdown* é essencial para argumentar que não existe mundo prévio, muito menos, sujeito preexistente. Neste sentido, a aprendizagem é compreendida como cultivo e resulta no aumento da força e da potência que já existe na cognição (KASTRUP, 2005).

Kastrup (2005) defende que inventar é garimpar algo que restava escondido, oculto e que, ao serem removidas as camadas históricas que o cobriam, revela que já estava neste lugar. Desta forma, a cognição inventiva opõe-se à cognição espontânea. A invenção é distribuída por todos e por cada um; ela depende de cultivo e envolve repetição. O aprendizado depende, de saída, da suspensão da atitude recognitiva.

Nessa concepção, o aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento está em “[...] reincidir, retornar, reinventar, reiterar, recomeçar” (KASTRUP, 2005, p. 1279). Nessa análise, a lógica circular do aprender aponta para um processo inacabado que sempre abre para um novo aprendizado. O aprender é contínuo e permanente; não se totaliza em sua atualização, nem se fecha numa solução. Por esse motivo, o aprender é reativado constantemente. Nas palavras da autora: “Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas” (KASTRUP, 2005, p. 1277).

A autora ainda esclarece que a política da invenção necessita ser exercida por intermédio de práticas concretas e de um constante processo de aprendizagem, ou seja, “[...] as práticas de aprendizagem inventiva constituem um caminho para expurgar o cognitivista que existe em nós e que nos habita, muitas vezes, de maneira clandestina, assombrando-nos com o modelo da representação” (KASTRUP, 2005, p. 1281). Por fim, o que a autora propõe é não submeter a aprendizagem a seus resultados; por isso, “[...] aprender é fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos” (KASTRUP, 2005, p. 1281).

Os estudos de Jorge Larrosa também capturaram minha atenção de uma maneira especial, ao realizar a leitura de seus livros *Esperando não se sabe o quê*. Sobre o ofício de professor (2018a)¹⁴ e *P de professor* (2018b). O autor propõe, a partir de discussões de Jan Masschelein e Maarten Simons, que a escola é o local do estudo e o exercício e não da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades. Ainda, com inspirações deleuzianas, o aprender, para o autor, perpassa por experiências e pelos gestos do professor.

A concepção defendida pelo autor fornece pistas para elaborar uma distância a respeito do que podemos chamar de um discurso pedagógico em torno da aprendizagem e da experiência, ou seja, os modos de dizer e de pensar, nos quais não podemos nos reconhecer. Larrosa (2018a) evidencia que a experiência não pode ser confundida com criatividade, enquanto qualidade do sujeito que se diz criativo, mesmo que a criatividade procure “[...] tratar conjuntamente ofício e arte” (LAROSSA, 2018a, p. 23).

Por outro lado, para o autor, a experiência está relacionada com a prática do ofício, que permite um trabalho de reflexão, de imaginação, que, por sua vez, torna-se impossível quando somos colocados sob pressão para obtermos resultados imediatos. Nesta esteira teórica, a experiência embarca em uma concepção de pesquisa e educação artesanal com tempo, contra a lógica dos prazos. Para Larrosa (2018a), o aprender opera com o dispositivo tempo; para aprender, há que se ter espera e demora.

Desse modo, o autor defende alguns gestos do professor para que aconteça o aprender. Entre eles, o primeiro tem relação com o modo escolar de dar tempo, com a “operação temporal” (LAROSSA, 2018a, p. 37). Nesta esteira, o autor esclarece o seguinte: “Começar um curso é dar-se tempo, dispor de tempo, liberar tempo, criar tempo livre, tempo liberado não apenas da exigência de produtividade e rentabilidade mas também da urgência e da pressa” (LAROSSA, 2018a, p. 37). Nesse sentido, precisa-se dar tempo, tempo livre, sem definições e, ao mesmo tempo, tranquilo, sem pressões. A defesa do autor concentra-se no tempo do aprender, com tempo necessário.

O segundo gesto do professor tem relação com o lugar, com a “operação espacial” (LAROSSA, 2018a, p. 37), ou seja, propiciar lugar a todo mundo, e que este lugar não seja ocupado por posições e sim por disposições e exposições. É o lugar onde o professor propõe

¹⁴ É importante, neste momento da escrita, esclarecer que Larrosa (2018a) em sua obra *Esperando não se sabe o quê*. Sobre o ofício de professor, escreve usando um modo próprio sobre as teorizações de Platão, Jaques Rancière e Gilles Deleuze, sem fazer uso da citação formal.

aos seus alunos “[...] fazer as coisas seriamente” (LARROSA, 2018a, p. 37). Este lugar é um espaço de estudo e de pensamento.

O terceiro gesto do professor para começar, por exemplo, “um curso” tem relação com a “operação material” (LARROSA, 2018a, p. 37), ao modo escolar de ministrar uma matéria de estudo, ou seja, um assunto que se vai estudar. O professor coloca algo sobre a mesa e diz: “[...] isto é para vocês” (LARROSA, 2018a, p. 37). O autor explica que, somente após estes três gestos, ele pode dizer: “Vamos começar” (LARROSSA, 2018a, p. 37). Para o autor, esse gesto significa dar materialidade para que aconteça o estudo e a pesquisa.

Larrosa (2018a) argumenta que o ofício do professor não é mais um ‘ofício artesanal’ ou está deixando de sê-lo. Por isso, na sociedade contemporânea, não se fala mais das mãos dos professores, de seus gestos ou de suas maneiras, mas fala-se dos conhecimentos, das competências, da qualidade e da eficácia do professor, explica. Por outro lado, teoriza que o ofício se profissionalizou e na sua quase totalidade, ao longo dos tempos, assim como a maioria dos ofícios, tem sido desqualificado. Nas palavras do autor:

Era necessário converter o trabalho do professor, aquilo que agora é chamado de práticas docentes, qual seja a obra de suas mãos de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis. Seria preciso converter os professores em profissionais intercambiáveis, reduzidos a ser uma função de uma máquina escolar que pretende ser eficaz e, acima de tudo, controlada e controlável (LARROSA, 2018a, p. 41).

Por esta via, Larossa (2018a, p. 41) esclarece que, para diferentes especialistas imporem suas metodologias de como “trabalhar”, de como “dar uma boa aula”, havia a necessidade de “esvaziar” a singularidade do professor, a sua condição própria de fazer as coisas e de se apagar qualquer vestígio de uma língua de ofício. Para o autor, a linguagem da escola foi colonizada rapidamente pela tecnologia, pela psicologia, pela economia, o que fez com que qualquer outra possibilidade fosse previamente deslegitimada e destruída. Deste modo:

Não é que tenhamos perdido as mãos, mas sim que nos foram cortadas; não é que tenhamos perdido os gestos (e as maneiras), mas sim que tenham sido ignorados e menosprezados; não é que tenhamos perdido a língua, mas sim que nos ensinaram a falar em uma que não é a nossa (LARROSA, 2018a, p. 42).

Para tratar de restaurar alguma dignidade, o autor trata o ofício de ser professor como profissão. Por isso, propõe repensar a vocação docente através do desvio do artesanato, pelas mãos e pelas maneiras, reivindicando a dignidade do ofício de outra maneira. Para o autor, um indivíduo sem vocação é um leitor que não encontrou seus signos, ou seja, um indivíduo sem mundo, de mãos vazias, mecânicas, solitárias. Com o passar dos anos, aconteceu a conversão,

a exemplo do artesão, em mera força de trabalho, que se desqualificou, perdeu suas qualidades. A esta conversão, o autor chama de trabalho em geral, que corresponde ao conhecimento em geral, à aprendizagem em geral, a um mero desenvolvimento de competências, um mero aprender a aprender que não acaba (LARROSA, 2018a).

Para Larrosa (2018a), a qualidade do corpo docente é inseparável da constituição de um professor em geral, não possuidor de mãos e de maneiras, que foi esvaziado de sua qualidade e singularidade. Ainda, na mesma esteira teórica, a escola das competências, do aprender a aprender, não pode ser um dos lugares de descoberta da vocação. Além disso, Larrosa (2018a, p. 46) esclarece:

[...] essa escola das competências, dos resultados de aprendizagem e do aprender a aprender já está preparada para se des-localizar e, no limite, para desaparecer, uma vez que se pode aprender em qualquer lugar e a qualquer hora e, claro, sem professores; tal captura técnico-cognitiva da aprendizagem constitui uma espécie de aprendizagem em geral que constitui o trabalho em geral como uma força motriz da assim chamada sociedade do conhecimento ou do capitalismo cognitivo (LARROSA, 2018a, p. 46).

Para o autor, não podemos amar o trabalho em geral, propício a ser condenado, mas podemos amar um ou vários trabalhos, um ou vários assuntos, uma ou várias matérias de estudo, ou seja, “[...] uma ou mais coisas por cuja aprendizagem estejamos interessados” (LARROSA, 2018a, p. 46). Por esta via teórica, o professor possui mãos livres para exercer seu ofício e fazer o que tem que fazer: libertar a matéria (ser professor) e, ao mesmo tempo, libertar-se. Por isso, o ofício do professor não está em aplicar competências e procedimentos padronizados, mas, sim, nas palavras do autor: “[...] é uma arte incorporada, encarnada, uma arte que se corresponde com um modo de vida – algo a que nos poderíamos referir como uma chamada ou uma vocação, [...]” (LARROSA, 2018a, p. 46).

Para o autor, são duas as possibilidades de pensarmos a maravilha do ofício de professor. A primeira, que ele mesmo torne-se um estudante, inspirado pelo sujeito de estudo. A segunda, o professor precisa trabalhar em público essa matéria, pela alegria de ver como os textos que trabalha soam e ressoam numa conversa plural (LARROSA, 2018a). Portanto, para Larrosa (2018a), a matéria ensinada e a característica de ensinar de cada professor são problematizadas de forma separada, ou seja,

[...] a relação constitutiva entre a matéria ensinada e a maneira característica de ensinar de cada professor, como se “o quê” da transmissão não pudesse ser separado da “maneira” como cada professor a encarnava e, de alguma forma, a “atuava”, ou “re-apresentava” em sala de aula (LARROSA, 2018a, p. 57).

Por isso, a escola, neste contexto, alude o autor, é um lugar singular de encontro de singularidades e sempre por meio de uma matéria de estudo que cada professor encarna e faz à sua maneira. Nesta via, cada aluno se relaciona de forma singular, à sua maneira com a matéria de que trata o professor. O aprender, para Larrosa (2018a), a partir desta concepção de escola, opera com este dispositivo: a singularidade. A passagem a seguir mostra a concepção do autor em torno do aprender:

O mundo emite signos. Esses signos pedem para ser decifrados, interpretados. Aprender é torna-se sensível aos signos (da madeira, no caso do carpinteiro; da doença, no caso do médico). Descobrir uma vocação é descobrir a quais signos se está pre-destinado, a que signos se é sensível, quais são os signos relevantes ou significativos. Isso é aprendido no tempo e com o tempo (é um aprendizado temporal) e de uma maneira concreta (não através de um saber abstrato) (LARROSA, 2018a, p. 61-62).

Nesta ótica, aprende-se no trato com o mundo, com os signos do mundo; neste contato, descobrimos que há coisas que não nos dizem nada, assim como há outras que capturam nossa atenção e aprendemos. O autor exemplifica dizendo que se aprende a ler, lendo e observando como os outros leem; por isso, aprender é o próprio processo de fazer algo. O aprender ocupa três instâncias: a primeira, “[...] tem a ver com algo que nos é atribuído ou designado. Como se não fôssemos nós os que decidiram o que queremos aprender, mas foi o próprio mundo que nos designou ou apontou o que devemos aprender” (LARROSA, 2018a, p. 65).

O aprender, em segundo lugar, tem relação “[...] com um ajustar, com um corresponder, com um ajustar-se ou colocar-se em correspondência com algo, com algo do mundo que nos foi atribuído” (LARROSA, 2018a, p. 65). Por fim, numa terceira instância, o aprender “[...] tem a ver com agir, mas também com uma não ação, com um fazer e um não fazer, com um lado que diz sim e um lado que diz não; implica, portanto, certas renúncias, certas abstinências” (LARROSA, 2018a, p. 65).

Por fim, o autor traz argumentos relativos ao aprender na sala de aula, pelos gestos do professor. Para Larrosa (2018b), o professor reconhece que a escola é um local de trabalho e de estudo. O que o professor mostra é o desejo de estar presente na sala de aula e, nesse estar presente, o aprender perpassa pela maneira própria do professor (LARROSA, 2018b). O autor não rejeita a palavra aprendizagem, mas a sua ideologia, conforme palavras dele: “Não é a palavra ‘aprendizagem’ em si que me incomoda, mas o modo como a ideologia da aprendizagem, com toda a sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os

discursos e as práticas educativas” (LARROSA, 2018b, p. 55). Neste viés, a sala de aula é o local de encontro dos signos emitidos por intermédio dos gestos próprios do professor. Portanto, é na sala de aula que acontece o aprender, diferenciando-se dos demais espaços sociais.

As teorizações de Gilles Deleuze, Virgínia Kastrup e Jorge Larossa demarcam algumas das formas de pensamento do século XX e XXI em torno do aprender. Estes estudos são possíveis, dada a existência de teorizações que os antecederam ou se encontram situadas num mesmo tempo histórico, com a mesma temática, tomando-os com força para, com ou sem essas teorizações anteriores, enunciar o que enunciam.

2.2.2 (Des)encontros com alguns documentos – Parte 2

Os demais estudos inferidos na academia ofereceram-me indicativos para pensar a Modernidade e sua forma de operar com a ruptura de algumas noções voltadas ao ensino e à sociedade, acumuladas no pensamento europeu desde a Antiguidade greco-romana. Para compreender essa ruptura, precisamos recorrer a alguns acontecimentos que marcaram a Europa no século XIV. As transformações, mudanças e reformas que aconteceram na Europa indicavam “[...] a substituição de um modelo de mundo por outro modelo de mundo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 74).

O século XIV é um período marcado pelo enfraquecimento da igreja e das convicções católicas e pela exaustão do modelo econômico feudal, que foram os principais agentes da desestruturação da antiga ordem medieval, tendo em vista, segundo Veiga-Neto (2004, p. 70),

[...] a crescente urbanização; os dramáticos e devastadores episódios de guerras, epidemias e fome; os primeiros sinais de surgimento de uma nova classe social – a burguesia – e o correlato declínio da aristocracia feudal; a expulsão definitiva dos árabes do território europeu; o acirramento das disputas religiosas; por fim, mas não menos importante, as dificuldades no trânsito comercial para o Oriente, com a perda de Constantinopla para os turcos, em 1453.

Essas mudanças deixaram para trás práticas, certezas, crenças e valores que predominaram por mais de mil anos de forma hegemônica. Era momento de substituí-las por outra ordem que passaria a governar a sociedade. Como bem afirma Veiga-Neto (2004, p. 71), “[...] não bastava deixar o passado para trás; era preciso achar ou inventar coisas novas”. No pensamento europeu, o que foi considerado como novo foi a ressignificação do pensamento.

Portanto, o que estava em jogo era a criação de um mundo novo em oposição ao que era percebido como sendo do passado. Para fazer oposição e superar o mundo medieval, era preciso trazer “[...] à luz muitos dos valores, padrões, temáticas e práticas que haviam sido (em parte) reprimidos e (em parte) esquecidos” (VEIGA-NETO, 2004, p. 74). A Idade Média havia se instituído enquanto negação das tradições da Antiguidade, fossem elas de ordem religiosa, política, cultural e econômica. Visto dessa forma, estaria na própria Antiguidade a fonte de onde se poderiam retirar os elementos para superar a Idade Média.

A partir da primeira metade do século XV, inicia um processo de compreensão mais humanista, pois a Europa tornava-se cada vez menos espiritualizada e menos feudal. Assim, o que aconteceu foi uma nova maneira de pensar a ordem e “[...] a grande novidade não foi ordenar de outra maneira o pensamento, mas pensar de outra maneira a ordenação” (VEIGA-NETO, 2004, p. 71). No período da Idade Média, o significado de ordem estava em estabelecer ‘hierarquias por analogias’:

Esse novo entendimento se cristalizou no século seguinte, quando ordenar passou a ser não mais uma questão no âmbito das analogias, mas no âmbito das diferenças. E para estabelecer as diferenças, era preciso, antes de mais nada, medir; e só a partir das medidas se pode estabelecer as séries de diferenças, as categorias que agrupam aquilo que é igual e separam aquilo que é diferente. Se, antes, as analogias se davam num jogo infinito, agora o ordenamento passa a depender do prévio estabelecimento de categorias finitas, bem demarcadas e distintas entre si, que se passou a designar por *disciplinas*. Enquanto que a ordem medieval era pensada como aberta e infinita e, portanto, incerta ou aproximada, a ordem moderna passa a ser pensada como fechada e finita e, portanto, certa e exata. Isso não quer dizer que a nova ordem *passou a ser* certa e exata, mas sim que ela *passou a ser pensada como* certa e exata. E se, até então, para colocar em ordem o que mais importava era captar as afinidades, agora o que vai interessar é marcar as distinções, os afastamentos (VEIGA-NETO, 2004, p. 72).

Esses novos entendimentos sobre a ordem e os processos de ordenação foram importantes para as condições de possibilidade da Ciência Moderna, que possui, em sua matriz de fundo, as disciplinas e as medidas como operadoras principais, que, por sua vez, foram fundamentais para a origem da Pedagogia, pautada na nova ordem disciplinar em torno dos saberes e das condutas dos alunos. Nessa medida, a partir do século XVI, acontece uma ‘ruptura’, uma revolução das formas de pensamento, não somente na esfera educacional, mas em outras instâncias sociais, como na família e na igreja, ou seja, nos modos de organização da sociedade.

Segundo os estudos de Bujes (2004), a sociedade da época sofreu uma importante mutação, mas conservou alguns traços do que havia antes, pois, embora a revolução tenha acontecido de forma rápida e profunda, não foi instantânea. Desse modo, a imposição de

novas obrigações governamentais e sociais contribuiriam para a produção de homens ajustados a esse novo tempo. Para a autora, o projeto civilizador moderno apresenta outras pautas de conduta para os indivíduos, além da necessidade do aparato institucional para essa produção.

Nessa ótica, a educação e a sociedade estão entrelaçadas, articuladas e se constituem mutuamente. Essas articulações perpassam pela história e não acontecem em um dado momento. Portanto, os novos saberes e as novas práticas educacionais, que começaram a aparecer ao longo do século XVI, foram tomadas e ainda hoje o são, como “coisas naturais” e “inquestionáveis” (VEIGA-NETO, 2004, p. 67). A principal característica do pensamento moderno está em “[...] ter assumido como natural a noção segundo a qual a História segue um caminho, rumo ao aperfeiçoamento humano” (VEIGA-NETO, 2004, p. 68). Os saberes e as práticas pedagógicas modernas fazem parte de construções históricas, de relações de poder. O autor compreende o poder

[...] como uma ação sobre outras ações, como uma ação que tenta governar as ações alheias; nesse sentido, falar em poder não implica formular qualquer juízo moral sobre ele e aquilo que ele faz. É claro que sempre se pode colocar questões de ordem moral onde e quando o poder está em ação; não havendo ações humanas desinteressadas, sempre se pode questionar eticamente tais ações. Mas o que é mais produtivo fazer não é partir de uma apreciação moral sobre o poder – como se só fosse possível analisar o poder e falar dele a partir de um julgamento moral sobre ele –, mas partir tão somente do exame daquilo que o poder mais produz: os saberes (VEIGA-NETO, 2004, p. 68).

Tal concepção de poder parte da premissa de que não estamos à espera de algo, de alguém para solucionar ou ser o salvacionista que resolverá nossos erros e problemas na educação. A condição moderna somente é possível porque, em dado momento da história, a Idade Média foi deixada para trás. Todas essas novas formas de pensamento e de articulação no século XVI influenciaram as concepções de sociedade e de educação também nos séculos posteriores, o século XVII, século de Galileu Galilei e de Comenius, ou melhor, de Jan Amos Komensky, seu verdadeiro nome (NARODOWSKY, 2006). Jan Amos Komensky era conhecido como Comenius ou Comenios (1592-1670), uma versão latinizada formada a partir de ritos e doutrinas da igreja. As contribuições de Comenius estão expressas na Didática Magna ou também chamada Didática da Vida. É considerado o fundador da didática moderna, com seu tratado universal – Ensinar tudo a todos –, que reconhece o igual direito de todos os homens ao saber. Dito de outra forma,

[...] o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução, de maneira sintética, agradável e sólida (FATTORI, 2011, p. 11).

Fattori (2011) explica que, na Didática de Comenius, a arte de ensinar tudo a todos de modo certo e fácil objetiva alcançar resultados com alegria, de forma sólida, conduzindo à verdadeira cultura. Esta forma de conceber o ensinar e o aprender imprime sua marca nas produções educacionais, pois este é o paradigma que fundamenta a distribuição e a disposição dos saberes que são a base da formação da Humanidade. Os estudos de Narodowski (2006) apontam que a preocupação de Comenius com a educação emergiu de sua própria experiência enquanto aluno. Por considerar sua educação ruim, revoltou-se contra os defeitos de um tipo de ensino ao qual havia sido submetido. Dessa forma, por meio da Didática Magna de Comenius acontece um posicionamento com relação aos desafios colocados pela Modernidade acerca da educação do corpo infantil. A Didática Magna é considerada o livro da Pedagogia, fonte para discursos pedagógicos posteriores. Dessa forma:

O núcleo central da obra de Comenius como fonte, como origem, como grau zero da Pedagogia moderna, é a sua capacidade de condensar aspectos que a Pedagogia do século XVI e do início do século XVII já havia delineado, embora sem ter conseguido integrar-se num discurso comum. Não é que Comenius tenha inventado, *ex nibilo*, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas, sim, que acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria (NARODOWSKI, 2006, p. 14).

A Didática Magna é considerada uma obra fundante, completa e totalizante, tendo como pressuposto teórico que “[...] o conhecimento pode ser sistematizado, reduzido e mostrado de modo correto, para poder ser, assim, captado pelas mentes mais ignorantes” (NARODOWSKI, 2006, p. 15). O aprender, nessa perspectiva, acontece pela sistematização, pela limitação, por caminhos induzidos para que todos tenham acesso.

Na Didática Magna de Comenius, são elencados nove princípios para prolongar a vida, ou melhor, requisitos gerais para ensinar e aprender a partir da problematização: “Como se deve ensinar e aprender com a certeza de atingir o objetivo?” (FATTORI, 2011, p. 145). Trato, brevemente, do primeiro e do sexto princípio, ou seja, dos que estão mais vinculados e articulados com o ensinar e o aprender. No primeiro princípio, “[...] a natureza aguarda o momento propício” (FATTORI, 2011, p. 147), a autora evidencia que Comenius faz uma analogia entre o tempo fisiológico do aprender e a natureza. Como exemplo cita os pássaros, que não iniciam sua reprodução no inverno, nem no verão e no outono, mas na primavera, quando o sol dá vida e vigor às coisas que nos cercam. Ou seja, as coisas acontecem gradualmente. Dessa forma,

[...] quando ainda está frio o pássaro concebe e aquece os ovos dentro do próprio corpo, para defendê-los do frio; quando a temperatura está mais amena, ele põe os ovos no ninho; finalmente, quando está mais quente, abre-os, para que aos poucos a criaturinha, ainda frágil, se vá habituando à luz e ao calor (FATTORI, 2011, p. 147).

Na Didática de Comenius, essa analogia à escola se enquadra de dois modos: “Não aproveitando o tempo oportuno para exercitar os engenhos; não organizando cuidadosamente os exercícios de modo que tudo avance gradualmente e sem erros” (FATTORI, 2011, p. 148). Por isso, nas teorizações de Comenius, a criança não pode ser instruída quando é pequena demais, porque a raiz da inteligência ainda está escondida. Também o homem, na velhice, não poderá receber a instrução necessária para seu conhecimento, pois é considerado velho demais e é muito trabalhoso reunir as forças da mente que se encontram dispersas nas mais diferentes ocupações (FATTORI, 2011).

Portanto, Fattori (2011, p. 148) esclarece que, segundo a Didática de Comenius, o melhor tempo para a instrução é na juventude, pois é nesta fase que “[...] o vigor da vida e da mente está em ascensão: nesse momento, todas as faculdades estão crescendo e lançando raízes profundas”. Dessa forma, é durante a infância que acontece a formação do homem, pois a infância é o símbolo da primavera, a juventude do verão e a velhice do inverno. Ainda, o melhor momento para estudo é a manhã, que corresponde à primavera; o meio-dia corresponde ao verão; a tarde, ao outono; e a noite, ao inverno. Para concluir, este princípio: “Tudo o que será aprendido deve ser disposto conforme a idade, para que nunca se ensine nada que não possa ser compreendido” (FATTORI, 2011, p. 148).

O sexto princípio evidencia que “[...] a natureza inicia todas as suas formações pelas coisas mais gerais e acaba pelas mais particulares” (FATTORI, 2011, p. 156). Como exemplo desse princípio, refere que o ensino particularizado das ciências seria mal conduzido. Assim, não é possível instruir ninguém perfeitamente por meio de uma única ciência, sem poder relacioná-la a outras. Para tanto:

Que na mente das crianças que devam dedicar-se aos estudos sejam inculcadas as bases de uma instrução universal desde o primeiro momento da formação, ou seja, uma disposição tal dos assuntos que os estudos futuros pareçam ser apenas um desenvolvimento pormenorizado dos que o precederam (FATTORI, 2011, p. 158).

Que qualquer língua, ciência ou arte seja ensinada no início apenas por meio de rudimentos simples, de modo que delas se tenha uma ideia geral para depois de aprimorar o estudo por meio de regras e exemplos, e, em terceiro lugar, por meio de sistemas completos, incluindo as irregularidades; finalmente, se necessário, que sejam incluídos comentários (FATTORI, 2011, p. 158-159).

Sendo rigorosamente seguidos – os nove princípios de Comenius – pelos professores, seria quase impossível as escolas não alcançarem seus objetivos de aprendizagem. Ao analisar os princípios, constatei que o ensino, na sua concepção, é um processo seguro, no qual o estudante é educado quanto aos bons costumes e a formação acontece em seu devido tempo, cronologicamente. Além disso, em dado momento, o aluno dedica-se a uma matéria de estudo, sem haver um trabalho interdisciplinar. As primeiras matérias de estudo devem ser as mais importantes, pois direcionam os estudos posteriores. Os professores encarregam-se de criar uma base de instrução e de sustentação para que os estudos futuros se desenvolvam. A escola é um espaço de silêncio, sem interrupções, distrações e afastamentos para que a aprendizagem se efetive.

Além disso, conforme Fattori (2011, p. 182), Comenius elenca outros dez princípios, que, se forem bem trabalhados pelos professores e alunos, “[...] tudo ocorrerá com facilidade e sem transtornos”. Estes princípios fundamentam a facilidade para ensinar e aprender com alegria. Desses princípios, tratarei do segundo e do quarto de forma mais detalhada. O segundo princípio enuncia: “A natureza predispõe a matéria a desejar a forma” (FATTORI, 2011, p. 167). Portanto, segundo este princípio, é imprescindível despertar nas crianças o amor pelo saber e pelo aprender. O aprendizado se torna menos cansativo com um bom método de ensino e sem obstáculos para os alunos continuarem seus estudos. Já o quarto princípio diz que “[...] a natureza passa das coisas mais fáceis às mais difíceis” (FATTORI, 2011, p. 167), isto é, o aprender acontece por meio de processos, de forma lenta e gradual, ou seja, do mais fácil para o mais difícil. Para exemplificar, cita o carpinteiro que primeiro aprende a cortar a madeira, depois a afina, junta os pedaços, para, no final, conseguir realizar alguma construção.

Por fim, na Didática Magna, estão descritos dez princípios que fundamentam a solidez no ensinar e no aprender. Destaco neste estudo o sétimo e o nono princípio. O sétimo princípio enuncia que “[...] a natureza está em progresso contínuo, e nunca para nem inicia coisas novas abandonando as antigas, mas continua, desenvolve e conclui apenas as já iniciadas” (FATTORI, 2011, p. 193). Segundo este princípio, os estudos sucessivos dos estudantes necessitam basear-se em estudos precedentes. Ainda, tudo o que for estudado e bem recebido pelo intelecto deve ser fixado na memória, para que todos os alunos aprendam na paz, na tranquilidade e com a Graça de Deus.

No nono princípio, a defesa de Comenius está no seguinte: “A natureza conserva uma

justa proporção entre a raiz e os galhos, no que respeita à quantidade e à qualidade” (FATTORI, 2011, p. 197). Nesse sentido, uma árvore se desenvolve proporcionalmente entre a raiz, os galhos e os frutos. Da mesma maneira, na instrução, tudo o que for ensinado é para ser compreendido e feito, assim como foi expresso. Por fim, a questão é encontrar utilidade nas coisas que se aprende, o que perpassa pela transmissão de um sujeito para o outro.

Dessa forma, o século XVII foi marcado pelas contribuições e estudos de Comenius e de sua Didática Magna. Na sequência, apresento as demais teorizações presentes em minhas memórias de uma vida professoral.

2.2.3 (Des)encontros com alguns documentos – Parte 3

Os demais autores, em seus documentos, trouxeram contribuições e reflexões para os professores a respeito de teorizações sobre o aprender. Conforme alguns autores, elas estão divididas em três filosofias: a comportamentalista, a humanista e a cognitivista, as quais serão abordadas de forma sucinta ao longo deste estudo.

Muitos aspectos relativos à sociedade começaram a ser explicados de maneira científica pelos psicólogos comportamentalistas no século XIX e XX. Segundo o enfoque teórico do comportamentalismo ou do behaviorismo, a ideia-chave é o comportamento sendo controlado por suas consequências, ou seja, todas as respostas são motivadas a partir de estímulos. Assim, existem várias abordagens que são chamadas de teorias conexionistas à teoria E-R (estímulo-resposta). Os principais autores comportamentalistas são: Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), John Broadus Watson (1878-1958), Edward Lee Thorndike (1874-1949). Mais tarde, os principais enfoques da teoria foram propostos por autores como: Clark Leonard Hull (1884-1952), Edwin Ray Guthrie (1886-1959) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

O fundador do behaviorismo no mundo ocidental, Watson, estava preocupado com os aspectos observáveis do comportamento. Essa teoria propõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências). O objetivo maior está em chegar às leis que relacionam estímulos, respostas e consequências.

Entre os defensores do behaviorismo, apresento algumas contribuições de Skinner (1972), professor de Psicologia da Universidade de Harvard, que defendeu alguns

procedimentos e materiais a serem utilizados em sala de aula e em qualquer disciplina. Skinner não estava preocupado em criar uma teoria da aprendizagem, mas objetivava uma análise funcional entre estímulo e resposta. Na abordagem skinneriana, são três as principais variáveis – o estímulo, o reforço e as contingências de reforço. O estímulo é o evento que afeta os sentidos do aprendiz. O reforço resulta no aumento da probabilidade da ocorrência de um ato que imediatamente o precedeu, sendo necessário para manter o comportamento fortalecido. As contingências de reforço acontecem quando a ocorrência de reforço é tornada contingente à ocorrência anterior de uma resposta a ser aprendida, ou seja, quando o comportamento muda (SKINNER, 1972).

Para Skinner (1972), são três as partes essenciais de qualquer contingência de reforço: se aprende fazendo, se aprende na experiência e por meio de ensaio e erro. Quanto à primeira, se aprende fazendo, explica que o aluno não aprende simplesmente ao fazer, o que ilustra com alguns exemplos:

Não se ensina uma criança a chutar bola simplesmente induzindo-a a chutar bola simplesmente induzindo-a a chutá-la. Não é verdade como afirmava Aristóteles, que aprendemos a tocar harpa ao tocá-la e que aprendemos a conduta ética ao agir eticamente. A execução do comportamento pode ser essencial, mas não garante que tenha havido aprendizagem (SKINNER, 1972, p. 5).

Já na segunda, a experiência está combinada com o fazer e representa os estímulos. O fazer equivale às respostas. Para o autor, a aprendizagem se efetiva por intermédio da conexão entre estímulos e respostas. Quanto ao ensaio e erro, conforme o autor, aprendemos por meio de nossos erros ou para não cometê-los outra vez. Ou seja, quando caracterizamos o comportamento por meio de tentativas (ensaio e erro), “[...] introduzimos uma referência às consequências no que deveria ter sido uma descrição da topografia das respostas” (SKINNER, 1972, p. 7).

Segundo essa teorização, são dois os tipos de respostas ou comportamentos: operantes e respondentes. O comportamento respondente são as respostas ou reflexos involuntários frente a determinados estímulos e que são provocados automaticamente. Já no comportamento operante, o indivíduo atua, opera sobre o meio, sem saber de antemão qual estímulo provocará a emissão de uma determinada resposta. Portanto, a cada um desses tipos de comportamento está associado um condicionamento, ou seja, introduzir um reforçador positivo na sequência a uma resposta resulta em um aumento – o que é o condicionamento (SKINNER, 1972).

Para exemplificar, o vídeo Aprendizagem programada – Máquina de ensinar¹⁵, de Skinner, demonstra a utilização da máquina de ensinar, ou seja, os estudantes estudam de forma nova, diferentes conceitos, seja de aritmética, seja de gramática. O autor defende a utilização dessa máquina, pois o estudante cria condições rápidas e aperfeiçoadas para um ensino efetivo e uma aprendizagem eficiente.

Na máquina de ensinar, o aluno completa as partes faltantes e visualiza a resposta de forma imediata. Para Skinner, esta é a grande evolução, quando o aluno não precisa mais aguardar semanas para receber o retorno da correção do professor. Ainda, esse conhecimento imediato reflete na formação de um comportamento correto, livre de indecisões ou ansiedades, ou seja, “[...] seu trabalho é prazeroso. Ele não tem que esforçar-se para estudar. As classes nas quais as máquinas são usadas são uma cena de concentração intensa” (SKINNER, texto digital).

Skinner, no vídeo, ainda esclarece que o aluno aprende no seu próprio ritmo, mas, nessa percepção, os alunos são forçados a caminharem juntos. Assim, os alunos considerados brilhantes perdem tempo aguardando que os demais concluam; já os mais lentos são forçados a se moverem muito rapidamente. Nas palavras do autor:

Um estudante usando a máquina de ensinar se move no ritmo que for mais conveniente para ele. O estudante rápido completa o material em um tempo mais curto. Mas o estudante mais lento, ao ter mais tempo para estudar, completa o mesmo espaço. Ambos aprendem o material profundamente (SKINNER, texto digital).

Por fim, no vídeo de Skinner, o estudante segue na máquina de ensinar um programa cuidadosamente planejado. Este planejamento perpassa por estágios: sai de um inicial, quando ainda está pouco familiarizado com o material, e, em etapas, dirige-se até o final, tornando-se competente. O autor considera importante o aluno aprender sem ser ensinado, ou seja, resolver problemas sozinho, explorar o desconhecido e de maneira particular.

Na teoria de Skinner (1972), ainda verifiquei três grandes metáforas para explicar o comportamento: “Crescimento ou desenvolvimento; Aquisição; Construção” (SKINNER, 1972, p. 1). Na primeira, o professor apenas pode ajudar o aluno a aprender; não pode realmente ensinar. Para o autor, “[...] ensinar é fomentar ou cultivar a criança em crescimento [...], dar-lhe exercícios intelectuais, ou orientá-los no sentido horticultural de dirigir ou guiar seu crescimento” (SKINNER, 1972, p. 1). Assim sendo, a educação é a cultura do intelecto ou

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vmRmBgKQq20>. Acesso em: 14 dez. 2020.

da mente. Já o juízo se desenvolve e se comporta melhor, pois o estudante já possui noção das coisas de seu entorno.

Na metáfora da aquisição, o conhecimento e a habilidade são adquiridos pelo aluno a partir do mundo que o cerca. O aluno recebe educação, ou seja, o processo de aprendizagem é descrito por meio de curvas de aquisição. O papel do professor é de transmissor, que compartilha experiências. Portanto, “[...] o que é transmitido deve ser guardado (o professor abastece a mente do aluno, e o aluno guarda o que aprendeu); porém, o que pode ser guardado na memória não é o comportamento, mas, sim, certos precursores ou determinantes” (SKINNER, 1972, p. 3). Por fim, a construção significa edificar, ou melhor, construir o ensino e o próprio comportamento do aluno em sentido concreto. O professor informa o aluno e, conseqüentemente, seu comportamento ganha forma ou molde. Nesta medida,

[...] ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria. (Tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças à educação já não é preciso esperar por estes eventos raros) (SKINNER, 1972, p. 4).

Enquanto o comportamentalismo foca no comportamento, o cognitivismo enfatiza a cognição. Entre os autores desta teoria, encontrei alguns cognitivistas, como Jean Piaget (1896 – 1980), Lev Semyonovich Vygotsky (1896 – 1934), Jerone Bruner (1915 – 2016), registrados em minhas memórias.

Os estudos de Jean Piaget e sua epistemologia genética demarcam uma linha entre os esforços mentais que uma criança necessita fazer para chegar à aprendizagem e as leis de influência de um adulto, chamadas de espontâneas e não espontâneas, sendo que as últimas necessitam de uma investigação independente (PIAGET, 1978). Nessa perspectiva teórica, a criança, ao formar um conceito, marca-o com as características da mentalidade que lhe é própria; por isso, a defesa do autor está em torno dos conceitos espontâneos. O problema epistemológico que despertou a atenção do autor diz respeito à seguinte questão: como se passa de um tipo de conhecimento a outro, como se transita de um estado a outro (PIAGET, 1978). O desenvolvimento humano tornou-se assim o seu campo de estudo. Por isso, o alicerce fundamental da teoria de Piaget está na progressão do pensamento e no desenvolvimento mental da criança.

Pioneiro no enfoque construtivista da cognição humana na década de 20 do século

XX, e redescoberto na década de 70, motivou o declínio do behaviorismo e a ascensão do cognitivismo com relação ao ensino e à aprendizagem e de pesquisas nessa área. Portanto, neste estudo, trato somente das fases/níveis/estados de desenvolvimento mental, propostos pelo autor e de alguns de seus conceitos-chave, como assimilação, acomodação e equilíbrio. Jean Piaget opera com quatro estados ou níveis de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto, operacional-formal.

O nível sensório-motor (estado inicial, dos 18 aos 24 meses) estende-se desde o nascimento até por volta dos dois anos de idade. Piaget (1978) teoriza que, nesse estado, a criança é o centro e os objetos existem em função dela. Apresenta alguns poucos reflexos como sucção, choro, preensão e atividades comportamentais indiferenciadas. O próprio corpo da criança é sua referência. Assim, decorre um egocentrismo total; conseqüentemente, ela não se percebe possuidora de desejos e vontades. Ou seja, o autor explica que a centralização inicial liga-se ao próprio corpo, sem que a criança tenha consciência disso. Por volta dos 18 meses, inicia-se um processo de descentralização em relação ao próprio corpo e passa a considerá-lo como um objeto entre os demais. Entretanto, os objetos passam a ter uma realidade cognitiva além da realidade física (PIAGET, 1978). Por isso, para Piaget (1978, p. 10-11):

Os esquemas de inteligência sensório-motora não são, com efeito, ainda conceitos, pelo fato de que não podem ser manipulados por um pensamento e que só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material, sem qualquer conhecimento de sua existência enquanto esquemas, à falta de aparelhos semióticos para os designar e permitir sua tomada de consciência.

O estado chamado pré-operacional divide-se em dois níveis etários (dos 2 aos 4 anos e dos 5 aos 6 anos). Nesse estado, acontece uma nova etapa do desenvolvimento mental da criança. Ela continua numa perspectiva egocêntrica, mas seu pensamento começa a se organizar de modo ainda não reversível, esclarece. Ou seja, ela ainda não é capaz de percorrer um caminho cognitivo e, quando percorrido mentalmente em sentido inverso, reencontra o ponto de partida não modificado. Para Piaget (1978), com a falta de reversibilidade e a conservação, a criança constantemente cai em contradição.

Nesse referencial teórico, a idade dos 7 aos 11 anos, chama-se de estado operacional-concreto, que se divide em dois níveis (dos 7 aos 8 anos e dos 9 aos 10 anos). O autor evidencia que o egocentrismo, característica presente na criança até o momento, descentraliza e há uma progressão; a criança entra em um mundo de várias possibilidades. Por conta disso, Piaget (1978) entende que seu pensamento começa a organizar-se, passando a compreender a

conservação e a reversibilidade. Nesse nível, recorre a objetos concretos, realizando raciocínios lógicos para compreender o seu entorno, pois ainda não é capaz de operar com hipóteses abstratas (PIAGET, 1978).

O último estado, denominado por Piaget (1978) de operações formais, inicia por volta dos 11 ou 12 anos, perpassa pela adolescência e se estende até a vida adulta. Nesse período, segundo o autor, o pensamento começa a operar de forma abstrata, não necessitando mais de objetos concretos. Seria o pensamento proposicional, em que o adolescente manipula proposições. O ponto de partida ainda é a operação concreta, mas o adolescente progride e passa a formular os resultados das operações concretas sob a forma de proposições, operando mentalmente com elas. Entretanto, na teoria piagetiana, o que marca este período é a passagem das operações concretas para as formais com a capacidade de manipular construtos mentais e de reconhecer as relações existentes entre eles. Este último nível apresenta um aspecto marcante, pois

[...] é na medida em que se interiorizam as operações lógico-matemáticas do sujeito graças às abstrações refletidoras que elaboram operações sobre outras operações e na medida que é finalmente atingida esta extemporaneidade que caracteriza os conjuntos de transformações possíveis e não mais apenas reais que o mundo físico e seu dinamismo espaço-temporal, englobando o sujeito como uma parte íntima entre as demais, começa a tornar-se acessível a uma observação objetiva de certas de suas leis e sobretudo a explicações causais que forçam o espírito a uma constante descentração na sua conquista dos objetos (PIAGET, 1978, p. 30).

O autor argumenta que a chegada da criança ao último estado é fruto de longas séries correlativas de construções novas e não predeterminadas. A criança parte, de início, de um estado de confusão indiferenciada e, aos poucos, se destacam as operações do sujeito e a causalidade do objeto. Conforme Piaget (1978), o crescimento da criança, ou seja, a passagem dos estados de desenvolvimento cognitivo se dá por meio da assimilação e da acomodação.

Os conceitos piagetianos que traduzem as categorias fundamentais da concepção de conhecimento, que ainda hoje estão presentes em minha memória, expressam o seguinte: ‘O Sujeito age sobre o Objeto’. Piaget (1978) expressa que o organismo, ao assimilar, incorpora a realidade a seus esquemas de ação e impõe-se ao meio. Por isso, esse processo não modifica a mente, somente assimila o objeto em questão. Na teoria do autor, quando os esquemas de ação da criança, ou mesmo de um adulto, não conseguem assimilar determinada situação, a mente desiste ou se modifica.

Nesse caso, ocorre o que Piaget (1978) chama de acomodação. O desenvolvimento

cognitivo acontece por meio da acomodação, quando a mente se reestrutura diante de dificuldades e problemas apresentados. Entretanto, para o autor, a acomodação somente acontece com a assimilação, ou seja, a acomodação é a reestruturação da assimilação. Já o equilíbrio, alude o autor, mesmo que provisório, entre a assimilação e a acomodação é a adaptação à situação. Na teoria piagetiana, a mente é um conjunto de esquemas aplicados à realidade, que se desenvolvem por reequilibrações e reestruturações sucessivas.

Diferente de Jean Piaget, o interesse de Lev L. Vygotsky (1991) concentrava-se em abordagens históricas e no desenvolvimento do estudo da natureza humana. Assim, Vygotsky (1991) desenvolve uma série de críticas a teorias que tratam do aprendizado e do desenvolvimento sem a devida clareza teórica, o que, conseqüentemente, resultou em uma série de erros. Lev S. Vygotsky, advogado e filólogo, iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917. Naquela época, predominavam teorias comportamentais da associação estímulo-resposta de fundadores do movimento da Gestalt, na Psicologia, como Watson, Wertheimer, Kohler, Koffka, Lewin e Skinner. Desse modo, os fundadores da psicologia moderna, entre eles Vygotsky, influenciaram a psicologia soviética na Rússia pós-revolução. Por isso, cabe refletir de forma sucinta sobre o cenário em que se assentavam as condições da psicologia e da sociedade europeia e que influenciaram a teoria de Vygotsky, para, na seqüência, entrar propriamente em sua teoria.

As condições da psicologia e da sociedade eram a fonte dos problemas imediatos de Vygotsky, com os quais se defrontava e serviam de fonte de inspiração, inclusive aos demais teóricos, que procuravam desenvolver uma teoria marxista, conhecida como materialismo histórico do desenvolvimento intelectual humano (COLE; SCRIBNER, 1991). Enquanto atributo da filosofia – o estudo da natureza humana –, até a segunda metade do século XIX, os seguidores de John Locke, na Inglaterra, desenvolveram a concepção empiricista da mente. Essa concepção tinha como foco “[...] a origem das ideias a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 2). Um dos maiores problemas para os empiristas, conforme Cole e Scribner (1991), era explicar de que forma as sensações simples se combinavam para produzir ideias complexas.

No entanto, para Cole e Scribner (1991), os seguidores de Immanuel Kant afirmavam que as “[...] ideias de espaço e tempo e conceitos de quantidade, qualidade e relação originavam-se na mente humana e não poderiam ser decompostas em elementos mais simples” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 2). Essa concepção originou-se dos estudos de René

Descartes, que defendia que o estudo científico do homem se limitaria ao estudo da mente (COLE; SCRIBNER, 1991).

Os estudos de Cole e Scribner (1991) evidenciam que, por volta do começo da Primeira Guerra Mundial, em 1914, na Europa, muitos psicólogos descontentes renunciaram ao estudo da consciência em prol do estudo do comportamento, influenciados pelas contribuições de Pavlov (teoria dos reflexos condicionantes) e de Darwin (continuidade evolutiva entre os animais e o homem). Essas contribuições, por sua vez, explicam os autores, abriram outras áreas de estudo científico do comportamento animal e humano. No entanto, outra frente de psicólogos renunciou à teoria dos behavioristas ou à psicologia da Gestalt.

Nas primeiras décadas do século XX, a psicologia, tanto na Rússia como na Europa, procurava oferecer explicações parciais para alguns fenômenos e movia-se entre escolas antagônicas. Diante desse cenário, teóricos como Vygotsky, propondo que as teorias existentes até o momento obtinham sua base em concepções behavioristas de Wundt e Watson, não conseguiam explicar comportamentos complexos como a percepção e a solução de problemas (VYGOTSKY, 1993).

O que Vygotsky procurou foi uma abordagem abrangente em termos aceitáveis para as ciências naturais, que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores. O ponto de maior impacto das contribuições dos estudos do autor está na crítica à combinação mecânica de estímulo-resposta e à ideia de que as propriedades intelectuais do adulto são somente resultados da maturação, ou seja, que já estariam pré-formadas na criança, esperando uma oportunidade de manifestação. Nesse sentido, o autor enfatizou as origens sociais da linguagem e do pensamento. Foi o primeiro psicólogo moderno a propor que a cultura faz parte da natureza de cada pessoa. À luz da teoria marxista, enquanto propósito para o entendimento da história e da sociedade humana, desenhou as bases para uma ciência comportamental unificada.

Nessa perspectiva, qualquer tipo de instrução necessita de um certo grau de maturidade de algumas funções para que seja possível a aprendizagem, pois “[...] não se pode de maneira nenhuma ensinar uma criança de um ano a ler ou uma criança de três anos a escrever” (VYGOTSKY, 1993, p. 81). Para o autor, a partir do momento que a memória da criança progride de forma satisfatória, ela será capaz de memorizar o alfabeto, ou seja, no momento em que a criança atingiu uma certa maturidade, o professor pode ensinar a criança a

ler e a escrever. Segundo essa teoria, a instrução de uma criança caminha entrelaçada com o seu desenvolvimento, ao menos num nível mínimo, ou seja, se não houver desenvolvimento suficiente, não poderá acontecer a instrução e, conseqüentemente, não acontecerá a aprendizagem.

Os estudos de Vygotsky (1993, p. 71) questionam: “Que acontece no cérebro da criança quanto aos conceitos científicos que lhe ensinam na escola? Qual é a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência das crianças?”. Quanto à primeira pergunta, responde que os conceitos científicos não sofrem desenvolvimento, ou seja, não possuem uma “História interna” (p. 71), sendo incorporados por meio do processo de “compreensão e de assimilação” (p. 71).

Nesse sentido, a aprendizagem de conceitos perpassa pelo amadurecimento do nível mental da criança, ou seja, acontece quando a criança tiver atingido um nível mental necessário para a aprendizagem. Para exemplificar: quando a criança aprende uma nova palavra “(generalização do tipo mais primitivo)” (p.71), o seu desenvolvimento está no início; à medida que seu cérebro amadurece, vai aprendendo essa palavra que será substituída por “generalizações cada vez mais elevadas” (p.71). Resumindo, esse seria o processo de formação dos verdadeiros conceitos.

O desenvolvimento dos conceitos presume funções intelectuais como: “[...] atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 1993, p. 72). Essas funções, conforme o autor, são processos psicológicos complexos; logo, não podem ser dominados por uma aprendizagem inicial, nem ensinados de uma forma direta. Pelo contrário, o professor que tenta fazer desse modo, somente terá da criança um “verbalismo vazio”, um “conhecimento no vácuo” (VYGOTSKY, 1993, p. 72).

Vygotsky (1993) encontra em Leão Tolstói justificativas para defender tal concepção, pois compreende ser impossível transmitir pura e simplesmente um conceito de professor para aluno. Ou seja, com base nessa compreensão, também não concebe ensinar uma criança por meio da memorização e da repetição, como diversas vezes já se ensinou. Já na resposta à segunda pergunta acerca da evolução dos conceitos, Vygotsky (1993) não nega a existência de um processo de desenvolvimento no cérebro da criança, que não difere do desenvolvimento de conceitos formados na experiência cotidiana. Pelo contrário, para Vygotsky (1993), esses dois processos são o alicerce para a aprendizagem; logo, não podem

ser compreendidos de forma separada. Nesse sentido, Vygotsky (1993) faz uma crítica ao pensamento de alguns autores, entre eles Piaget, ou seja, à forma como compreendem o pensamento espontâneo e não espontâneo da criança.

Muitos estudiosos, afirma Vygotsky (1993), fizeram uso dos conceitos formados pelas crianças no cotidiano, mas sem uma intervenção da educação sistemática. Vygotsky (1993) propõe uma relação entre aprendizado e desenvolvimento, desde o primeiro dia de vida das crianças, por meio de uma nova abordagem, que chama de zona de desenvolvimento proximal. Desta forma, o autor determina dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real diz respeito ao “[...] nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 111).

O autor explica que aquilo que uma criança consegue fazer com a ajuda de outros poderia ser muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. Ainda, quando o autor exemplifica que varia enormemente a capacidade de aprender de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, comprova-se que aquelas crianças não possuíam a mesma idade mental e o curso da aprendizagem seria diferente. Portanto, essa diferença, por exemplo, entre nove e oito, o autor chama de zona de desenvolvimento proximal.

Na zona de desenvolvimento proximal, as crianças iniciam o aprendizado muito antes de frequentarem a escola, ou seja, qualquer questão enfrentada pela criança na escola tem uma história prévia. A zona de desenvolvimento proximal acontece por meio da orientação de um adulto ou com a colaboração de pessoas mais capazes, sendo “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas” (VYGOTSKY, 1991, p. 112). Vygotsky (1991) defende, nessa concepção, que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado, ou seja, o que se estabelece é a unidade e não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento.

Ainda, dentre as teorias da cognição humana, as proposições de Jerome Seymour

Bruner (1976, p.1) renovam a qualidade e os objetivos intelectuais da educação, sem perder o ideal que está em “[...] preparar homens bem equilibrados para uma democracia”. Portanto, os estudos do autor voltam-se para as seguintes problemáticas:

O que deve ser ensinado, quando e como? Que espécie de investigação deve acompanhar o crescente esforço no planejamento de currículos? Quais as implicações da ênfase na estrutura da matéria de ensino, seja matemática ou história – pela qual se procura dar ao aluno, o mais rapidamente possível, a compreensão das ideias fundamentais da disciplina? (BRUNER, 1976, p. 2-3).

Para o autor, os programas escolares têm tratado de forma inadequada ou incorreta o conhecimento contemporâneo. Dessa forma, aprender algo envolve três processos quase simultâneos: “[...] a aquisição de nova informação, transformação, avaliação (crítica)” (BRUNER, 1976, p. 2-3). No primeiro processo, o professor ensina determinado assunto ao aluno, como, por exemplo, “[...] as leis de Newton sobre o movimento, as quais violam o testemunho dos sentidos” (BRUNER, 1976, p. 44). No segundo, o aluno manipula o conhecimento de modo a adaptá-lo a novas tarefas, ou seja, na transformação: “Aprendemos a desmascarar ou analisar a informação, a ordená-la de modo que permita sua extrapolação, interpolação ou conversão em outra forma. A transformação compreende os meios pelos quais lidamos com a informação, de modo a irmos além dela” (BRUNER, 1976, p. 44). O último processo defendido por Bruner (1976), a avaliação, está em verificar o modo como manipulamos a informação correspondente à tarefa. O autor explica que, muitas vezes, os professores são decisivos na avaliação, mas a maior parte das avaliações é feita através de “juízos de plausibilidade” (BRUNER, 1976, p. 45), sem que os esforços empregados sejam verificados.

As proposições de Bruner (1976, p. 31) são conhecidas pela sua frase célebre e carimbada em minha memória: “[...] qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento”. Dessa forma, o autor defende que o currículo deve constituir-se em torno de grandes temas de aprendizagem, de princípios e valores que a sociedade considera importantes para dar continuidade à existência humana. Assim, não é garantia de melhoria da educação – considerada amplamente política – a simples revisão dos currículos (BRUNER, 1976).

O referido autor defende que as motivações para a aprendizagem “[...] devem basear-se o mais possível no interesse despertado pelo que é mister aprender e manter-se amplas e diversificadas em sua expressão” (BRUNER, 1976, p. 75). Após a publicação de seus estudos,

Jerome Seymour Bruner revisa algumas questões e propõe o ensino das disciplinas no contexto dos problemas que a sociedade enfrenta. Para esse autor, o que é relevante em uma matéria de ensino é sua estrutura, suas ideias e relações fundamentais. No entanto, a ênfase no desenvolvimento intelectual da criança está na aprendizagem por descoberta. A defesa de Bruner (1976) está em torno do método que trata de conteúdos de ensino percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher.

Nessa esteira teórica, a aprendizagem aconteceria de forma significativa e com relevância. Bruner (1976) esclarece que o ambiente para a aprendizagem por descoberta deve proporcionar alternativas que resultem no aparecimento de relações e similaridades. O aprendiz deve ter a oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação; por isso, defende um currículo em forma de espiral (BRUNER, 1976).

Os estudos de Bruner são amplamente questionados, conforme expressa Moreira (2011). Entre os que o questionam, está Ausubel, que critica a aprendizagem por descoberta, que, segundo ele, pode acontecer de forma não significativa ou mecânica. Para Moreira (2011), Ausubel, Novak e Hanesian, na década de sessenta, passam a ser conhecidos como os defensores da aprendizagem significativa.

Na aprendizagem significativa, o processo da aprendizagem se efetiva a partir do momento em que uma nova informação se relaciona com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Essa nova informação, ou novo conhecimento, é incorporada à estrutura cognitiva por meio de uma relação substantiva e não arbitrária. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 54):

Na melhor das hipóteses os componentes já significativos da tarefa de aprendizagem poderão se relacionar às ideias unitárias na estrutura cognitiva (facilitando indiretamente a aprendizagem automática da tarefa como um todo); mas isso de forma alguma torna as novas associações arbitrárias recentemente internalizadas por si sós relacionáveis como um todo ao conteúdo estabelecido na estrutura cognitiva ou as torna úteis na aquisição de novos conhecimentos.

Os autores explicam que a mente humana não está programada para receber informações arbitrárias por meio da repetição e da memorização. Ou seja, para os autores, uma ideia torna-se significativa depois que é aprendida significativamente. Esse processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem significativa ocorre quando a

nova informação fundamenta-se em conceitos relevantes, pré-existent, na estrutura cognitiva. Portanto, nessa perspectiva:

[...] a aquisição de novas informações depende amplamente das ideias relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva, e que a aprendizagem significativa nos seres humanos ocorre por meio de uma interação entre o novo conteúdo e aquele já adquirido (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 57).

Os estudos desses autores rejeitam a máxima das teorias behavioristas ao defenderem que não se pode conjecturar sobre os mecanismos internos da mente.

Para finalizar, as teorizações do humanismo com ênfase na pessoa articulam princípios básicos, entre os quais, os seguintes: Aprender a aprender; liberdade para aprender; diálogo; ensino centrado no aluno; crescimento pessoal; consciência crítica; significação; autonomia; libertação; amor. Esses princípios têm como ideia-chave a integração entre sentimentos, pensamentos, significados e ações. Os autores mais conhecidos e defensores desses princípios são: Carl Ransom Rogers (1902 – 1987) e Paulo Freire (1921-1997).

Rogers (1985), com o princípio da liberdade para aprender, defende que o propósito do ensino é promover a aprendizagem, não de maneira morta, estéril, fútil e rapidamente esquecida. Para o autor, a aprendizagem acontece por meio da curiosidade, da descoberta, da experiência, que leva a pessoa a observar tudo o que pode ver, ouvir ou estudar. Contrário à memorização, o autor acredita que “[...] existe uma aprendizagem significativa, cheia de sentido, experiencial” (ROGERS, 1985, p. 29). A aprendizagem significativa combina “[...] o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado” (ROGERS, 1985, p. 30). Para o autor, ao aprendermos dessa maneira, somos integrais, fazendo uso de todas as nossas capacidades.

Com a política de educação centrada na pessoa, em que o estudante é o centro, Rogers (1985) propõe dez princípios de aprendizagem e não propriamente uma teoria. Entre os princípios propostos pelo autor, destaca-se: o ser humano possui aptidões naturais para aprender (ROGERS, 1985). Nesta esteira teórica, para acontecer uma aprendizagem autêntica, o assunto a ser estudado pelo estudante necessitaria ser pertinente. Rogers (1985) defende que é através da ação e da participação no processo que acontece a aprendizagem, que envolve o todo – sentimentos e intelecto imbricados. Por fim, para o autor, a aprendizagem mais importante é aquela em que o sujeito se dispõe a experimentar e assimilar o processo de mudança.

A proposição de Rogers (1985) em relação aos princípios está na facilitação da aprendizagem, desde os primeiros anos, estendendo-se à pós-graduação. Para ele, a sociedade é demarcada pela dinamicidade, pela mudança, e não por um sistema de rigidez. O que é ensinado pelo professor muda rapidamente, torna-se obsoleto; por isso, defende a aprendizagem da experimentação.

Paulo Freire (1982), com a pedagogia do oprimido e da libertação – a luta dos homens, é considerado um dos educadores mais influentes do planeta. Sua defesa centra-se na cultura letrada, na educação dialógica, humanizadora, problematizadora, no aprender a aprender, no educando que assimila o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à educação por ele denominada de bancária, tecnicista e alienante, isto é,

[...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1982, p. 67).

A visão bancária anula, minimiza o poder criador dos educandos, permite a repetição; o educador vai “enchendo” (p. 67) os educandos com um saber falso (conteúdos impostos) e satisfaz o interesse dos opressores. Nesse modelo, o educador é aquele que ocupa uma posição fixa, invariável, ou seja, será sempre aquele que sabe, enquanto o educando é aquele que não sabe, ocupa um lugar de alienado. Essa rigidez nega a busca enquanto princípio para o conhecimento e concebe a educação como um “[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1982, p. 67). Portanto, dissemina uma cultura de silêncio, de opressão e de contradição.

Paulo Freire defende uma educação libertadora, em que o educando cria sua própria educação, seguindo seu rumo na aprendizagem. O educando faz seu próprio caminho; não segue um já previamente construído; liberta-se de chavões alienantes, ou seja, de ideias repetidas, sem originalidade. O educando passa a realizar as lições com o educador, enquanto o conteúdo programático a ser estudado passa a ser de ambos. O conteúdo deve fazer sentido ao educando por meio de uma educação libertadora. Para Freire (1982, p. 77):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo.

Essa é a busca de Freire – uma educação em que não pode haver depósito de conteúdos, mas, sim, a problematização dos homens na sua relação com o mundo. Portanto, para o autor, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1982, p. 63). Educador e educando tornam-se os sujeitos do processo e se educam em comunhão, “[...] mediatizados pelos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1982, p. 79). Nesta ótica o autor explica:

Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração” o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “admiração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos. Pelo fato mesmo de esta prática educativa construir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar com os educandos as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do “logos” (FREIRE, 1982, p. 80).

Desta forma, a educação problematizadora ativa o processo criador, de caráter reflexivo, em cada educando, buscando “a emersão das consciências” (FREIRE, 1982, p. 80), que, por sua vez, resulta numa inserção crítica na realidade. O aprender, nesta ótica, acontece dentro de princípios libertadores, de diálogo, de investigação, fazendo uso do que chama de universo temático dos educandos ou do conjunto de seus temas geradores.

A utilização de temas geradores é uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora: “Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora, também proporcione ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1982, p. 103). Nessa perspectiva, a ação dialógica, referida pelo autor, implica a constituição de um sujeito que transforma o mundo em colaboração.

Após discorrer sobre estes documentos marcados em minhas memórias, penso ser oportuno relembrar os estudos foucaultianos, que salientam que o presente se desdobra sobre o passado e também sobre o futuro. Portanto, ao olharmos para o passado, olhamos para as condições que possibilitaram a emergência de discursos. A genealogia rompe com a história contínua, linear e teleológica. Não busca origens e semelhanças entre objetos, nem faz tentativas de estabelecer relações de causa e efeito entre os acontecimentos. Também não demanda uma história das práticas discursivas de poder, de subjetivação, mas olha para os tempos marcados por sujeitos que retratam suas formas de pensamento.

Os documentos desta pesquisa foram tecidos em tempos diferentes, com autores que organizaram os saberes a partir de condições econômicas, políticas e sociais. Essas produções

foram e continuam sendo ferramentas produtivas, que possibilitaram avanços em cada época e a emergência de outros tempos e, conseqüentemente, de outros documentos.

Os diferentes sujeitos, sejam eles homens ou mulheres, apresentados neste estudo discursam em defesa de teorizações sobre formas, processos e condições de existência do aprender. Influenciados por seus tempos, descrevem práticas datadas historicamente, pois somos aquilo que já foi e é dito há séculos, meses e semanas. Por isso, é necessário um exercício de interpretação de cada tempo, beirando as curvas, no sentido genealógico. Para tanto, concludo com Veiga-Neto (2004, p. 13-14), ao expressar que:

A vida moderna, o pensamento moderno, a condição moderna – nas formas segundo as quais conhecemos e experienciamos essas coisas – não seriam possíveis sem que, num determinado momento da nossa história, a Idade Média tivesse sido deixada para trás. Nada disso também seria possível se alguns homens, mobilizados pela crise do mundo medieval e na busca de novas maneiras de compreender um novo mundo que se gestava, de dominá-lo e viver nele, não tivessem ido buscar na Antigüidade certos mitos, valores, ideais e maneiras de pensar, para serem significados e ressignificados, combinados e recombinados, engendrando – para o bem ou para o mal – novos saberes e novas formas de vida social.

Em tempos contemporâneos, é possível encontrar discursividades em torno de documentos que tratam do aprender, graças à história, à tradição que nos antecedeu, a exemplo da Idade Média. Com tamanha presença e força, essas discursividades compõem a forma como venho operando as práticas pedagógicas e, de modo especial, o aprender na sala de aula. Por este viés, para problematizar como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender, no capítulo seguinte, ‘Apostas Metodológicas’, descrevo os caminhos metodológicos da pesquisa, a partir do Método – Análise do discurso – de Michel Foucault e do Procedimento exploratório-experimental de Sandra Mara Corazza, para que haja condições e possibilidades de outras produções (outros documentos) do aprender e conseqüentemente a criação da *Professoranha*.

3 APOSTAS METODOLÓGICAS

Minhas aproximações com metodologias de pesquisa iniciaram na graduação, estenderam-se na pós-graduação, no mestrado¹⁶, no doutorado¹⁷, com inserções em projetos de pesquisas. Muitas metodologias de pesquisa foram lidas, algumas aprofundadas e outras passaram somente pelas lentes, conforme traduz a imagem que segue.

Figura 3 - A estante



Fonte: Ilustração de Ândrea Pozzebon Silva e Ânderson Accadrolli (2020).

Ao transitar pela ‘estante’, alguns movimentos foram acontecendo em meu

¹⁶ No mestrado fui bolsista FAPERGS/CAPES. Maiores informações disponíveis no site <https://fapergs.rs.gov.br/inicial>

¹⁷ No doutorado fui bolsista Taxa PROSUC/CAPES. Maiores informações disponíveis no site <https://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/prosuc>

pensamento e, conseqüentemente, a necessidade de alguns deslocamentos, tendo em vista que, por alguns instantes, meu pensamento estava tomado por ideias de que o mais importante era apresentar o que havia aprendido, em sentido estrito de ‘prestação de contas’. Agora, principalmente com os estudos da Filosofia da Diferença, sobretudo, com as ideias de Michel Foucault e Gilles Deleuze, o sentido mudou.

Na imagem ‘A estante’, os fios que saem neste instante de minhas mãos – somente delas – são fios outros tomados por estes estudos e leituras que possibilitaram mais deslocamentos em meu pensamento sobre metodologias de pesquisa. Por fim, é importante analisar minha posição na imagem: de frente para a estante e de costas para o leitor. Esta posição simboliza a transformação do meu pensamento, que será traduzida no meu corpo durante a escrita deste capítulo e do capítulo que segue. No final do capítulo 4, na transição para o capítulo 5 – mais uma transformação para que seja possível a composição do *aprender*.

Por isso, falar de metodologia e fazer escolhas metodológicas de um trabalho requer sensibilidade do pesquisador, assim como a aranha tece sua teia com cuidado. Tamanha é a sensibilidade que o ‘toma’ para aventurar-se em determinada metodologia e expressar o que aprendeu com ela; caso contrário, são apenas palavras. A metodologia de um trabalho demanda, ainda, ousadia do pesquisador. As ideias de Larossa (2014) nos dão pistas a respeito da inversão da lógica de pensamento em pesquisas: dizer o que aprendi e não o que me foi ensinado. Nas palavras do autor: “O que seria dos professores, dos experts e dos pesquisadores se lhes pedissem que dissessem o que aprenderam, o que viveram, o que pensaram, e não o que lhes foi ensinado?” (LARROSA, 2014, p. 82).

As escolhas que me ‘tomaram’ na pesquisa são ‘Apostas’ enquanto potência para problematizar como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender. As ‘Apostas Metodológicas’ iniciam com a descrição do método da pesquisa – Análise do discurso – e o Procedimento exploratório-experimental. Na sequência, a descrição da geração dos dados, que contou com a participação de grupos de professores de quatro escolas públicas que atendem o Curso Normal – Magistério – de abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul. Esta descrição desliza sobre concepções teóricas do diário de bordo e do oficina-*ar*. Na esteira destas concepções, a descrição das vivências realizadas durante as oficinas.

Por conta destas ‘Apostas Metodológicas’, remeto-me às ideias de Corazza (2002b, p.

123), quando alude: “[...] não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. [...] não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos toma, no sentido de ser para nós significativa”. Ao ser ‘tomada’ pelo movimento desta pesquisa, algo aconteceu. Portanto, enquanto pesquisadora, neste tempo histórico e por meio dos estudos e leituras traduzidos na imagem ‘A estante’, estas ‘Apostas Metodológicas’ me foram significativas.

Para tal feito, de imediato, a descrição do método, Análise do discurso, e, em seguida, o Procedimento exploratório-experimental.

3.1 Análise do discurso e Procedimento exploratório-experimental

A análise dos materiais produzidos durante a pesquisa e o estudo das teorizações foucaultianas me conduziram a compreender que a questão está em olhar para as diferentes discursividades sobre o aprender, presentes nas memórias de um grupo de professores, atravessadas pela história do pensamento. Foucault (2008, 2012) não aponta caminhos metodológicos específicos, mas busca modos de produzir pensamento no encontro com a multiplicidade de discursos. Por conta deste entendimento, meu maior compromisso nesta produção está em ‘produzir pensamentos’. Para tal feito, primeiramente, deslizo sobre os conceitos de ‘enunciado’ e ‘discurso’ com Michel Foucault e alguns de seus comentadores. Na sequência, noções sobre o procedimento exploratório-experimental, a partir de Sandra Mara Corazza.

Os estudos de Foucault (2012) supõem que, em toda sociedade, a produção de discursos, por certo número de procedimentos, é controlada, selecionada, organizada e redistribuída. O discurso, nesta ótica, não é um elemento neutro ou transparente, mas possui ligação com o desejo e o poder. Por isso, diz respeito àquilo por que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar; por isso, a preocupação do autor está em: “[...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008, p. 30). O que está em jogo é a emergência do enunciado e de que forma ocupa um lugar que somente a ele pertence. Para o autor,

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Por isso, o enunciado é sempre um acontecimento estranho, pois está ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, que abre para um campo de memória, ou da materialidade dos manuscritos, ou seja, de qualquer forma de escrita. Ainda, porque é único conforme todo acontecimento, mas aberto à repetição, à transformação e à reativação. É acontecimento, porque está ligado a enunciados que o precedem e o seguem e não apenas a situações e consequências que o provocam.

O enunciado coloca em jogo os signos, sendo necessário admitir que há enunciado, quando existem vários signos justapostos ou somente um. O princípio do enunciado é o princípio da existência de signos. Portanto, o que interessa é como determinado enunciado surgiu e não outro em seu lugar, qual a intenção do sujeito falante, ou seja, não interessa saber qual a instância fundadora dos enunciados, mas, sim, que há enunciados que mostram correlações. Para compreendermos um enunciado, é indispensável entendermos a modalidade da existência de um conjunto de signos, que se torna repetível. O enunciado ou a função enunciativa se exerce através de elementos significativos de frases e proposições, que coincidem com a descrição das formações discursivas. Neste entendimento, Foucault (2008, p. 96) elucida que

[...] os signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior. Se não houvesse enunciados, a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua (e podemos sempre supor, em lugar de qualquer enunciado, um outro enunciado que, nem por isso, modificaria a língua).

O enunciado ocupa uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos. Pode-se decidir “[...] pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (FOUCAULT, 2008, p. 98). O autor explica que o enunciado necessita de uma substância, de um suporte, de um local, de uma data. O enunciado não está imediatamente visível; está oculto, mas não pode ter existência latente, pois se refere ao efetivamente dito e é ligado a um referencial. Nesta ótica, as leis de possibilidades e as regras de existência constituem o referencial do enunciado. Desse modo:

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Os enunciados são formações que se distribuem e se dispersam na espessura da

linguagem. O que há são relações entre os enunciados. Os enunciados formam um conjunto quando tratam de um único e mesmo objeto, ainda que diferentes em sua forma e dispersos no tempo. Para que sejam definidas as relações entre os enunciados, é preciso observar sua forma e seu tipo de encadeamento, ou seja, há que se observar “[...] o sistema que rege sua repartição, como se apoiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição” (FOUCAULT, 2008, p. 39).

Nas relações existentes entre os enunciados, a partir desta teorização, há que se determinar o sistema de conceitos permanentes e coerentes que estão em jogo. Por fim, para reagrupar os enunciados, é produtivo descrever seu encadeamento e as formas unitárias sob as quais se apresentam, ou seja, a regularidade e a persistência dos temas. O enunciado entra num jogo de relações com outros elementos semelhantes e ele, enquanto átomo do discurso. O enunciado é a unidade elementar do discurso (FOUCAULT, 2008). Portanto, ao definirmos uma regularidade entre os enunciados, estamos tratando de uma formação discursiva.

Foucault (2008) chama de discurso um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva, com regras e funcionamentos comuns, constituído de um número limitado de enunciados, que é a sua condição de existência. O autor explica que o discurso é aquilo por que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar. Nessa ótica, o discurso dá conta das relações históricas. O essencial é sacudir a quietude com a qual aceitamos os discursos e renunciar aos temas que têm a função de garantir a continuidade de discursos que conduzem à recondução, ou seja, que reproduzem e não criam algo novo (FOUCAULT, 2008).

Ao longo da história da civilização, evidencia o autor, muitos discursos foram professados, saberes foram aplicados, redistribuídos, valorizados, repartidos e atribuídos. Por isso, o autor argumenta:

[...] pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que se “dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 2012, p. 21).

Dessa forma, os discursos demarcam o que é tomado como verdade em um determinado tempo e espaço. A arqueologia foucaultiana dos discursos é uma interrogação

sobre as condições de emergência de campos discursivos que sustentam práticas ou as engendram. Nesta perspectiva, a história procura compreender os acontecimentos na condição em que aparecem, sem serem maquiados, ou seja, sob o chão que pisamos, há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar os discursos acerca de um assunto, aqui os dos professores sobre o aprender, é dar conta das relações históricas. Foucault (2012, p. 53) afirma que

[...] a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; [...] É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o lugar do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição.

Nas teorizações foucaultianas, pode-se perceber relações entre discurso, poder e saber. A questão está em perceber de que modo o saber “[...] é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2012, p. 17). Portanto, em cada época, são produzidos discursos que se constituem como regimes de verdade. Essa produção de discursos é controlada, selecionada e redistribuída.

Por meio dos estudos de Michel Foucault, percebi que há princípios de rarefação do discurso, ou seja, a rarefação agrupa o discurso enquanto unidade, origem de suas significações e foco de sua coerência. Por isso, “[...] existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou a eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos” (FOUCAULT, 2012, p. 25). Além disso, o princípio da rarefação do discurso também está em determinar as condições de seu funcionamento, com regras, tanto que nem todos podem ter acesso a ele. Ou seja, nem todas as regiões do discurso são abertas e penetráveis. Por isso:

É certo que não mais existem tais “sociedades do discurso”, com esse jogo ambíguo de segredo e de divulgação. Mas que ninguém se deixe enganar; mesmo na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não permutabilidade (FOUCAULT, 2012, p. 38).

Para o autor, são princípios de rarefação: a descontinuidade, a especificidade e a exterioridade. Segundo o princípio da descontinuidade, expressa o autor, os discursos devem ser tratados enquanto práticas descontínuas, que se ignoram e se excluem, mas que, em outros momentos, se cruzam. Na especificidade, o discurso não é simplesmente decifrado, mas transformado em um jogo de significações prévias. De acordo com o último princípio, o da exterioridade, a partir da aparição do discurso e de sua regularidade, ele passa às suas condições externas de possibilidades, ou seja, dá lugar à série aleatória dos acontecimentos e

marca suas fronteiras. Para exemplificar, no sistema educacional, existem discursos que se mantêm ou que são modificados, de acordo com os saberes e poderes instaurados. O que constitui um discurso são as coisas mesmas, os acontecimentos; por isso,

[...] discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tornar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência em si (FOUCAULT, 2012, p. 46).

Deste modo, teoriza o autor, são quatro as noções que devem servir de princípio regulador para a análise do discurso: a noção de acontecimento, de série, de regularidade e de condição de possibilidade. A estas quatro noções, o autor coloca as seguintes oposições: a noção de acontecimento à criação, de série à unidade, de regularidade à originalidade e de condição de possibilidade à significação. Estas quatro oposições às noções de análise do discurso perpassaram pela história tradicional das ideias, pois a história, como hoje é praticada, não se desvia dos acontecimentos.

Mas o importante é que a história não considera um elemento sem definir a série da qual ele faz parte, sem especificar o modo de análise da qual esta depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenômenos e os limites de probabilidade de sua emergência, sem interrogar-se sobre as variações, as inflexões e a configuração da curva, sem querer determinar as condições das quais dependem (FOUCAULT, 2012, p. 52-53).

A questão não está em compreender os acontecimentos enquanto causa e efeito, vagamente homogêneos ou rigidamente hierarquizados, mas está em “[...] circunscrever o ‘lugar’ do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 2012, p. 53). No entanto, as noções fundamentais que se impõem a partir deste viés “[...] são as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação” (FOUCAULT, 2012, p. 53). Nesta lógica, os discursos são tratados como conjuntos de acontecimentos discursivos. O acontecimento é produzido em uma dispersão material; é sempre no âmbito da materialidade que o acontecimento se efetiva. Ainda, possui um lugar e consiste na relação da coexistência, dispersão, recorte, acumulação e seleção de elementos materiais. Os acontecimentos discursivos devem ser tratados enquanto séries descontínuas.

O deslocamento dado pelo autor com relação à história das ideias, que consistiu em tratar não das representações, mas do que há de fato nos discursos e que permite introduzir na raiz do pensamento o acaso é a descontinuidade e a materialidade (FOUCAULT, 2012). A partir disso, o autor problematiza: “[...] como se formaram, através, apesar ou com o apoio

desses sistemas de correção, séries de discursos?; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação?” (FOUCAULT, 2012, p. 57). Dessa forma, a genealogia se encarrega de estudar a formação do discurso, que é, ao mesmo tempo, dispersa, descontínua e regular.

A genealogia se detém em analisar as séries de formação do discurso e “[...] procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, [...] o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas” (FOUCAULT, 2012, p. 65). Por isso, no capítulo dois deste estudo, me aproximei da noção de genealogia para ‘olhar’ e ‘escutar’ o que a história produziu em torno das teorizações do aprender.

Com efeito, para analisar discursos, faz-se necessário renunciar a dois temas que estão ligados e ao mesmo tempo se opõem: que sempre há uma origem secreta e que dela jamais poderemos nos apoderar inteiramente e todo discurso repousa sobre um já-dito, ou melhor, um jamais-dito. O discurso manifesto é uma presença representativa sobre o que ele diz. Para tal, o autor explica que o primeiro tema condena a análise histórica do discurso enquanto busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica. Já o segundo tem a função de interpretação ou de escuta de um já-dito, que, ao mesmo tempo, é um não-dito. Nas palavras do autor:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Nessa perspectiva, o que importa é tratar o discurso no jogo de sua instância, na forma como aparece enquanto acontecimento, no que aparece neste campo, o projeto a que o autor chama de “descrição dos acontecimentos discursivos” (FOUCAULT, 2008, p. 30), para, deste modo, buscarmos as unidades de formação do discurso. O campo dos acontecimentos discursivos é um conjunto sempre finito e limitado de sequências linguísticas formuladas.

Deleuze (2005) explica que Foucault se ocupa dos enunciados, ou seja, não trata das proposições e das frases, conforme arquivistas anteriores discorriam. Ele nega a hierarquia vertical das proposições e da lateralidade das frases como algo que somente responde. Deleuze (2005, p. 14) reafirma que “[...] os enunciados são, essencialmente, raros. Não apenas de fato, mas de direito: eles são inseparáveis de uma lei e de um efeito de raridade”, sendo

esta a principal característica de oposição às proposições e às frases. A raridade de um enunciado está no que ele nega, impede e desdiz. Assim, pode-se afirmar que os enunciados são inseparáveis de um espaço de raridade; por isso, “[...] não há possível nem virtual no domínio dos enunciados; neles tudo é real; neles toda realidade está manifesta: importa apenas o que foi formulado, ali, em dado momento, e com tais lacunas, tais brancos” (DELEUZE, 2005, p. 15).

Por outro lado, para a sua produção, não há necessidade de originalidade. Um enunciado é sempre singular. Não importa se a emissão de enunciados esteja sendo feita pela primeira vez, o que importa é a sua regularidade, “[...] não uma média, mas uma curva” (DELEUZE, 2005, p. 16). A repetição não acontece em virtude de questões exteriores, mas de sua materialidade interior, que faz da repetição a força característica dos enunciados. O enunciado sozinho ou um grupo de enunciados é multiplicidade. Desse modo, o múltiplo não se apõe ao um, mas o que está em jogo é uma consciência que se retoma em uma pessoa e se desenvolve em outra. Há somente multiplicidades raras com pontos singulares; por isso, a multiplicidade é topológica. Assim sendo, o enunciado não é diretamente visível e não se apresenta de forma tão manifesta.

Outros autores também enveredam por esse caminho, como Veiga- Neto (2007, p. 94-95), quando teoriza que o enunciado é

[...] um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem seja em função do seu conteúdo de verdade, ou daquele que praticou, ou de uma instituição que o acolhe.

O enunciado tomado enquanto ato discursivo marca e sinaliza o que é tomado por verdade em um determinado tempo e espaço, ou seja, determina regimes de verdade. O autor explica que “[...] são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101). Deste modo, os enunciados moldam nossa maneira de constituir o mundo, de compreendê-lo, de falar e de pensar sobre ele, ou seja, eles produzem o mundo. Veiga-Neto (2007, p. 48) explicita que:

O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

Isso corresponde a dizer que o enunciado molda nossa maneira de constituir o mundo, de falar e de pensar sobre ele, por fim, de compreendê-lo. Ou seja, “[...] os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 31). Portanto, o autor expressa as principais contribuições do pensamento de Foucault aos pesquisadores. Nesta ótica, cabe ao pesquisador, atenção às práticas discursivas e não discursivas, problematizando o que está sendo posto como naturalizado, como, por exemplo, as construções curriculares e as políticas públicas enquanto produções discursivas de um tempo.

Na esteira desse pensamento, encontro Fischer (2012, p. 15), que, ao referir-se a discurso, também o chama de “[...] uma singela peça teórico-metodológica”. Assim, essa ‘peça’ trata de práticas e de relações de poder, de saber e de modos de ser do sujeito, que se implicam de forma mútua e insistentemente. Em seus estudos, o que está em jogo “[...] talvez seja a atenção ao presente, a atenção a um diz-se, ao *ça parle* de um determinado campo de saber, aos murmúrios de nossa época, para só então definir um corpus que permita apanhar a história de um determinado objeto” (FISCHER, 2012, p. 93). Com a autora também compreendi que o ponto de partida, o começo de uma investigação é o presente, os murmúrios. Não se trata de buscar a origem do discurso, onde tudo começou, pois nesse registro teórico não é possível uma sequencialidade. Assim:

Não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronologista nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade. Uma coisa é tratar de domínios como os de atualidade, memória e antecipação; outra é afirmar que há um antes-agora-depois, disposto numa linearidade fundamental. Aqueles domínios, considerados e operacionalizados, permitirão caracterizar o que se repete, o que instaura rupturas, o que se transforma, o que está nas fronteiras de um determinado tempo (FISCHER, 2012, p. 94).

A autora alude que as datas, os locais que definimos são referências ligadas às condições de produção de um discurso, que se enuncia diferente e que é outro em cada um destes lugares, que, por sua vez, significam pontos de partida, não dados definitivos. Ou seja, as datas e os locais fazem parte de uma rede de condições de produção de discursos. Caberia desnaturalizar aquilo que sempre foi naturalizado e nos aventurarmos por “[...] caminhos pelos quais determinados temas, sujeitos, situações, no campo educacional, foram historicamente objetivados” (FISCHER, 2012, p. 111). Tratar dos discursos, das relações de poder é um modo de fazer história e dar conta

[...] de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos

enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios (FISCHER, 2012, p. 112).

A autora ainda argumenta que é a partir do próprio discurso que são apanhados e descritos os objetos que se pretende investigar. As regras de formação do objeto, aqui o aprender, não estão na mentalidade, nem na consciência, mas no próprio discurso, que se impõe a todos aqueles que falam ou que tentam falar dentro do mesmo campo discursivo.

Nessa perspectiva teórica, busquei operar com as discursividades na forma como elas aparecem, sem maquiá-las e redefini-las. A análise destas discursividades demandou um olhar atento, cuidadoso, que escapa da fácil interpretação. Por conta disso, o procedimento escolhido para esta pesquisa foi o exploratório-experimental¹⁸ (CORAZZA, 2012), o qual permite experimentações do pensamento, por meio das oficinas, que foram desenvolvidas nas quatro escolas participantes da pesquisa, utilizando diferentes instrumentos e vivências, que serão detalhados na sequência.

Por conta disso, as oficinas inscrevem-se em movimentos de problematizações em torno da temática aprender. Estas problematizações estão envolvidas em explorações e experimentações conduzidas pela pesquisadora durante as oficinas. Neste cenário, pesquisador e pesquisados são os principais agentes de discursividades que exploram e experimentam diferentes vivências que possibilitam sensações, emoções, ativando e ao mesmo tempo produzindo memórias. Desse modo, a ideia de oficina compõe-se em meio a atos de criação.

Ao serem tomadas como atos de criação, as oficinas engendram a exploração e a experimentação, atreladas ao “nível curricular” e à “irreverência temática” (CORAZZA *et al.*, 2014, p. 1035). O nível curricular dos professores faz-se necessário “[...] para selecionar os mais importantes elementos perceptivos, afetivos, conceituais e funcionais do seu tempo e espaço” (CORAZZA *et al.*, 2014, p. 1035). A mesma autora explica que a irreverência temática está posta “[...] para privilegiar elementos, obras e autores marginalizados ou anômalos, que introduzem novos e heterodoxos problemas, questões e temas; usar a linguagem como instrumento, para experimentar variados elementos de uma língua” (CORAZZA *et al.*, 2014, p. 1035).

¹⁸ O procedimento exploratório-experimental, de autoria da professora Sandra Mara Corazza, foi produzido no projeto “Escrileituras um modo de ler-escrever em meio à vida”, integrante do Observatório da Educação CAPES/ INEP, vigente de janeiro de 2011 a dezembro de 2014. Este projeto conta com quatro núcleos fomentadores da pesquisa: UFRGS, UFPel, UFMT e UNIOESTE/PR, desenvolveu várias oficinas de escrituras em torno da perspectiva do pensamento da diferença em educação.

A partir disso, o pesquisador “[...] se introduz no interior de outro nível de ideias, de uma outra experiência do pensamento, solicitando forças que são potências de uma terra incógnita jamais antes conhecida” (CORAZZA, 2012, p. 12). Conforme Corazza (2012), os procedimentos exploratório-experimentais permitem problematizar o senso comum, os sentidos legitimados, as formas e os conhecimentos existentes. O pesquisador, ao se introduzir neste nível, problematiza as imagens dogmáticas do pensamento que se estende à criação e à produção de pensamentos.

Para a autora, a imagem dogmática de pensamento é ortodoxa, moral, julga, opina, atende ao modelo da reconhecimento, representa, identifica e assemelha. Do mesmo modo, os problemas são resolvidos e não problematizados, há subordinação do aprender ao saber e da cultura ao método. Ao identificar estas imagens dogmáticas do pensamento, preenchidas por pressupostos explícitos e implícitos de doxa e senso comum, busca-se problematizar tais imagens, borrá-las e raspá-las dos clichês (CORAZZA, 2012). A partir daí, inicia-se um movimento de criação de “[...] diagramas ou conjuntos operatórios de traços pré-individuais, irracionais, involuntários, acidentais, não-representativos, não-ilustrativos, não-figurativos, não-narrativos” (CORAZZA *et al.*, 2014, p. 1036), ou seja, explica a autora, há uma reversão da imagem dogmática do pensamento, de modo a produzir um novo pensamento.

Conforme a autora, o principal elemento do procedimento é a exploração do espaço “[...] sub-representativo e pré-individual [...], constituído por agitações do espaço, buracos do tempo, puras sínteses de velocidades, direções, ritmos, [...]” (CORAZZA, 2012, p. 12). A partir destas noções, os procedimentos exploratório-experimentais são propositivos para movimentar o pensamento dos professores em torno da temática aprender, por intermédio das vivências das oficinas. Deste modo, o método de pesquisa ‘análise do discurso’ olha, acompanha e problematiza as discursividades dos professores. Dessa forma, passei a problematizar um conjunto de discursividades traduzidas pela linguagem falada e escrita para além da imagem dogmática do pensamento. Estas discursividades, na forma de memórias, estão inscritas em tempos e espaços distintos. Ainda, as discursividades produzidas foram olhadas por mim, pesquisadora, a partir deste método e procedimento que investe em experimentações do pensamento.

Por fim, as vivências realizadas por meio das oficinas ativaram nos professores memórias de tempos escolares e de teorizações do aprender, que estão registradas na vida de cada um. Durante as oficinas, alguns instrumentos foram utilizados para a obtenção dos

dados, entre eles: registros nos diários de bordo, produções dos professores e gravações em áudio. As oficinas perpassam pela noção de ‘Oficina-*ar*’, descrita após a geração dos dados, e a noção de diário de bordo.

3.2 Sobre a geração dos dados

Os fios que o oficineiro empresta a essa trama são, no final das contas, ele mesmo, ou seja, o tema e as estratégias que usa são ligados muito mais ao que ele gosta, a algo que tenha importância existencial do que a algo que ele deva dizer como obrigação contratual de qualquer tipo. Assim, a eleição do tema de uma oficina estaria mais ligada ao que escolheria como passatempo, ou como premente, inadiável ou ainda como poético embelezador da sua vida. Tais fios devem sair dele como saem os da aranha, fios que são resultado do que come, da caçada que empreende diariamente [...] (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 197).

Entrelaçadas à forma de Corrêa e Preve (2011), compreender os fios que o oficineiro empreende na pesquisa, as ‘Apostas Metodológicas’ desta pesquisa foram estabelecidas por sua ‘importância existencial’. Portanto, as ‘Apostas Metodológicas’ ainda “[...] foram determinantes para que minhas inquietações sobre modos de ensinar e aprender se tornassem mais frequentes e ‘aguçadas’” (SCHVINGEL, 2015, p. 14). Os fios, como os de uma aranha, teceram as oficinas. Estes fios foram produzidos pelas minhas mãos, a partir de experiências curriculares que estão atravessadas pelas teorizações do aprender. São fios que pensaram as vivências por meio das oficinas, a partir do incômodo com a problemática desta pesquisa: como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender?

A escolha pela modalidade de ensino – Curso Normal¹⁹ – foi definida por acreditar na potência das instituições que ofertam esta modalidade para a formação de professores. As discursividades dos professores em torno das teorizações do aprender perpassam pela sua formação. Os professores enunciam, descrevem as situações do seu tempo e do espaço vivido, que influenciam suas práticas pedagógicas. Outra questão que me conduziu à escolha dessa modalidade de ensino foi minha formação docente. Minha entrada no Ensino Médio aconteceu via Curso Normal. Dessa forma, fui conduzida pelos meus professores a ‘ser’ uma professora de acordo com noções de teóricos estudados durante o curso. Esses estudos influenciaram minhas práticas pedagógicas, na forma como fui me constituindo professora e

¹⁹ O Curso Normal (Magistério) é uma modalidade de ensino que prepara professores tanto em Nível Médio, quanto em Pós-Médio (Aproveitamento de estudos). É um curso profissionalizante que serve como porta de entrada à docência para muitos profissionais da educação do estado do Rio Grande do Sul e os habilita para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica (SARMENTO, 2018).

na forma de operar com a ‘aprendizagem’ de meus alunos. Por fim, não menos importante, acredito na formação inicial de professores. Assim, a pesquisa em questão pode contribuir com a educação pública do nosso país. Esta contribuição está atrelada ao fato de ter sido bolsista pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação (PROSUC/CAPES), durante este estudo.

Após a descrição dos motivadores, que me conduziram aos professores do Curso Normal, é importante descrever os movimentos realizados durante a pesquisa de campo. O primeiro movimento da pesquisa aconteceu no mês de setembro de 2018, com a apresentação da pesquisadora e suas intenções de investigação na 3ª Coordenadoria Regional de Educação de Estrela/RS e a entrega do Termo de Anuência Institucional (APÊNDICE A). Neste movimento, foram-me entregues documentos com informações das escolas que ainda oferecem Curso Normal ou Magistério, de abrangência da 3ª Coordenadoria Regional de Educação de Estrela/RS (ANEXO A), sejam elas: Colégio Estadual Presidente Castelo Branco – Lajeado/RS; Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã – Estrela/RS; Instituto Estadual de Educação Monsenhor Scalabrini – Encantado/RS; Instituto Estadual de Educação Pereira Coruja – Taquari/RS.

Conforme apresentado, as quatro escolas participantes da pesquisa são nomeadas de Escola A (quatro professores-voluntários); Escola B (onze professores-voluntários); Escola C (oito professores-voluntários); e a Escola D (catorze professores-voluntários). Dessa forma, a pesquisa contemplou trinta e sete professores voluntários, distribuídos entre as quatro escolas públicas de Ensino Médio – Curso Normal. Os professores participantes são de diferentes faixas etárias, alguns em processo inicial de carreira e outros em fase de aposentadoria. Destes, trinta e seis são do sexo feminino; e um professor do sexo masculino.

Para garantir o anonimato das instituições e dos professores participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esta disposição não segue uma ordem cronológica entre os nomes das escolas e a nomeação utilizada, conforme já disposto anteriormente.

Em abril de 2019, o projeto de pesquisa foi submetido para análise ética à Plataforma Brasil da Universidade do Vale do Taquari – Univates e registrado no CAAE (Certificado de apresentação para Apreciação Ética) com a seguinte numeração: 11979419.7.0000.5310 (ANEXO B), tendo obtido parecer favorável no que concerne aos procedimentos

metodológicos. Ainda, em 2019, ocorreu um segundo encontro com a 3ª Coordenadoria Regional de Educação para a apresentação da metodologia da pesquisa, em especial, o problema, os objetivos e o planejamento das vivências por meio de oficinas. Neste momento, foi assinado o Termo de Anuência Institucional (APÊNDICE A) e a entrega do Termo de Permissão (ANEXO C), autorizando a entrada da pesquisadora nas quatro escolas do Curso Normal.

Na sequência, aconteceu a visita às quatro escolas, para a apresentação da pesquisadora e da metodologia da pesquisa. Nesta ocasião, foi entregue o Termo de Permissão (ANEXO C) da 3ª Coordenadoria de Educação com a respectiva autorização para o desenvolvimento da pesquisa e o convite para a assinatura do Termo de Anuência da Escola (APÊNDICE B). Após os esclarecimentos e a leitura do termo, as quatro escolas convidadas do Curso Normal assinaram a adesão à pesquisa.

Neste momento, é importante situar, de forma sucinta, os ‘locais’, ou seja, as escolas onde foram desenvolvidas as oficinas no que diz respeito à história e à formação do Curso Normal.

O livro, *Narrativas e Memórias das Escolas Estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul*, organizado por Sarmiento, Pinheiro e Rosa (2018), descreve a história do Curso Normal no Rio Grande do Sul. Segundo esta produção, o Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, localizado na cidade de Lajeado, implementou o Curso Normal, inicialmente, denominado de Magistério, em 1994, a partir do parecer CEED nº 400/94. O referido parecer autorizou o funcionamento das habilitações de Magistério de 1º a 4º séries do Ensino de 1º Grau e de auxiliar de professor de pré-escola de 1º e 2º graus. Em meio ao processo de desenvolvimento do Curso Normal, a partir de 2002, agregou-se ao curso uma nova habilitação, em Educação Infantil. Neste contexto, já se formaram 565 professores normalistas. A partir de 2009, a preparação dos professores perpassa por um período de três anos e meio de estudos, sendo incluídas 400 horas de práticas pedagógicas e 400 horas de estágio supervisionado (ECKHARDT, 2018).

O Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, que, inicialmente, era chamado de Escola Normal Rural Estrela da Manhã, surgiu em 1956, com o objetivo de oportunizar o Curso Ginásial e noções básicas de Técnica Agropecuária. Seu funcionamento era em regime de internato, somente para o público masculino. A partir de 1986, pelo decreto nº 32.252, o

educandário passa a oferecer, em regime de internato e de semi-internato, o curso de Habilitação para o Magistério. No ano de 2000, a referida escola passa a ser nomeada de Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã. Atualmente, são oferecidos os cursos de Ensino Médio – Curso Normal e Curso Normal com aproveitamento de estudos. A preparação dos professores ocorre em três anos de estudos, acrescidos de 400 horas de estágio (ZIMMERMAN; MARQUES; CASTRO, 2018).

A terceira escola, o Instituto Estadual de Educação Monsenhor Scalabrini, iniciou as atividades em 1900, a partir de uma pequena organização escolar. Com o passar dos anos, a escola foi crescendo e agregou-se a formação de professores, formalmente instituída em 1962. O curso de preparação dos futuros professores é de três anos de estudos e mais um semestre de 200 horas de estágio na Educação Infantil e 200 horas nos Anos Iniciais (CORPO DOCENTE DO IEE MONSENHOR SCALABRINI, 2018).

Por fim, o Instituto Estadual de Educação Pereira Coruja, assim denominado a partir de 1996, com a homologação da Lei nº 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A história desta escola inicia no ano de 1952, com a instalação da Escola Normal Regional Pereira Coruja. Inicialmente, era chamada de Collegio Elementar Taquari, cujas atividades educacionais já tiveram início em 1706. Em 1939, a escola passa a ser denominada Grupo Escolar Pereira Coruja. Atualmente, o curso faz a formação em três anos, mais 400 horas de estágio (CORPO DOCENTE DO IEE PEREIRA CORUJA, 2018).

Após a apresentação de uma síntese da história do Curso Normal, cabe discorrer sobre a forma como foram gerados os dados, que contou com a colaboração das referidas instituições de ensino. Os dados da pesquisa foram constituídos por meio de oficinas, utilizando os seguintes instrumentos: gravações em áudio, produções dos professores, diários de bordo (da pesquisadora e dos pesquisados). As oficinas foram desenvolvidas em auditórios e/ou em salas de estudos disponíveis nas escolas. Nestes locais, eu,icineira, adentrava e organizava o espaço à espera dos professores voluntários da pesquisa. Os professores, ao se aproximar o horário, chegavam e escolhiam um local para sentar. Esse sentar, por vezes, acompanhava um desabafo: *“Terceiro turno”*; *“Hoje minha aula não deu certo”*; *“Que cansaço”*; *“Você viu o comportamento do aluno X?”*; *“Como é bom sentar e ser aluno aqui contigo”*; *“Como me sinto feliz, hoje os meus alunos conseguiram resolver as atividades”*; *“Passei rapidinho em casa para olhar a família e aqui estou”*; *“Meu terceiro turno inicia agora”* (Diário de bordo da pesquisadora, 2019). Nas discursividades, muitos sentimentos são

perceptíveis e atravessam os corpos dos professores e, por sua vez, as oficinas.

Durante as vivências das oficinas, os professores participaram, algumas vezes, de forma oral e com produções escritas. Em outros momentos, com expressões desenhadas no corpo, seja por uma mexida de desconforto na cadeira, risos, olhares arregalados, puxadas na boca, balançando a cabeça de forma positiva ou negativa, com acenos das mãos, sacudindo as pernas ou os pés. Não cabe aqui analisar os motivos que conduziram a estes movimentos, mas, sim, evidenciar o desconforto, seja pela forma falada, vivenciada, escrita, problematizada em torno da temática da pesquisa: aprender.

As datas dos encontros foram organizadas e agendadas pela equipe diretiva da escola e divulgadas aos professores. As oficinas ocuparam o horário de algumas reuniões pedagógicas dos professores. O tempo de duração de cada encontro passou por alguns ajustes devido a programações, organizações da escola e ainda a 3ª Coordenadoria de Educação autorizou a utilização do espaço das reuniões pedagógicas para o desenvolvimento das oficinas. Foram realizadas três oficinas em três escolas e duas em uma escola, durante um período de uma hora e uma hora e quinze minutos. A proposta inicial previa cinco encontros com duração em torno de cinquenta minutos cada. A partir desta nova configuração da pesquisa, em cada encontro foi possibilitado maior número de vivências, conforme demonstram os três quadros apresentados ao final deste capítulo, intitulados: Oficina-*ar* 1; Oficina-*ar* 2; Oficina-*ar* 3.

Os professores, no primeiro encontro da oficina, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores (APÊNDICE C), após serem informados de todos os procedimentos da pesquisa constantes no documento. Além disso, cada professor recebeu um diário de bordo – instrumento descrito a seguir – para produzir registros durante os encontros das oficinas, que, no final, foram recolhidos pela pesquisadora, que, por sua vez, também tinha em mãos, em todos os encontros, o seu diário de bordo, para o registro das discursividades dos pesquisados. Dessa forma, este estudo prossegue com a descrição da noção de Diário de bordo.

3.2.1 Diário de bordo

Diário de bordo, diário de campo, diário de investigação, diário etnográfico, diário etnográfico profano, diário institucional, diário da classe, diário associado a entrevistas, diários dos momentos, enfim, DIÁRIO. Durante as leituras, constatei que muitas são as

expressões utilizadas para acompanhar a palavra ‘diário’; muitas são as frentes teóricas que defendem a utilização de tais instrumentos de pesquisa. Por conta dessa infinidade de expressões, minha curiosidade também estava em torno do significado da palavra diário, que faz parte da minha trajetória professoral. Nos meus diários, faço registros das aulas. Ao procurar o significado da palavra diário no dicionário, pude constatar que diário é um caderno onde são realizados registros de acontecimentos diários, ou seja, aquilo que realizo ou acontece diariamente como uma rotina diária (AULETE, 2011).

Numa perspectiva mais geral, o diário assume o estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades, dependendo da palavra que o acompanha, que está a serviço dos pesquisadores e de quem faz parte da pesquisa. Desta forma, desde o princípio deste trabalho, estava convicta de que ele faria parte da pesquisa enquanto instrumento para a geração de dados. Conforme alguns estudos de Brazão (2007), na Idade Média e na Renascença, o diário era um gênero de literatura, que apresentava histórias reais ou imaginárias. Portanto, era utilizado pelos viajantes para o registro das novas descobertas, relatos de itinerários e as próprias experiências. Era conhecido como diário de bordo ou diário de viagem.

Originalmente, deriva de termos náuticos e da educação a distância, do seu sentido metafórico, ‘navegar na internet’. Por isso, os diários se tornaram instrumentos importantes para a compreensão da história da ciência. Muitos pesquisadores deixam na cabeceira de dormir, uma espécie de diário, para registrarem suas experiências cotidianas da investigação, entre elas, suas características e particularidades, progressos e regressos. Como o diário é uma ferramenta conhecida das diferentes áreas do conhecimento, pergunto: qual a utilidade deste instrumento? Em que nos ajuda? Perguntas de grande relevância, que me motivaram a escolher tal instrumento de pesquisa.

Os registros do diário facilitam a aproximação entre pesquisador e pesquisados. O escrever é da ordem do inacabado; é um ato inseparável do devir, ou seja, é produção de subjetividade. Ao escrever na forma de diário, registro o que afetou, dando visibilidade às alegrias e tristezas que são produzidas durante os encontros das oficinas, entre as pessoas e os materiais de estudo.

As contribuições de Hess (2006) permitem pensar acerca da importância da tomada de distância ao fazer uso do diário, pois é nesta distância, entre um registro e outro, entre uma

leitura e outra, que permeia a composição de novas abordagens reflexivas acerca do assunto investigado. Por isso, a releitura dos registros é um passo estratégico do uso deste instrumento. Enquanto ferramenta, o diário dá visibilidade a movimentos de aproximação e de distanciamento, no momento da releitura das anotações. Hess (2006) esclarece que o diário não transmite mensagens, imagens identitárias, mas catalisa operadores existenciais suscetíveis, que adquirem consistência e persistência.

Nesta relação, aproximo a palavra diário da expressão ‘bordo’, que também passei a investigar. Consultando alguns dicionários que definem o significado da palavra bordo, percebi que algumas palavras imprimiram um fôlego diferente, uma respiração prolongada como: ‘borda’ e ‘beira’ (AULETE, 2011). Estar na borda, na beira de algo, ocupar este espaço de pesquisador, que significa, ao mesmo tempo, estar junto, estar entre algo. Desta forma, o diário de bordo, nesta composição, ocupa esta intencionalidade para capturar e registrar discursividades potentes. As contribuições de Brazão (2007, p. 290) sobre diário de bordo indicam que o registro nesse instrumento era realizado pelo assim chamado “diarista”, com informações de outras pessoas:

No “diário de bordo” ou “diário de viagem”, as aventuras e as histórias escritas pelos diaristas eram em forma de romance literário e baseadas muitas vezes em informações de outros informantes-chave (povos indígenas e intérpretes). Relatavam aspectos semelhantes e divergentes da cultura de origem do diarista.

O diário de bordo possui potencial metodológico para alicerçar o registro e a reflexão do pesquisador, dando suporte ao processo investigativo. Nesta pesquisa, o referido instrumento é um caderno onde foram realizados registros de cunho inteiramente pessoal, demarcando acontecimentos durante os encontros das oficinas por parte dos pesquisados e da pesquisadora. Também, ao ser considerado como um documento de ‘viagem’, traz informações pertinentes ao processo da pesquisa e contém detalhes sobre fatos e descobertas acerca do problema da investigação.

Nesta esteira, as problematizações de Barros e Passos (2009, p. 172) são potentes para refletirmos sobre a importância do registro por meio do diário de bordo.

Entender que toda pesquisa é intervenção, compromete aquele que conhece e quem (ou o que) é conhecido em um mesmo plano implicacional. O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar. E para que registrar o processo? O que fazer com este registro? A quem endereçá-lo? O registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados.

O trabalho da pesquisa, desta forma, não envolve somente o registro e aquilo que é

pesquisado, mas o próprio processo da pesquisa. Para os autores, o registro se complementa no ato de sua restituição, ou seja, após a pesquisa, o pesquisador relê os registros e realiza uma espécie de recuperação de memórias, encontros e desencontros. Com esta compreensão, Barros e Passos (2009, p. 172) apontam: “O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho da pesquisa”. Dessa maneira, inclui-se o pesquisador no processo da pesquisa, o que também ocorre na análise dos registros tecidos no diário de bordo.

O diário de bordo passa a ser o disparador dos desdobramentos da pesquisa. Caso contrário, ocuparia simplesmente a função de concluir uma etapa de trabalho e, conseqüentemente, apresentar resultados. Para Barros e Passos (2009, p. 172), esta forma de conceber o diário de bordo, como “pesquisa-intervenção”, requer uma política de narratividade e se apresenta como um “desvio metodológico”. A concepção de processo de pesquisa-intervenção possibilita um cenário em que pesquisadores e pesquisados se dissipam no que Barros e Passos (2009, p. 175) nomeiam de “entidades definitivas e preconstituídas”. Os estudos de Barros e Passos (2009, p. 172) também chamam esta forma de registro como “texto diarista”, que se liberta de uma pretensão de conhecimento dado como definitivo, fechado sobre algum objeto, ou seja, esta forma de texto expressa sua própria produção. Ainda, os estudos dos autores enunciam que o texto diarista necessita liberar um devir feminino, que inclui o seu fora, ou seja, o fora-texto (BARROS; PASSOS, 2009).

O diário de bordo da pesquisadora transitou em quatro espaços, que reverberam discursos individuais e coletivos deste tempo histórico. No diário, foram registradas várias vozes, que aparecem em conjugações verbais diversas, porque se trata de percursos individuais e coletivos. Os professores receberam um diário de bordo intitulado ‘Memórias do Aprender de professores’. O diário, nas mãos de cada professor, atravessava-se no propósito do registro de memórias produzidas durante as oficinas. Os registros dos professores também foram potentes para a produção de dados para a pesquisa, conseqüentemente, de conhecimento, ou seja, de resultados da pesquisa.

O instrumento de pesquisa, diário de bordo, é uma experiência de registro que inclui entrar na viagem. Portanto, ao reler os meus próprios escritos e os dos professores embarco numa viagem, onde o íntimo da experiência da escrita passa a ser entre dois, deixando de ser somente de um. O diário de bordo é uma maneira de registrar a experiência vivida na forma de um tipo de textualidade, ou seja, a escrita. Os registros no diário de bordo traduzem as

memórias dos professores, sejam elas de infância ou de uma vida professoral. Estas memórias são constituídas de pensamentos. Desta forma, por tratar-se de uma pesquisa em quatro escolas por meio de algumas oficinas, o diário de bordo tornou-se um instrumento importante de registro destas traduções.

No diário de bordo da pesquisadora e dos pesquisados, foram realizados registros, anotações e reflexões. Memórias estas, registradas no diário em forma de dúvidas, impasses, inquietações, desabafos, avanços, recuos, conquistas, frustrações, que se expressam por meio de uma história para problematizar o aprender. Ou seja, são registros de memórias que aparecem de forma abrupta, instantânea. Eles não obedecem a uma cronologia. Alguns registros não podem fazer sentido no momento, mas instantes ou dias depois, ao serem relidos, aparecem de outra forma e permitem estabelecer relações com o assunto pesquisado. Compreendido desta forma, na sequência, serão evidenciadas as noções em torno de ‘oficina-ar’ e as vivências desenvolvidas durante as oficinas.

3.2.2 Oficina-ar

As oficinas nos fazem pensar depois! (Diário de bordo da pesquisadora, 2019).

Esta sessão inicia com um dos registros do diário de bordo durante um dos encontros das oficinas. Este registro expressa força, impacto, marca, movimento e pensamento impresso em uma das participantes, durante as oficinas. A concepção de oficina engendrada nesta pesquisa é traduzida na frase: ‘As oficinas nos fazem pensar depois!’. É este o propósito ao se valer de oficinas: movimentar o pensamento dos envolvidos. Estas, por sua vez, possibilitaram aos participantes explorar e experimentar outros sabores e cheiros por meio do *oficina-ar*, em torno da temática – aprender.

Oficina-ar está inscrito em movimentos que agenciam outras formas de ser e estar no mundo para, conseqüentemente, problematizar discursividades. *Oficina-ar* emergiu das vivências para a composição das oficinas e da leitura do texto “Oficinar²⁰”. No referido texto, a noção de ‘oficinar’ vem entrelaçada na ideia de ciência menor ou pensamento nômade e o conceito de espaço liso e estriado de Deleuze e Guattari (1997) e de alguns de seus comentadores. Esta ciência menor, também considerada excêntrica, portadora de

²⁰ Título da seção do texto: Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (*OsT*), no caderno de notas 1 – projeto, notas e ressonâncias, Sandra Mara Corazza, 2011, p. 53.

singularidades, funciona como um modelo hidráulico, um modelo de devir e de heterogeneidade. Este modelo hidráulico da ciência menor, conforme Deleuze e Guattari (1997), consiste em expandir num espaço liso de tal modo que toma o espaço e o afeta simultaneamente em todos os pontos.

Para os autores, ao ser considerado fluido, o espaço liso opõe-se ao modelo fixo, da forma, da medida; movimenta-se com aquilo que é estável, eterno, que identifica, que é constante, que segue os mesmos percursos. Também tenciona os problemas cuja intenção é condicionar e resolver um determinado dado de pesquisa. Para os autores, é na passagem entre o condicionamento e a resolução dos problemas que encontramos os limites, as deformações, as transmutações, as operações, ou seja, os acontecimentos.

Para Deleuze e Guattari (1997), a ciência menor ocupa espaços abertos, lisos, onde o fluxo se distribui; por isso, não representa, mas engendra-se, percorre-se. Neste campo teórico, reproduzir implica a permanência em um ponto de vista fixo. Contrário à reprodução, o espaço liso existe misturado com o espaço estriado e vice-versa. Ainda, ambos se opõem, não coincidem inteiramente, mas existem, misturados entre si. Por isso, para Deleuze e Guattari (1997), o espaço liso não é passível de ser traduzido e convertido num espaço estriado, e este ser devolvido a um espaço liso: “É a diferença entre um espaço *liso* (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço *estriado* (métrico): num caso, ‘ocupa-se o espaço sem medi-lo’; no outro, ‘mede-se o espaço a fim de ocupá-lo’” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 25).

Nesta esteira teórica, com declinação curvilínea e forte movimento, os espaços lisos, assim engendrados, permitem a formação de espirais em um plano inclinado. São espaços problemáticos, que não são considerados obstáculos, mas que causam afecções, ou seja, “[...] deformações, transmutações, passagens ao limite, operações onde cada figura designa um “acontecimento” muito mais que uma essência” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 25-26). Nesta perspectiva, o espaço liso é o do menor desvio; por isso, somente possui homogeneidade em pontos considerados infinitamente próximos e a conexão das vizinhanças acontece em qualquer via, determinada de forma independente. Nesse sentido, os autores explicam:

O espaço liso é um campo sem condutos nem canais. Um campo, um espaço liso heterogêneo, esposa um tipo muito particular de multiplicidades: as multiplicidades não métricas, acentradas, rizomáticas, que ocupam o espaço sem "medi-lo", e que só se pode explorar "avançando progressivamente". Não respondem à condição visual

de poderem ser observadas desde um ponto do espaço exterior a elas (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 31).

No campo teórico de Deleuze e Guattari (1997), o espaço liso, ao ser convertido em espaço estriado, torna-se traduzível. O traduzir, desta forma, é da ordem do classificar, ordenar e colocar nos códigos. Ao ocuparmos um espaço liso, não há caminhos, trajetos, mas apenas traços que se apagam e se deslocam com o trajeto. Por isso, o pensamento não possui imagem a partir de modelos, mas desenvolve-se periféricamente em meio à exterioridade, “[...] em função de singularidades não universalizáveis, de circunstâncias não interiorizáveis” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 40). Desta forma, o pensamento nômade se distribui, ocupa, habita o espaço liso. É somente o nômade que cria e é criado pelo espaço que ocupa (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Roos e Munhoz (2015, p. 202), que realizam pesquisas e estudos nessa perspectiva teórica, aludem:

O espaço estriado é o espaço das formas fixas, aquele que ordena e organiza. O espaço liso não é libertador por si, porém nele existe uma possibilidade de potência. O que parece interessar aqui é essa constante passagem do liso ao estriado, do estriado ao liso (ROOS; MUNHOZ, 2015, p. 202).

Para as autoras, o que interessa é a passagem do estriado ao liso e vice-versa, ou seja, é nesta passagem que acontece o deslocamento do pensamento em torno de um objeto de estudo. A partir dos estudos realizados, as oficinas desta pesquisa erguem-se como espaços para problematizar o aprender, possibilitando passagens, deslocamentos no pensamento. É nesta passagem que se dá o ato da criação; é nesse ponto que o pensamento inicia um processo de desconstrução, de reinvenção, a respeito deste estudo, do aprender. Esta passagem permite estranhamentos, tensionamentos para que outras memórias possam ser produzidas.

Oficina-*ar* arquiteta-se em meio a oficinas que movimentam o pensamento de grupos de professores em relação ao problema da pesquisa: ‘Como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender?’. Por isso, o propósito das oficinas está em provocar no pensamento dos professores, conforme as palavras de Deleuze (2003, p. 216), “[...] uma bifurcação, um desvio em relação às leis, um estado instável que abre um novo campo de possíveis”. A partir disso, as oficinas possibilitam explorações e experimentações por meio de vivências que abrem outras possibilidades de pensamento em torno do aprender.

Ainda, as oficinas se erguem como “[...] poder afirmativo da vida, enquanto sua vida age como força ativa do pensamento” (DELEUZE, 1997, p. 150). Como poderes afirmativos de vida e de força ativa, as oficinas embebem-se deste nutrimento: de vontade afirmativa de vida que pulsa, que descobre, que encontra outras formas de agenciamento dos saberes. Oficina-*ar* em vias de deslocamento e vida, matéria principal das oficinas, problematiza as discursividades dos professores, tomando-as enquanto força para a produção de outras significações, que passamos a sentir a partir do momento em que nos deixamos afetar e passamos a nos movimentar por meio de outros pensamentos, distantes da representação e da reprodução.

Por conta destas teorizações, as oficinas compõem-se dos vocábulos ‘oficina’ e ‘ar’ com hífen de ligação. Não por acaso, o hífen de ligação é a junção necessária para produzir sentido às oficinas. O hífen liga, conecta e mistura as palavras, criando um sentido único e necessário. As duas letras finais de ‘oficinar’ ganham evidência, pois inspiram outras formas de pensamento do aprender. Essas duas letras, *a* e *r*, ao juntarem-se formam a palavra *ar*. Em uma concepção geral, o *ar* é o alimento de nossos pulmões que gera vida. Ao ser compreendido desta forma, o *ar* inspirado durante as oficinas por meio das vivências é o nutrimento, a fonte de vida da problemática deste estudo.

A problematização do aprender por meio das oficinas, a partir da composição de ‘oficina-*ar*’, toma com força as discursividades dos professores e do pesquisador, ou melhor, doicineiro. Roos e Munhoz (2015) explicam que, durante as oficinas, o icineiro e os participantes precisam deixar-se afetar, gostar de estar nesse espaço. Além disso, para as autoras, os espaços das oficinas podem desencadear, nos professores, condições para o conhecer, abrindo outras possibilidades de pensamento.

A partir disso, é importante situar o lugar do icineiro. Bandeira (2014, p. 61) chama de “icineiro”, o pesquisador que conduz o trabalho durante as oficinas. A autora o descreve da seguinte forma: “O icineiro, se tivesse um lugar na oficina, seria situado no ‘fora da maestria’, já que não ensina o todo, no qual acabaria sendo mais banal que seus alunos” (BANDEIRA, 2014, p. 61). Ao situar-me fora das oficinas, passei a compreender que o icineiro ‘olha’ e ‘sente’ as discursividades para, dessa forma, problematizá-las. Para constituir-se icineiro, é importante sentir-se como tal, ou seja, ter o desejo de desenvolver tal prática.

Nos estudos de Corazza (2011), as oficinas são compreendidas como práticas de transcrição, que se processam por meio da “Pesquisa, Criação e Inovação” (CORAZZA, 2011, p. 53). Para a autora, as oficinas, enquanto transcrição, “[...] constituem um campo artístador de variações múltiplas, que produz ondas e espirais; compõe linhas de vida e devires reais; promove fugas ativas e desterritorializações afirmativas” (CORAZZA, 2011, p. 53). Desse modo, as oficinas implicam concepções como a de pesquisa e a de criação, nas quais pensar é criar. As oficinas, nessa esteira, engendram-se por territórios desconhecidos, possibilitando aos professores a produção de outras memórias do aprender. Por isso, as vivências das oficinas deste estudo estão imbuídas pela pesquisa, pela criação e, conseqüentemente, pela problematização.

Nesta ressonância, os escritos de Corrêa e Prevê (2011, p. 184-185) nos dão indicativos da importância da oficina enquanto “[...] estratégia em favor da constituição de novos territórios em educação”. Para estes autores, a oficina inicia a partir do momento em que alguém quer conhecer algo, sendo um dos pontos mais importantes, a ligação do oficineiro com a temática escolhida. Conforme Corrêa e Prevê (2011, p.197), há que se eleger um tema investido de “urgência”, “inadiável”, ou seja, “premente”, mas também “poético”, que embeleze a vida do pesquisador. Neste estudo, a temática aprender me tomou com tamanha força, que me levou a pesquisá-la com professores, por meio de oficinas.

As oficinas contaram com um roteiro de vivências, conforme transcrito a seguir. Sob a ótica de Azevedo, Rohden e Monteiro (2013, p. 43), “[...] ao pensarmos em um roteiro, buscamos a criação de outros modos de pensar o vivido no campo das singularidades [...]”. Os autores defendem a importância de um roteiro para as oficinas, livre de estruturas, mas com fios e linhas de fuga, tendo como prioridade o experimentar, ou seja, o criar em meio à vida.

Nesse arranjo, Corazza e Tadeu (2003, p. 9) oferecem algumas pistas para a composição das oficinas: “Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir, O significado. O sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A subjetividade. O saber. A cultura. A transmissão. O diálogo. A comunicação. O currículo. A pedagogia”. Ao engendrar por estas palavras, passei a desejar a prática das oficinas. Para dobrar-se a esse desejo, na sequência o desenvolvimento das vivências realizadas nas oficinas com os professores: Oficina-*ar* 1; Oficina-*ar* 2; Oficina-*ar* 3.

Eis os três *ar*:

Oficina-*ar* 1

- Apresentação da pesquisadora e dos professores participantes da pesquisa (nome, atuação na escola).
- Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores (APÊNDICE C).
- Entrega do diário de bordo para cada professor participante da pesquisa, intitulado: Memórias do Aprender de Professores.
- Vídeo O presente de Alfonsina, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uG6_Uvqu3zU. Discussão: O que o vídeo faz pensar? O Tio criou uma memória em Alfonsina sobre o Mar. De que forma esta memória foi produzida? Na minha vida, qual memória é marcante? Quais são as memórias do aprender do tempo de estudante? Que outras memórias do aprender?
- Leitura das cenas: O segundo sinal, de Cláudia S. K. Bühring (uma cena enquanto aluna) descrita no capítulo 1 deste estudo e Boa Tarde, Sr. Esqueleto! Disponível em: <http://fran09maxi.blogspot.com/> (uma cena enquanto professor).

Oficina-*ar* 2

- Finalização da produção escrita das cenas, Memórias do aprender, dos professores, iniciadas no encontro anterior.
- Apresentação das cenas produzidas pelos professores. Discussão: de que forma podemos relacionar as cenas Memórias do aprender às teorizações do aprender? Quais teorizações sobre o aprender estão marcadas em nossas memórias?
- Criação de grupos. Leitura, nos grupos, de fragmentos retirados do capítulo 2 sobre as teorizações do aprender, situadas em diferentes campos teóricos: Jan Amos Komensky (Comenius); Burrhus Frederic Skinner; Jean Piaget; Lev Semenovich Vygotsky; Carl Ransom Rogers e Paulo Freire; Sandra Mara Corazza; Sílvio Gallo.
- Leitura, discussão e preparação de Seminário por parte dos grupos para apresentação das teorizações do aprender a partir da pergunta: O que nos dizem essas teorizações?
- Apresentação do Seminário: Teorizações do aprender.

Oficina-ar 3

- Análise de imagens: Imagem 1: As cadeiras. A capa e contracapa do livro *O que se transcria em educação* – Sandra Mara Corazza (2013); Imagem 2: Os meninos. Fotografia de Robert Doisneau. Publicada na capa da obra coletiva organizada por Compère (1997); Imagem 3: Escola Kayapó. Fotografia de Milton Guran. Imagem 4: O vidro. Quando a escola é de vidro. Ruth Rocha. Imagem 5: Calvin. História em quadrinhos com Calvin. Imagem 6: Brinquedos. Antonio Ballester Moreno (2018) – 33 Bienal, SP. (ANEXO D). Reflexão: essas imagens nos dizem algo sobre o aprender? O que nos dizem?
- Produção de imagem por parte de cada professor em folha A3, fazendo uso de lápis e lápis de cor a partir da seguinte questão: produzir uma imagem que traduza o aprender.
- Passar café. O cheiro do café. Leitura de fragmentos do livro: *Quase memória*, de Carlos Heitor Cony. Discussão: o que o cheiro do café ativou na memória? Qual a relação dos cheiros com o aprender?
- *Leitura do P de professor do Abecedário de Gilles Deleuze (1988, 1989), disponível em: <https://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Reflexão final: O que esta passagem nos diz? Para compor o A de Aprender, quais palavras fariam parte?

As vivências das oficinas descritas nos três quadros permitiram a emergência de quatro perspectivas de análise: os encontros casuísticos do aprender de professores; o disciplinamento do corpo e do saber (aprender) de professores; os gestos do aprender de professores; as teorizações do aprender de professores. Ao conceber as discursividades dos professores na forma de perspectiva, procuro extrair as mesmas vozes de professores, traduzidas no capítulo que segue, intitulado, ‘Perspectivas de análise’.

4 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

[...] mas esta história de relembrar memórias é muito interessante, gostei muito!

(Escola B, diário de bordo da pesquisadora, 2019).

O fragmento que abre este capítulo capturou minha atenção de forma especial. De fato, relembrar memórias pode ser algo interessante no contexto da docência. Vale ressaltar que tomo aqui a palavra ‘interessante’ no sentido deleuzeano de ‘notável’ (DELEUZE, GUATTARI, 1997). Para Deleuze e Guattari (1997), o notável se distingue dos pontos que eles qualificam de ordinários; ao contrário, marcam inflexões, linhas de fuga. É por esta via que caminham as perspectivas de análise, pois compõem um conjunto de memórias, inscritas em discursividades professorais, que estão postas para movimentar pensamentos, para criar.

Nesse sentido, a leitura das discursividades dos professores me conduziu, como bem diz Corazza (2002b, p. 118), “[...] a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os [...]”. Portanto, a questão está em, por este viés da suspeita, problematizar as discursividades dos professores, levantando novos problemas que colocam em suspeito os sentidos em torno do aprender.

‘Problematizar’, seja na forma falada ou escrita, exige alguns cuidados com aquilo que parece estar visível, ou seja, como algo que sempre esteve ali. As contribuições de Lopes e Veiga-Neto (2004, p. 232) são potentes, pois “[...] essa tentativa de ir para além do imediatamente visível não implica supor um nível oculto, misterioso e mais profundo a ser decifrado”. Ao assumir a postura de pesquisadora, percebi o quanto se necessita alfabetizar o olhar para observar aquilo que se dá a este olhar. Com estes autores aprendi que ‘observar’

significa observar os detalhes do cotidiano “[...] de modo que, olhando para além do lugar comum, se consiga apreender os jogos de significação nos e pelos quais aprendemos – entre outras coisas, a viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados” (LOPES; VEIGA-NETO, 2004, p. 232).

Por fim, a partir destas reflexões, passei a observar e, conseqüentemente, a suspeitar e a perguntar: o que é preciso aprender e desaprender neste jogo que busca olhar os detalhes do cotidiano? Para iniciar, na tentativa de buscar alguns entendimentos em torno da questão, reescrevo uma memória registrada no meu diário de bordo em um dos primeiros encontros das oficinas:

O que vamos de fato fazer?

“Professores entrando um a um para o início da oficina. Tomam um dos lugares organizado por mim. Olhares atentos e no ar expectativa de ambos – pesquisadora e pesquisados. É dado o início, minhas primeiras palavras concentraram-se na tentativa de explicar o porquê desta pesquisa e sou surpreendida com as seguintes interrogações: ‘*O que vamos de fato fazer?*’. ‘*Isto irá servir para trabalhar com os alunos?*’. Na procura pela melhor resposta, precisava pensar rapidamente, pois estavam à minha frente professores esperando ao menos algo convincente. E queria dar uma resposta convincente, pois nela concentrava-se um movimento sobre a importância da pesquisa em questão para um grupo de professores que de forma voluntária prontificou-se a participar. Assim respondi: “*As vivências que serão propostas durante as oficinas são a potência para pensarmos o aprender e com ele palavras que costumamos conectar ligados a nossa formação*”. “*Ainda, as vivências poderão ser usadas nas aulas com os estudantes, já que vocês trabalham com formação de professores*”. Penso que a resposta foi convincente, ao menos, para aquele momento, os olhares foram se acalmando e adentrando nas vivências propostas” (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2019).

Ao iniciarmos uma investigação, são naturais as expectativas do pesquisador e dos pesquisados. Elas são inerentes à vida e à pesquisa. Este trabalho gerou em mim, pesquisadora, muitas expectativas. A cada novo encontro das oficinas, uma nova possibilidade era criada. Elas foram aumentando, mesmo após o término, com leituras e releituras das discursividades. Neste momento, passei a compreender a importância de ‘suspeitar’ e de ‘olhar’ para minhas expectativas e para as dos professores participantes.

Ao escolher escrever sobre memórias de um grupo de professores, as quais proporcionaram diferentes pensamentos e expectativas, percebi que passo a afirmar vidas presentes nas discursividades. São vidas que se atravessam em muitos sentidos e que devem ser tratadas com seriedade, respeito, ética, enfim, com responsabilidade. As memórias dos professores sobre o aprender atravessam diferentes etapas de suas vidas, seja na infância ou na fase adulta. São vidas destes grupos, somente deles, expressas neste tempo histórico.

Desta forma, não era mais possível, a partir das leituras inferidas, operar com o mesmo pensamento em torno da problemática deste estudo. Por isso, os fios criados nesta etapa não foram lançados para demonstrar uma verdade, ou defender uma teoria, ideia ou conceito, muito menos, para consagrar uma produção de discursividades sobre o aprender. Por isso, as quatro perspectivas de análise deste estudo atravessaram meu corpo. Elas iniciaram em meu corpo um movimento de transformação, como ilustra a imagem que segue:

Figura 4 - A professora-aranha



Fonte: Ilustração de Ândrea Pozzebon Silva e Ânderson Accadrolli (2020).

A ‘Professora-aranha’ possibilitou deslocamentos em meu pensamento para começar a ser outra professora, a professora que passa a problematizar: ‘Como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender’. A referida problematização gerou as quatro perspectivas de análise: Os encontros casuísticos do aprender de professores; O disciplinamento do corpo e do saber (aprender) de professores; Os gestos do aprender de professores; As teorizações do aprender de professores. Deste modo, nas seções que seguem, seleciono algumas discursividades recorrentes, que mostram

correlações e regularidades, que são agrupadas nas perspectivas de análise, compostas por memórias a partir de algumas das vivências propostas durante as oficinas, as quais foram disparadoras para (re)ativar memórias nos participantes da pesquisa, seja enquanto aluno ou professor. Por fim, cabe explicar que as perspectivas de análise iniciam com algumas discursividades dos professores e da pesquisadora e, no transcurso, algumas interlocuções teóricas, permeadas pelas demais discursividades.

Eis a primeira perspectiva.

4.1 Os encontros casuísticos do aprender de professores

As discursividades desta perspectiva de análise foram subdivididas. Na primeira parte, evidencia-se o entorno do aprender com encontros que aconteceram por intermédio de outras pessoas, em outros lugares, não necessariamente com o professor, num espaço escolar; na segunda, com encontros dentro do espaço escolar, por intermédio do professor.

4.1.1 O aprender em meio a pessoas e/ou em lugares outros

1- Foi maravilhoso, porque foi fora da escola²¹

“Eu não tinha idade para ir para o 1º ano e a lei estava muito rígida naquele período. Eram 7 anos exatos. Eu incomodei muito em casa. Eu queria ir para a escola. Nós formamos um grupo para ser alfabetizado na casa de uma professora e a gente era alfabetizado no jardim. Ela tinha gato, cachorro, flores, então a gente estudava e daqui a pouco estava brincando. Então foi uma coisa assim, eram duas horas de aula por dia e o meu 1º ano foi maravilhoso, porque foi fora da escola. Depois a gente fazia uma avaliação e entrava direto no 2º ano com 7 anos” (Professora 3, Escola D, gravações em áudio).

2- Minha mãe

“Para aprender a tabuada, a minha mãe foi a que mais sofreu para me ensinar, porque eu tinha muita dificuldade. Hoje não mais, pelo jeito que ela ensinou, eles não esquecem mais. Então ela pegava tudo quanto é coisa. Ela dizia: 3x5. E eu contava nos dedos: 15. Agora 5x3. E eu não sabia. Ela tinha uma paciência muito grande comigo que fez eu memorizar isso. Até

²¹ Algumas expressões, para compor os títulos, foram retiradas dos excertos que compõem as memórias dos professores.

hoje, eu posso não saber muita coisa da Matemática, mas a tabuada é uma coisa que eu nunca mais esqueci, da forma com a qual ela explicava para mim” (Professora 1, Escola A, gravações em áudio).

3- Aquele violão

“Então, um dia, quando eu ganhei aquele violão, ele tinha a assinatura do ‘Nosso Amiguinho’. No fundo do livro tinha as notas musicais, e eu pensei: como eu posso aprender sozinha a tocar violão? Simplesmente mostrava como eu podia fazer sozinha. Com muito, muito, muito esforço, eu consegui fazer o Lá, o Ré e o Lá e trocar rápido a posição e o sentido do ritmo. Um dia saiu. Eu consegui tocar a música e eu pensei, mas como? Tinha os pontinhos que mostravam onde eu tinha que colocar o dedo. Eu lia também que iria demorar muito eu trocar o Lá pelo Ré e que aprender duas posições já daria uma melodia. Quando eu aprendi duas, foi muito tempo, eu fui treinando e treinando e consegui. E no outro mês, veio uma música com somente três, com o Lá, Ré, Mi. Eu consegui cantar a música, ‘A Pulga e o Percevejo’, e deu certo. Então, isso, para mim, foi algo que, tocar violão com a leitura e o incentivo, para mim, e aprender sozinha com o tom, deu certo!” (Professora 5, Escola B, gravações em áudio).

4- Na varanda da casa

“Lembro quando estava na primeira série na fase de alfabetização, quando meus pais sentavam diariamente comigo na varanda da casa para me ajudar a ler e a escrever. Foi gratificante o início da alfabetização. Meus pais foram fundamentais neste ciclo inicial. Além disso, recordo que, quando recebia tema de casa, meus pais sempre me incentivaram e me ajudaram” (Professora 9, Escola B, diário de bordo da professora).

5- De um jeito diferente

“Lembro de uma situação em matemática que pedi ajuda a uma colega que tinha facilidade e ela me disse, após uma tarde de estudos, que eu fazia tudo de um jeito diferente, mas sempre alcançava o resultado. Então, que eu sabia, mas o processo era diferente” (Professora 4, Escola B, diário de bordo da professora).

6- De repente “pufft” eu entendi

“Eu me lembro, quando eu estava na 2ª série, que tinha muita dificuldade na

subtração. Eu lembro que era muito difícil, as contas de mais eram tranquilas. As de menos eu lembro que até descobrir que o zero não valia nada, eu lembro disso, da professora. E eu me lembro de não entender. Uma colega me explicou e aí eu entendi. Eu lembro direitinho disso. Eu acho que eu passei um tempo, não sei quanto. Agora eu não consigo me lembrar, mas acho que foi assim, uns dias não entendendo a subtração e de repente ‘pufft’ eu entendi” (Professora 5, Escola B, gravações em áudio).

7- As que menos sabiam

“Atividade com os alunos da memorização das leis na Matemática. Eu deixei eles sentarem em duplas e escolherem as duplas. Para minha surpresa sentou uma que sabia pouco com uma que sabia pouco. As duas que menos sabiam sentaram juntas e o meu objetivo era que eles pudessem se ajudar. Como eu os deixei escolherem as duplas, eu não quis interferir. Foi um dia que eu acabei vendo o quanto os pares conseguem passar um pouquinho do que eles sabem. Eu já tinha tentado de todas as maneiras com essas duas e não tinha conseguido. Foi um momento que elas descobriram como funcionavam as leis da multiplicação. Elas escreveram tabelas, a soma de parcelas iguais que eu já tinha trabalhado. Elas não tinham entendido da maneira como eu expliquei. Naquele dia elas descobriram como se fosse algo que tinha caído do céu. Uma coisa que a gente não pensa. Eu acho que foi um dia de muito aprendizado para mim também, porque essa comunicação entre eles é mais rápida do que entre nós. Entre elas foi uma descoberta muito grande. Isso me chamou atenção nesses anos que eu estava com os pequenos em sala de aula, que eu não tinha percebido essa conquista deles” (Professora 5, Escola D, gravações em áudio).

8- Entre raios e trovões

“Aula de filosofia com ‘raios e trovões’. Eu, enquanto professora, ouvi de um aluno, após um grande clarão de um raio: ‘Este é o exemplo mais claro de que a velocidade da luz excede a velocidade do som’. Ao longo de toda a minha vida escolar, especialmente no Ensino Médio, nunca ouvi de um aluno, um exemplo tão vívido para explicar a teoria” (Professora 8, Escola D, diário de bordo da professora).

4.1.2 O aprender em meio ao espaço escolar e/ou com o professor

1- As primeiras operações matemáticas

“Lembro-me com saudades do meu primeiro dia de aula, minha professora, meus colegas, tudo maravilhoso. As primeiras palavras e conseqüentemente as primeiras pronúncias, a soma e a subtração. Tudo acontecendo com muita calma e com entusiasmo. Os anos passaram e o estudo avançando... Chegou o momento da multiplicação e da divisão e junto a eles a frustração de não entender a multiplicação. Mas, com o carinho da minha professora e da minha mãe, consegui entender a tabuada” (Professora 3, Escola A, diário de bordo da professora).

2- Já havia desistido

“Dando aula de Física para o segundo ano de Ensino Médio. Já havia explicado durante cinco aulas, mas alguns não entendiam; já havia ‘desistido’. Fui fazer uma brincadeira com a turma, e foi nessa brincadeira que todos aprenderam, inclusive eu. Pude perceber e aprender a não subestimar a capacidade de ninguém, bem como aprender brincando, o que os alunos me agradecem até hoje” (Professora 10, Escola D, diário de bordo da professora).

3- O relógio

“Toda vez que eu aprendia alguma coisa, a gente tinha que visualizar. Para mim, foi muito importante a visualização. O ambiente que eu estava na sala. Assim, o relógio, quando eu aprendi as horas, a professora pegava, ficava de pé e fazia a gente girar. As coisas com a visualização foram muito importantes, parece, pra mim, que a gente aprendeu mais, eu tenho isso gravado, as práticas” (Professora 10, Escola B, gravações em áudio).

4- Monstro do lago

“Na 3ª ou 4ª série, tinha um professor e ele contava muitas histórias, uma que ele sempre contava era do Monstro do Lago. Eu ficava o tempo todo imaginando como era, como era esse monstro, como era esse lago, eu sempre fui muito da imaginação, alguém falava e eu já começava a imaginar aquilo. Essas histórias me lembram muito o presente, eu lembro da minha escola” (Professora 4, Escola D, gravações em áudio).

5- O grilo

“Na roda de conversa com a turma do segundo ano apareceu um grilo. Entre gritos e expressões: ‘-Mata!’, ‘-Cuida!’, ‘-É uma aranha?’, ‘-Ele pula...’. Ao acalmar, surgiu a ideia de cuidar do grilo, já que ele tinha feito o esforço de subir até a nossa sala e escolher esta sala. O grilo virou motivo de interesse e estudo. Ao longo do projeto, muitas ações foram realizadas, dentre elas cito que o grilo ganhou um pote grande que ficava semiaberto caso quisesse sair. As crianças colocavam água e alimentos para testar e descobrir as preferências do grilo. Folhas, pastel, bolacha, balas de goma... Enfim, o que tinham partilhavam naquele dia” (Professora 12, Escola D, diário de bordo da professora).

6- Vogais e consoantes

“Eu tenho muitas lembranças de quando eu estava na primeira série. Muitas lembranças da minha professora principalmente quando ela ensinou as vogais. Eu nunca vou esquecer quando ela ensinava que a letra ‘A’ tinha as perninhas para baixo, aquilo ficou muito presente. Eu fiquei muito feliz quando eu aprendi, e eu lembro muito hoje até da música. Ela gostava muito de tocar violão. Ela cantava muito na sala de aula conosco. Quando ela ensinou as vogais, a gente ia aprender as consoantes. A gente foi cantar uma música. Eu lembro também do vovô e da vovó que era o grampinho de cabelo e o chapeuzinho. Eu lembro de todos os desenhos que representavam as vogais, dessa alegria que ela tinha com o violão, com a musiquinha e a gente acabava no fim com ela compondo as musiquinhas. Isso ficou muito presente” (Professora 2, Escola D, gravações em áudio).

7- Início Conturbado²²

“Ano de 2012. A esperada formatura chegou e com ela o imenso desejo de ingressar em uma sala de aula. Estava cheia de expectativas e sonhos. Início de fevereiro, recebi uma ligação. Tinha conseguido! Iniciei minha jornada em uma escola da região central da cidade. Alguns dias depois, como tinha carga horária disponível, fui chamada para assumir uma turma em outra instituição de ensino. Recebi o convite com alegria, no entanto, desapontei-me quando descobri que a disciplina a ser trabalhada era Ciências, para a qual eu não tinha formação. Mas engana-se quem pensa que este foi o maior dos meus problemas. Na época, tinha duas turmas de 6ª séries, ambas difíceis de trabalhar. Para minha surpresa, numa tentativa frustrada, a direção as separou: uma com os alunos mais tranquilos e outra com os

²² O título desta memória é de autoria da professora.

alunos mais difíceis, uma vez que, na opinião delas, tínhamos a possibilidade de trabalhar com uma das turmas. Como eu era novata, foi-me designada a pior turma, na qual todos eram repetentes. Até aí tudo bem, pois pensava, com a minha santa inocência, que poderia despertar algum tipo de interesse neles. Nas primeiras semanas, eu fiquei em choque. Fui despejada em um mundo do qual eu não fazia parte. Não estava acostumada com o vocabulário que utilizavam e com a maneira como se portavam. Não estava acostumada aos xingamentos e brigas constantes. Foram diversas tentativas, diversas dinâmicas e inúmeros recursos metodológicos. Nada do que eu tentava funcionava. Os alunos eram infrequentes, teve aulas em que apenas dois ou três alunos apareciam, os que vinham nunca traziam material ou pulavam o muro da escola. Em desespero, procurei ajuda na direção e na coordenação. Obtive como resposta que meu papel era mantê-los em sala de aula e não precisava me preocupar com a aprendizagem, pois eles não aprenderiam mesmo. Para cumprir o papel que me coube, muitas vezes tranquei a porta da sala e guardei a chave. Durante o primeiro semestre, fiz o possível para encontrar uma maneira de motivá-los, mas nada os desafiava. Conforme fui conhecendo melhor os alunos, percebi que eles tinham uma história de vida muito difícil: pais usuários de drogas ou traficantes, muitos tinham sido violentados, moravam em casas pequenas e com vários familiares. Eles estavam acostumados a resolver os problemas com gritos e agressões. Ao perceber o contexto em que viviam, passei a intercalar os conteúdos da disciplina com aulas sobre temas diversos como drogas, sexualidade, gravidez na adolescência, etc., pois as temáticas eram de interesse deles e, por isso, renderam boas discussões. No decorrer daquele ano, pensei em sair correndo muitas vezes. Aprendi sobre armamento, calibre de balas, enquadramento policial, drogas e violência, um pouco consegui explicar sobre Briófitas e Pteridófitas” (Professora 1, Escola A, diário de bordo da professora).

Quando o aprender acontece em meio a encontros casuísticos, conforme as quinze memórias descritas, há encontros com diferentes signos em meio a diferentes lugares, com pessoas, objetos ou coisas. A concepção de signo, nesta análise, está entrelaçada às teorizações produzidas por Gilles Deleuze (2003, 2009), descritas no capítulo 2 desta pesquisa, quando relaciona o aprender a signos e vice-versa. Por isso, cabe uma breve retomada de dois trechos que dizem o seguinte:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa.

Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4).

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento) (DELEUZE, 2009, p. 159).

Nessa perspectiva teórica, não há um método para aprender, pois não podemos afirmar de antemão como alguém aprende. Por isso, o que importa é se estabelecemos relação com os signos, se estamos em condições de estarmos sensíveis aos signos, se eles capturam nossa atenção e se assim, enfim, aprendemos e nos tornamos diferentes do que éramos. Para Deleuze (2003), não importa por quem e pelo que tenham sido emitidos os signos. E, ainda, aprender é encontrar-se com objetos, materiais, pessoas, que emitem signos e que necessitam ser decifrados, traduzidos. Aprender algo remete a encontros inusitados que afetam o pensamento, o corpo; caso contrário, não há aprendizado.

Portanto, é na relação que estabelecemos com pessoas, objetos ou coisas que está um grande potencial de mobilizar em nós o aprender. Na mesma esteira teórica, não podemos dizer de que forma e como alguém aprende. Esta relação é singular, estabelecida por intermédio de signos. Para Deleuze (2003), o signo é o objeto de um encontro e diz respeito a percepções e sensações que são produzidas nos corpos. Por fim, a nossa vida é uma composição de encontros que surgem de todos os lados e de todas as direções, pois encontramos-nos com diferentes situações ao longo da nossa vida (DELEUZE, 2003).

As memórias produzidas durante as oficinas sobre o aprender são relativas à infância e à vida professoral, que atravessam diferentes tempos históricos e sociais dos professores participantes. Indiferente do tempo em que elas aconteceram, são marcadas por encontros com diferentes signos. O que podemos perceber nas quinze memórias são diferentes indicativos de encantamentos com o aprender por meio de signos. Nos grupos, é possível visualizar que o aprender aconteceu de forma díspar, ou seja, na relação com signos emitidos que provocaram afetações.

Para desenvolver estes indicativos, a questão está em pensar com algumas pistas dos autores Masschelein e Simons (2014), ao colocarem em suspenso as ideias que levam a

defender que muitos são os lugares onde a aprendizagem é experimentada e muitas coisas podem ser melhor ou mais rapidamente aprendidas fora da escola. Ainda, estes autores se recusam a endossar que a escola esteja condenada (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Além desses autores, Larrosa (2018b) também oferece pistas potentes para pensar a sala de aula como um local que se diferencia, que é distinto dos demais espaços. Nas palavras do autor: “Eu acredito que na sala de aula não se pode estar ‘como em casa’, que tanto os alunos quanto o professor têm que se sentir um pouco incômodos, um pouco estranhos, um pouco deslocados” (LARROSA, 2018b, p. 73).

Nesse sentido, o autor explica que a sala de aula precisa ser “[...] sentida como um espaço separado, distinto, com suas próprias normas e rituais, um espaço exigente” (LARROSA, 2018b, p. 73). Para este autor, em qualquer lugar fora da escola, pode instalar-se um contexto de aprendizagem; contudo, este lugar, em nada se parece com o contexto produzido pelo professor. Por isso, a sala de aula é o lugar de trabalho do professor e o lugar fundamental da escola (LARROSA, 2018b).

Assim, compreendo que lugares, pessoas, coisas, objetos emitem signos, ou seja, que o aprender é um encontro com signos. Por outra via, em grau de força maior, a intencionalidade do agrupamento das memórias dos professores está em mostrar que a escola, a sala de aula continuam sendo um local potente para a emissão de signos com o professor, o que é diferente de outros ambientes de aprendizagem. Ou seja, a escola continua sendo um local para aprender e, conseqüentemente, um local de atenção, silêncio e estudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), por intermédio de signos emitidos pelo professor. Nesta esteira, o que faz da escola um local para aprender “[...] é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 47).

Nessa ressonância, são muitos os movimentos do aprender que envolvem diferentes signos, capturados por cada um de forma diferente e registrados nas memórias dos participantes da pesquisa, que correspondem ao tempo de estudante e/ou de professor. Os signos capturados imprimiram movimentos para compreender, conforme as memórias registradas no segundo agrupamento, a respeito de uma determinada matéria de estudo: “*As primeiras palavras e conseqüentemente as primeiras pronúncias, a soma e a subtração*”; “*O ambiente que eu estava na sala, o relógio quando eu aprendi as horas, a professora pegava, ficava de pé e fazia a gente girar*”; “*O grilo virou motivo de interesse e estudo*”; “*Eu nunca vou esquecer quando ela ensinava que a letra ‘A’ tinha as perninhas para baixo, aquilo ficou*

muito presente”.

A palavra – movimento – tem força, pois movimenta o pensar. O movimento é em si o pensar, aquilo que me move a pensar. O encontro com signos desperta o pensar e assim deixa de ser somente intermediário entre não-saber e saber. O *aprender* possui relação com o pensamento. Este caminho impulsiona o pensar ao saber, o saber ao *aprender*. Sem pensamento, não há exercício do pensamento. Por esta via, há que se estar sensível aos signos, esgotar todas as suas possibilidades, pois o signo força o pensar e, conseqüentemente, o estudar, o *aprender*.

O *aprender* é também inusitado, pois aprendemos coisas que o outro nem imaginava ensinar. Cada sujeito engendra movimentos seus para *aprender*. Cada sujeito movimenta dentro de si forças somente suas para *aprender*. Dessa forma, reafirmo que não há método, técnica, habilidade ou competência utilizada para *aprender* de forma impensada. O que importa é se estabelecemos relação com os signos, se estamos sensíveis aos signos, se eles capturam nossa atenção e se, enfim, aprendemos e nos tornamos diferentes do que éramos. As discursividades, “*Fui fazer uma brincadeira com a turma, e foi nessa brincadeira que todos aprenderam, inclusive eu*”; “*Na 3ª ou 4ª série tinha um professor e ele contava muitas histórias, uma que ele sempre contava era do Monstro do Lago*”, são exemplos que nos mostram que é por intermédio de signos que aprendemos.

A escola não é o único espaço onde o aprender emerge, como bem demonstram as discursividades da primeira categoria. Além disso, é importante analisar que o espaço por si só, mesmo fora da sala de aula, não garante que se estabeleçam relações para o aprender. Por si mesmo, o espaço não é potente, o que entra em cena são as relações, os sentimentos, as afetações, os encontros provocados e produzidos, ou seja, a emissão de signos. Aprende-se diariamente desde um simples gesto ao acordar até a resolução de uma atividade mais complexa como, por exemplo, encontrar um endereço.

As memórias que evocam diferentes aprendizagens em espaços outros como – na varanda de uma casa: “*Lembro quando estava na primeira série na fase de alfabetização, quando meus pais sentavam diariamente comigo na varanda da casa para me ajudar a ler e a escrever*”; - no jardim: “*Nós formamos um grupo para ser alfabetizado na casa de uma professora e a gente era alfabetizado no jardim*” - por meio de explicações de colegas: “*Uma colega me explicou, e aí eu entendi, eu lembro direitinho disso*”; “*eu pedi ajuda a um colega*

que tinha facilidade” - na relação com um violão: “*No fundo do livro tinha as notas musicais, e eu pensei: como eu posso aprender sozinha a tocar violão?*”. Essas memórias são vestígios de que o *aprender* é múltiplo e casual.

O fragmento “*meu 1º ano foi maravilhoso, porque foi fora da escola*” expressa o quanto o aprender afetou este corpo e os signos emitidos e envolvidos nesta memória em meio a um jardim. Além disso, algumas memórias registradas nas categorias ainda nos mostram que o aprender aconteceu por intermédio de outras pessoas, na relação com outros signos, conforme ilustra exemplo: a mãe: “*da forma com a qual ela explicava para mim*”; os pais: “*sentavam diariamente comigo na varanda da casa para me ajudar a ler e a escrever*”; a colega: “*tinha facilidade*”; o aluno: “*um exemplo tão vívido para explicar a teoria*”.

Estes exemplos, do aprender, reafirmam que aprendemos em muitos espaços e com muitas pessoas, objetos e coisas. Portanto, o aprender, tratado de forma singular, está inscrito em tempos e espaços diversos e diferentes. O propósito não é desconstituir espaços outros onde também são emitidos signos, que muito produziram e contribuíram para a produção de diferentes sujeitos, como mostram as memórias do primeiro agrupamento. Por outra via, em se tratando de tempos contemporâneos, os espaços escolares, por vezes, são vazios, de modo que emitem apenas signos mundanos, unicamente centrados no vínculo ensino-aprendizagem.

Por isso, a questão está na necessidade de reinvenção da escola no que diz respeito ao já visto, ao já criado, ao já escolarizado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Para pensar esta reinvenção, a memória, “*Início Conturbado*”, por meio do estudo das Briófitas e Pteridófitas movimentou o corpo da professora. A questão conduz a uma análise invertida, pois não foram os alunos que a desafiaram de fato, mas o ‘como’ trabalhar este conteúdo com os alunos. Como este conteúdo ou a matéria de estudo – Briófitas e Pteridófitas – toma esta professora? Quais signos passam a ser emitidos a partir do momento que ela entra na sala de aula, fecha a porta, ou melhor, tranca a porta da sala e guarda a chave para trabalhar a matéria de estudo com estes alunos? Quais movimentos contrários – há aqueles que sempre esteve habituados a fazer do mesmo modo, do mesmo jeito – foram necessários emergir neste instante com estes alunos? De que maneira foi necessário se (re)inventar? Dessa maneira, “[...] reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 4).

Ao longo da história e ainda em tempos atuais, a escola configura-se como o espaço do *aprender*, do estudo e com o professor, que, por sua vez, emite signos a serem interpretados. Para Masschelein e Simons (2014, p. 19), o professor marca a sua presença com o que diz e, à sua maneira, torna presente a matéria de estudo, ou seja, “[...] com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula”. O professor não trabalha em aula coisas apenas informativas, mas “animadoras” que são momentos “raros” e ao mesmo tempo “mágicos”, de tal maneira que alunos e professores “[...] são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 19).

Nesta esteira, os autores explicam que, na escola, há de se ter tempo livre, mas que seja um lugar de possibilidades de atenção, de silêncio, de estudo. Os autores ainda defendem que a escola se componha de uma espacialização do tempo livre, que não está dada, que precisa ser feita, para que os estudantes experimentem um tempo sem “destinação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 48). Para os autores, o tempo livre é o tempo escolar para se empenhar em algo e explicam: “[...], não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 51).

Desse modo, no tempo livre, faz-se o que é importante para o estudante, criando interesse e amor pelo mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), ou seja, no tempo livre há de serem possibilitados encontros casuísticos. O *aprender* por meio de encontros casuísticos coloca em evidência o professor para além daquela figura que tanto a escola moderna insiste em mostrar – professor como aquele que ensina e alguém (o aluno) aprende. Portanto, ser professor é estar sensível aos signos da docência. Não se sabe por meio de quais encontros se é professor e em quais livros se aprende a pensar sobre isso (DELEUZE, 2003, 2009). Na sala de aula, o professor apresenta o mundo, libera signos e isto faz com que todos sejam colocados no encontro com o conhecimento.

As memórias dispostas nos agrupamentos conduzem ainda a pensar que é no professor que se encontra uma potência de emissão de signos. Esta emissão de signos – por parte do professor – há de ser estudada, pensada, elaborada na própria cabeça. Ou seja, o encontro do professor com a matéria de estudo há de ser significada, primeiramente, em seu corpo, há de provocar encontros consigo mesmo para durante e depois produzir encontros com seus alunos. Caso contrário, não haverá emissão de signos.

Portanto, tornamo-nos professores no momento em que nos tornamos sensíveis aos signos da docência. Não se sabe por meio de quais encontros se é professor e em quais livros se aprende a pensar sobre isso. O professor desperta o interesse, pois o conhecimento (objeto de estudo e prática) a ser estudado tem sentido e faz parte de seu mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). O professor, ao ser afetado pelo conhecimento, emite signos que afetarão o aluno. Todos somos capazes de sermos afetados por signos, que se inter-relacionam com o *aprender*. Seja no encontro da pessoa com ela mesma, seja com o professor.

Afirmações como ‘Não aprendemos somente com o professor, mas com muitas outras pessoas’; ‘Aprendemos em muitos espaços, ou seja, aprender vai muito além de uma sala de aula’ compõem minhas memórias e estão propagadas na sociedade. No entanto, conforme já anunciado, a escola e o professor são potentes na emissão de signos para o estudo, a atenção, o silêncio e, conseqüentemente, o *aprender* na sala de aula. Este espaço é o local do estudo. O professor provoca encontros com signos para produzir pensamentos e mostrar que é possível o pensar, ou seja, o estudo, o *aprender* na sala de aula. Por fim, em muitas escolas brasileiras, este é praticamente o único espaço em que se possa estudar, pensar e *aprender*. É o espaço onde muitas crianças e jovens permanecem boa parte da vida, ocupados com coisas, objetos, materiais de estudo. Que esta ‘ocupação’ com alguma coisa possa ser, de fato, encontros com signos. Que na escola possam ser provocados muitos encontros casuísticos. É isto que importa!

Eis a segunda perspectiva.

4.2 O disciplinamento do corpo e do saber (aprender) de professores

1- As 35 mulheres

“Nós tivemos um professor de Matemática e éramos uma turma de 35 meninas no curso Normal. O primeiro dia que ele abriu a porta da sala de aula, ele gritou: ‘- Eu vou fazer uma peneira nessa turma, ninguém de vocês vai passar’. Soubemos que tinha acabado de se separar da mulher, então estava com ódio de mulheres. Nós éramos só mulheres, 35 mulheres. Realmente, ele fez isso. No final do ano, 5 passaram e 30 reprovaram. E nós 30 que reprovamos tínhamos passado em todas as outras disciplinas e ficamos em Matemática. [...]. Hoje quando eu comento essa história no curso Normal, elas [as alunas] falam: ‘- Meu pai parou de estudar’; ‘- Minha mãe parou de estudar, por causa desse professor’. [...], além de

atirar giz na cara dos alunos, apagador, régua, relógio, tudo que ele achava ele atirava” (Professora 8, Escola C, gravações em áudio).

2- Sem recreio

“Uma professora que cobrava muito no terceiro ano. Cobrava muito. Nós tínhamos medo dela, na verdade. Passamos o ano todo com medo, porque ela era muito rigorosa. Ela fazia muitos testes orais. Se tu errava, tu ficava sem o teu intervalo. Então, eu me lembro muito bem daquilo. Foi um ano muito difícil, mas eu aprendi muito com ela. Eu fiquei várias vezes sem recreio. Tinha as provas orais, se errava ficava sem recreio e estudando, foi bem frustrante” (Professora 4, Escola A, gravações em áudio).

3- O Pavor

“Pavor de quando tinha que fazer prova e eu não estava organizada para a prova. Pavor de abrir meu caderno e ele não estar impecável, de não me encontrar. Eu era aquele tipo de aluna que copiava em um rascunho e passava a limpo em casa. A questão de estar tudo organizado e feito com antecedência, eu era muito organizada nesse sentido. Eu precisava me sentir segura” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

4- Mostrar medo

“Lembro do final do ano quando estávamos concluindo a primeira série. Tínhamos que realizar uma prova que era aplicada pela diretora da escola e pela supervisora. E, para ‘mostrar medo’ às crianças, nós éramos conduzidos por uma funcionária até a sala da direção para realizar a prova. Se nós não fôssemos aprovados não poderíamos ir para a série seguinte. Lembro da sensação de medo, pavor, vergonha de reprovar, etc. Mas, como minha mãe foi professora, nos ensinou a ler antes de entrar na escola. Me saí muito bem. Mas, ainda lembro do choro e pavor de meus colegas” (Professora 5, Escola C, diário de bordo da professora).

5- Medo de rodar

“Eu lembro. O mais interessante era o medo de rodar. Eu lembro da gente fazendo a prova. Eu me lembro do lápis que eu estava usando, um lápis preto, até no escrever eu tremia a mão. Ele tremia tanto, tanto, tanto, que eu achei que não ia conseguir fazer a prova. Claro, o objetivo era ver se a gente estava pronto, para ver o nível, mas, quem sabe, não ser feito pela própria professora, na sala de aula, para não expor tanto a gente. E não causar um pânico tão

grande, isso é uma coisa que me marcou muito, o jeito que era feito isso. Outra coisa que eu lembro é que, naquela época, no ano de 72, que ficou marcado para a minha vida. Eu lembro que eu tive uma professora assim” (Professora 2, Escola C, diário de bordo da professora).

6- A canhota

“Colocaram-me no primeiro ano B e a professora batia na minha mão porque eu era canhota. ‘- Canhota que é burra!’ Ela batia na mão. A gente tinha um teste de motricidade fina. Quem eram os bons tinham uma motricidade fina melhor, com tesoura, em zigue-zague, os ‘as’ emendados, os ‘es’ e os ‘os’ os ‘us’. Eu treinei o final de semana inteiro, recortando com a mão direita, fazendo tudo com a mão direita, para passar para a outra turma, que eu tanto almejava. Eu passei para a outra turma. Eu fiz muita caligrafia e fui alfabetizada e tudo. Hoje eu a vejo na rua, eu vou e abraço. Esses dias eu vi ela na missa, e falei para a Júlia: ‘- Esta foi minha primeira professora’. ‘- Eu consegui!’ Essa professora, quando eu cheguei ao magistério, ela era do curso Normal, e quando eu me deparei com ela eu pensei: ‘- Poxa, no meu estágio ela vai ser minha supervisora’. Mas não foi. Eu pensava, queria que todos os netos dela fossem canhotos. Isso é uma coisa que eu trabalho com as minhas alunas. Como professora de Educação Física, eu digo: ‘- Vamos trabalhar a lateralidade, agora vocês arremessam com a mão esquerda, depois com a direita’. Eu trabalho tanto a lateralidade, eu acho que é por isso. Hoje eu só escrevo com a mão direita, então eu me adaptei ao mundo dos destros” (Professora 6, Escola C, gravações em áudio).

7- Não me lembro do nome dela

“Lembro que tive uma professora muito amorosa, carinhosa, cheirosa. Sempre estava perfumada. Tinha a fala calma. Adorável! Mas, por questões pessoais ela foi embora da cidade. Era na primavera, foi tudo muito rápido a saída dela. Em seu lugar, veio uma pessoa, digo, pessoa, pois não poderia ser uma professora. Ela era amarga, furiosa, gritava com todos. Não queria lecionar para a primeira série e deixava isto claro para nós. Não aceitava aproximações das crianças, nem de mim. Não olhava e não corrigia nossos cadernos. Nossa professora anterior fazia questão de nos dar ‘certos’ e ‘estrelinhas’. Foi um período difícil para nossa turma. Até hoje tenho medo de escrever, pois sempre que errava ela nos xingava muito. Nos chamava de pragas e outros adjetivos maiores. Acho interessante que até hoje não lembro do nome dela” (Professora 5, Escola C, diário de bordo da professora).

8- Cabelos longos e ideias curtas

“Eu tinha uma freira, professora de matemática. E eu tinha uma dificuldade enorme de aprender aquela coisa, x, y, menos e mais. E aquilo me marcou profundamente, porque ela me disse que eu tinha cabelos longos e ideias curtas. Aquilo ficou para sempre. Eu tinha o cabelo bem comprido. Aí vinha ela com a régua, cabelos longos e ideias curtas. Isso foi no 7º Ano, Ensino Fundamental. Eu sempre pensava assim: ‘- Não! Eu tenho que me puxar porque eu não sou essa pessoa’. Era uma dificuldade que eu tinha. Até hoje, eu não procuro nada na área da Matemática. E eu me lembro dessa memória. Eu cresci muito em cima disso, e eu pensava: ‘- Eu nunca vou fazer isso com uma aluna, eu quero respeitar, sabe?’ Eu acho que fui fazer orientação por causa disso, ter o cuidado, porque aquilo que tu diz, para a memória de uma criança, de um adolescente, fica para sempre. Eu fui tentar reverter, queria mostrar para ela que eu não tinha memórias curtas. Um tempo atrás, quando eu fui começar a trabalhar como professora, eu fui convidada para dar aula de Matemática e, para a ironia do destino, qual era o conteúdo? Era exatamente esse, x, y, menos, mais, reta, aquela regrinha que tem mais com menos. E eu tive que substituir. Tu vai seguir como professora, mas primeiro tu vai ter que passar por essa experiência de substituir uma professora gestante. Então, eu dei aula de julho até dezembro, substituindo ela, e foi desafiador” (Professora 1, Escola B, gravação em áudio).

9- Eu não quero ser uma professora assim!

“Quando eu estava no segundo ano do Curso Normal, a professora de Didática Geral deu como tarefa confeccionar os cartazes básicos. Na época, só existia a cartolina e gravuras de revistas, o letreiro era aquele de metal. Como eu não sou nada habilidosa, mas queria produzir os meus cartazes, resolvi fazê-los. Chegou o dia de entregar esses cartazes e eu entreguei. Para a minha surpresa, a professora escolheu um dos cartazes que tinha confeccionado e colou no quadro. Em seguida, começou a ridicularizá-lo, apontando todos os ‘defeitos’ que havia nele. Isso me deixou profundamente triste e, no mesmo instante, pensei: ‘- Eu não quero ser uma professora assim!’. Quando tive oportunidade de ir para a graduação, resolvi escolher o curso de Pedagogia, pois sabia que esse curso ia me habilitar a ser professora de didática e eu nunca iria agir como ela” (Professora 2, Escola A, diário de bordo da professora).

10- A cesta de basquete

“Eu sempre fui pequenininha. Na aula de Educação Física, o professor me obrigou a

acertar a cesta de basquete. Eu tinha que acertar e eu não conseguia. Pelo meu tamanho, eu errava todas, e ele me fez dar não sei quantas voltas sozinha até acertar. Eu lembro disso, até hoje, essas coisas negativas” (Professora 1, Escola B, gravação em áudio).

11- As letras ‘E’ e ‘F’

“Eu como estudante, eu apanhei bastante para aprender a fazer a letra ‘E’ maiúscula e a letra ‘f’ minúscula. A reclamação da escola era que eu não sabia fazer essa letra. A minha mãe chegou em casa: ‘- Hoje tu vai aprender’. Pegou um chinelo, desenhou as letras no chão com um giz. ‘- Agora tu vai passar por cima, até aprender, até tu pegar uma folha e fazer a letra ‘E’ e ‘F’ direito’. Essa é minha memória. A letra ‘E’ e ‘F’ me marcou muito” (Professora 5, Escola C, gravações em áudio).

12- O despertar de sensações

“Essa professora não era daqui, ela era de fora e ela não queria a turma da primeira série. Ela não aceitava os alunos. Ela era muito grosseira com as crianças. Ela não aceitava um abraço. Ela empurrava os alunos. Não aceitava que os alunos se aproximassem dela. Ela ficou por algum tempo e foi embora também. Eu vejo o quanto isso fez mal para mim, enquanto criança, na primeira série e o quanto fez mal para mim enquanto adulto. Eu trago por toda vida dificuldades na escrita, por exemplo. Não que eu não saiba escrever. A insegurança está no produzir. Depois, quando eu fiz pós-graduação em alfabetização, toda essa questão sensorial, de ativar essas questões, eu sempre lembro daquilo, o quanto aquilo me marcou e me prejudicou emocionalmente. Em toda uma vida, até hoje, eu tenho 54 anos e até hoje eu vejo que isso ficou marcado. [...]. Eu vejo o quanto isso foi um problema” (Professora 7, Escola A, gravações em áudio).

13- A letra grande

“A professora sempre sentava do meu lado e com o caderno de caligrafia aberto ela explicava: ‘- Aqui tu tens que encostar na linha de cima e ir até a linha de baixo’. Depois de alguns anos, no Ensino Médio, uma professora falou assim: ‘- Nossa, como você tem a letra grande?’ Porque, para mim, se eram 30 linhas que tinham que ser escritas, sempre escrevia. Porque eu queria escrever mais. Eu tentava escrever menor, mas não dava, doía. Até hoje, se eu tenho que ir a algum lugar e preencher alguma coisa, dependendo do espaço, dói muito a minha mão, de estar fazendo força para diminuir a letra. [...]. Depois, a outra professora de

português que dizia que eu tinha a letra grande e que ela ainda ia pesquisar o significado” (Professora 7, Escola B, gravações em áudio).

Quando o aprender acontece por intermédio do disciplinamento, seja ele moral ou físico, marca diferentes corpos. Deste corpo, não há como dissociar o saber. Corpo e saber estabelecem uma mesma relação na constituição do sujeito, como bem afirma Veiga-Neto (2004, p. 73), ao estabelecer dois eixos que considera inseparáveis – “o eixo dos saberes e o eixo do corpo”,

[...] funcionando o eixo dos saberes tanto como um produtor – um substrato capaz de tornar possível e dar sentido à disciplina corporal – quanto como um produto das práticas de poder sobre os corpos que se submetiam, e ainda se submetem, ao poder disciplinar. Desta forma, a criança não era mais pensada como um adulto em miniatura, mas pelo contrário, como um outro em relação ao adulto.

Pautada principalmente pela leitura dos livros *Vigiar e Punir* (2013) e *Resumos dos cursos do College de France* (1997) de Michel Foucault, a questão está em tratar a noção de corpo e seus confrontamentos com outros corpos. Estes corpos constituem as sociedades; por isso, o autor analisa, no primeiro livro, dois tipos de sociedade: a sociedade de soberania e a sociedade disciplinar.

Foucault (2013) teoriza a passagem histórica da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar. Nesta análise, esta passagem não é evidenciada. Contudo, o que interessa nesta categoria de análise são as emergências da sociedade disciplinar e o nascimento da biopolítica. Na sociedade disciplinar, há atitudes de vigilância e de adestramento do corpo e da mente. O corpo sofre ações decorrentes de técnicas de poder presentes em instituições como as escolas, os hospitais, as prisões, as famílias, entre outras. Por isso, compreender alguns mecanismos históricos, sejam eles de continuidade ou de ruptura, é dar conta de discursos. Por conta destas teorizações, a respectiva perspectiva caminha na esteira foucaultiana para problematizar memórias que traduzem marcas impressas em corpos em torno dos castigos físicos e morais de tempos escolares.

A escola moderna produziu e continua produzindo um determinado tipo de corpo, um corpo disciplinar, ou seja, dócil. A noção de corpo de Michel Foucault é uma invenção impressa em discursos e relações de poder-saber que o constituem. Portanto, o corpo compreendido como objeto de relações de poder-saber, que produzem atitudes corporais e formas de sujeito, sofre ações baseadas em diferentes tecnologias historicamente elaboradas. Portanto, para entender o sentido e o significado do corpo para Foucault – procurando

explicar o que seria esse corpo e as técnicas para constituí-lo de determinada forma –, é necessário entender suas análises sobre os processos de subjetivação.

A história política da subjetivação realizada pelo autor explora os gestos, as falas e as posturas possíveis em determinadas sociedades. Na modernidade, é dada uma grande atenção ao corpo, visto como objeto e alvo de poder. Encontramos sinais desta atenção “[...] ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2013, p. 132). Em cada sociedade, o corpo está atrelado a poderes que lhe impõem proibições, limitações e ou obrigações. O controle exerce sobre o corpo “[...] uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2013, p. 133). Por isso, o objeto de controle é a economia e a eficácia dos movimentos, ou seja, o que realmente importa é o exercício, a repetição.

Por esta via, o que importa são os processos da atividade e os resultados em seus fins, bem como o controle minucioso do tempo, do espaço e dos movimentos. Este controle impõe uma relação de ‘docilidade-utilidade’, que Foucault chama de disciplina, ou melhor, de sociedade disciplinar. O autor explica que muitos processos disciplinares já existiam há muito tempo e em diferentes instituições, mas é no decorrer dos séculos XVII e XVIII que as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação. Estas fórmulas adentram o século XIX e atingem seu apogeu no início do século XX. O que o autor propõe não pode ser confundido com escravidão, domesticidade, vassalagem, ascetismo monástico. Ao contrário,

[...] o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Nessa esteira teórica, o que existe é uma política de coerções, de manipulações de gestos, comportamentos e saberes. Consequentemente, “[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2013, p. 133). Este poder define o domínio sobre o corpo de alguém. A disciplina, por sua vez, produz corpos utilitários, obedientes, submissos e exercitados, ou seja, em termos foucaultianos, ‘corpos dóceis’. A disciplina dissocia o poder do corpo. A disciplina faz uso de diferentes técnicas para distribuir os indivíduos em espaços. Para exemplificar, nos colégios jesuítas, as classes eram organizadas ao mesmo tempo, de forma binária e maciça.

A partir do século XVIII, o espaço escolar se compõe de outra forma, ou seja, a classe torna-se homogênea, compõe-se de elementos individuais, um ao lado do outro, sob a vigilância de um mestre. Foucault (2013, p. 141 – 142) explica:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.

A escola organizada desta forma determina o espaço a ser ocupado por cada um, para ser possível o controle individual e, ao mesmo tempo, o controle do trabalho simultâneo de todos. Esta organização, evidencia Foucault (2013), favorece uma nova economia do tempo de aprendizado. Nesse sentido, a escola é vista como uma máquina de ensinar e, ao mesmo tempo, de vigiar, hierarquizar e recompensar. Trata-se, portanto, de dominar, impor uma ordem aos corpos. Para obter esta ordem nos espaços escolares, há que se ter controle da atividade, exercido pelo horário, por um tempo medido; nada deve ficar ocioso ou inútil (FOUCAULT, 2013). Para Foucault (2013, p. 147), um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente e exemplifica:

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador.

O exemplo do autor de uma boa caligrafia e a forma como esta (de)marca o corpo por inteiro remete à memória apresentada nesta perspectiva de análise, denominada: “*No caderno de caligrafia*”. Esta memória mostra quão grande era a disciplina da aluna no cumprimento da atividade, ou seja, o rigor no seu corpo para atender ao pedido do professor. Além disso, a preocupação em realizar a atividade proposta, a caligrafia, o treino, a repetição de palavras, o exercício incutiu em seu corpo marcas, marcas de dor. Neste caso, a disciplina estabelece uma engrenagem entre o corpo e o objeto, ou seja, a disciplina define as relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula, neste caso, o caderno de caligrafia.

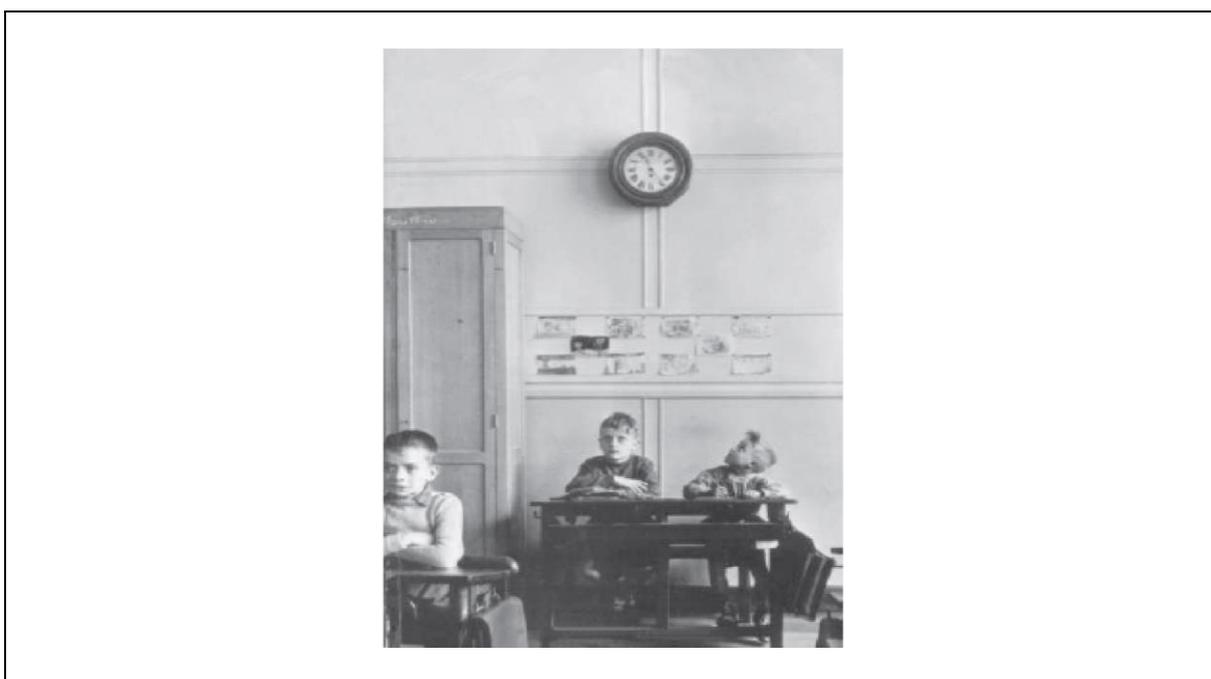
Além do treino do corpo por meio do caderno de caligrafia, acontecia a repetição, com o propósito de alcançar o acerto e um dito saber, conforme também ilustram outras duas

memórias, a primeira com o professor e a segunda com a mãe: “o professor me obrigou a acertar a cesta de basquete. Eu tinha que acertar e eu não conseguia. Pelo meu tamanho, eu errava todas, e ele me fez dar, não sei quantas voltas sozinha até acertar”; “Agora tu vai passar por cima, até aprender, até tu pegar uma folha e fazer a letra ‘E’ e ‘F’ direito”.

Já na memória seguinte, encontramos marcas de um disciplinamento de corpo a partir da existência de uma norma e de um padrão para a utilização da mão esquerda ou direita, como se existisse uma escolha com qual mão escrever, na ótica da professora, a mão direita: “a professora batia na minha mão porque eu era canhota. - Canhota que é burra!”. Esta memória mostra o quanto escrever não com a mão direita constitui a violação de uma regra considerada comum, a partir de um discurso de que escrever com a mão esquerda quebra com padrões. Para não escrever com a mão esquerda, a professora fazia uso de força física e moral, disciplinando um corpo para entrar em padrões ditos ‘comuns’ numa sociedade que considera que o discurso ‘correto’ é escrever com a mão direita. Portanto, quem está fora deste padrão ‘comum’ e ‘correto’ – escrever com a mão esquerda – é modelado, é encaixado para vir a ser: escrever com a mão direita.

Nessa esteira, as demais discursividades dos professores a partir da observação de algumas imagens durante as oficinas evidenciam o seguinte.

Figura 5 - Os meninos



Fonte: Os meninos. Fotografia de Robert Doisneau. Publicada na capa da obra coletiva organizada por Compère (1997).

1- “Ali eu vejo que é mais um padrão, todos tem que cumprir tal hora, tal situação em determinado tempo” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

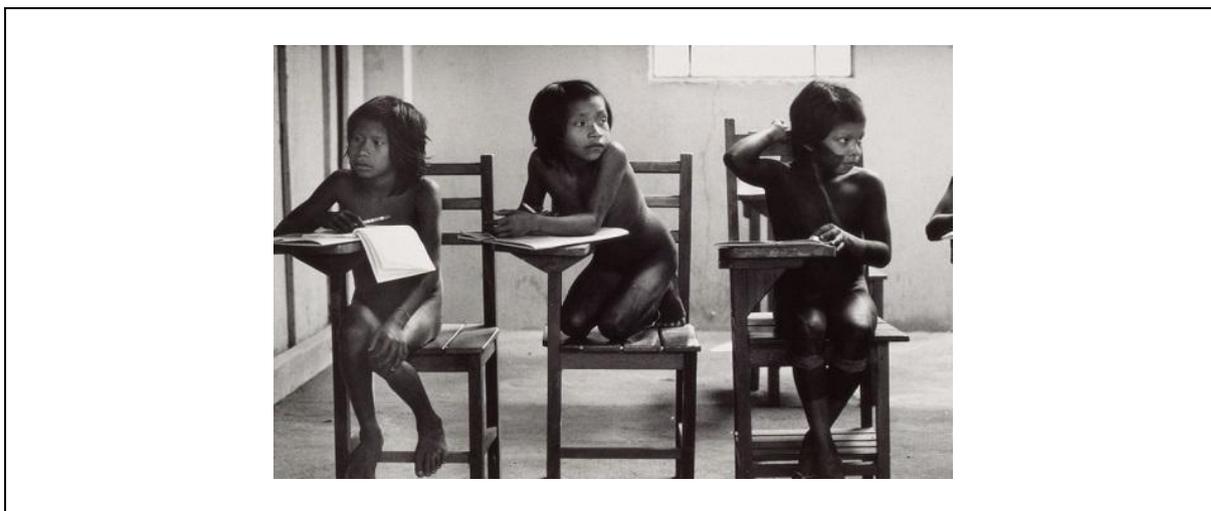
2- “É como se nesse período de tempo os alunos tivessem que fazer tal atividade, padronizados, todos iguais, no mesmo tempo” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

3- “E quem terminou fica de braços cruzados esperando a próxima atividade” (Professora 4, Escola A, gravações em áudio).

4- “Me chama atenção a parte do relógio, o tempo, a urgência, se já vai terminar” (Professora 6, Escola D, gravações em áudio).

5- “É uma imagem que pode significar muitas coisas: falta muito tempo para ir embora? Falta muito tempo para terminar a prova? Para ir ao recreio? Os outros dois parecem entediados, mas esse parece assim: Vamos!” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

Figura 6 - Escola Kayapó



Fonte: Milton Guran. Escola Kayapó, Aldeia Djetuktire, 1991, Pará. Disponível em: <https://www.sp-arte.com/editorial/masp-exibe-fotografias-de-milton-guran-nas-vitrines-do-metro/>. Acesso em: abr. 2019.

1- “As indiazinhas. Eu fiquei com tanta pena delas. Com todo mundo lá fora para descobrir as aldeias. Elas, restritas às cadeiras, ao lápis. Uma troca de cultura bem diferente, de vivências, de padrões de comportamento, coitadinhas” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

2- “É a padronização do ensino” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

3- “É o desrespeito à cultura indígena, à cultura deles. Não conseguiram aprisionar o corpo, estão aprisionando a mente” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

4- “Me parece que elas não poderiam estar ali sentadas. Me parece que elas não estão à vontade” (Professora 2, Escola D, gravações em áudio).

5- “Elas não estão confortáveis” (Professora 3, Escola D, gravações em áudio).

6- “Uma olha para um lado. A outra olha para outro. O livro é a última coisa que chama atenção delas. Talvez uma outra proposta pedagógica para trabalhar com elas” (Professora 2, Escola D, gravações em áudio).

7- “Me lembrou muito os meus alunos da outra escola, de 5 anos. Eles estão nessa de começar a sentar de joelho em cima da cadeira, mas é o sistema, acredito nisso” (Professora 4, Escola D, gravações em áudio).

‘Olhar’ as imagens retratadas anteriormente permitiu algumas emergências por parte dos professores. A Imagem 3, de Milton Guran, indica um espaço, ou seja, uma sala de aula ocupada por classes e nelas estão sentadas meninas pertencentes a uma tribo indígena. Esta imagem suscitou maior número de recorrências – sete – por parte dos professores participantes das oficinas; por isso, entram em cena neste instante, com os seguintes destaques: *“Uma troca de cultura bem diferente, de vivências, de padrões de comportamento,”*; *“É a padronização do ensino”*; *“Não conseguiram aprisionar o corpo, estão aprisionando a mente”*; *“Me parece que elas não estão à vontade”*; *“Elas não estão confortáveis”*; *“Talvez uma outra proposta pedagógica para trabalhar com elas”*; *“Eles [os alunos] estão nessa de começar a sentar de joelho em cima da cadeira, mas é o sistema,”*.

Diante dessas manifestações, algumas problematizações merecem ser destacadas: que aprender é este que passa por estes corpos? De fato perpassa pelo corpo? Qual a noção de aprender que se atravessa nesta sala de aula? As referidas provocações – problemas conduzem a algumas das discursividades dos professores em torno da Imagem 2 – Os Meninos –, entre os quais: *“um padrão, todos tem que cumprir tal hora, tal situação em determinado tempo”*; *“É como se nesse período de tempo os alunos tivessem que fazer tal atividade, padronizados, todos iguais, no mesmo tempo”*; *“E quem terminou fica de braços cruzados, esperando a próxima atividade”*; *“o tempo, a urgência, se já vai terminar”*; *“Falta muito tempo para ir embora?”*.

As discursividades dos professores em relação a esta Imagem também estão em torno de um suposto ‘tempo’ dentro da sala de aula para o cumprimento de tarefas, espera de atividades, além do próprio tempo da aula que parece não acabar. Assim, as discursividades relativas às duas Imagens dão indicativos no sentido de pensar em torno da padronização do aprender, ou seja, da homogeneidade do aprender daqueles que ocupam a sala de aula. Os detalhes observados nas Imagens perduram desde o surgimento das escolas e nos conduzem a este indicativo – a sala de aula. Estes detalhes – carteiras, paredes, crianças sentadas provavelmente olhando para a lousa ou para o professor de pé falando sobre algum conteúdo – são dispositivos/mecanismos/elementos que fundaram e, ao mesmo tempo, constituem e sustentam a escolarização moderna.

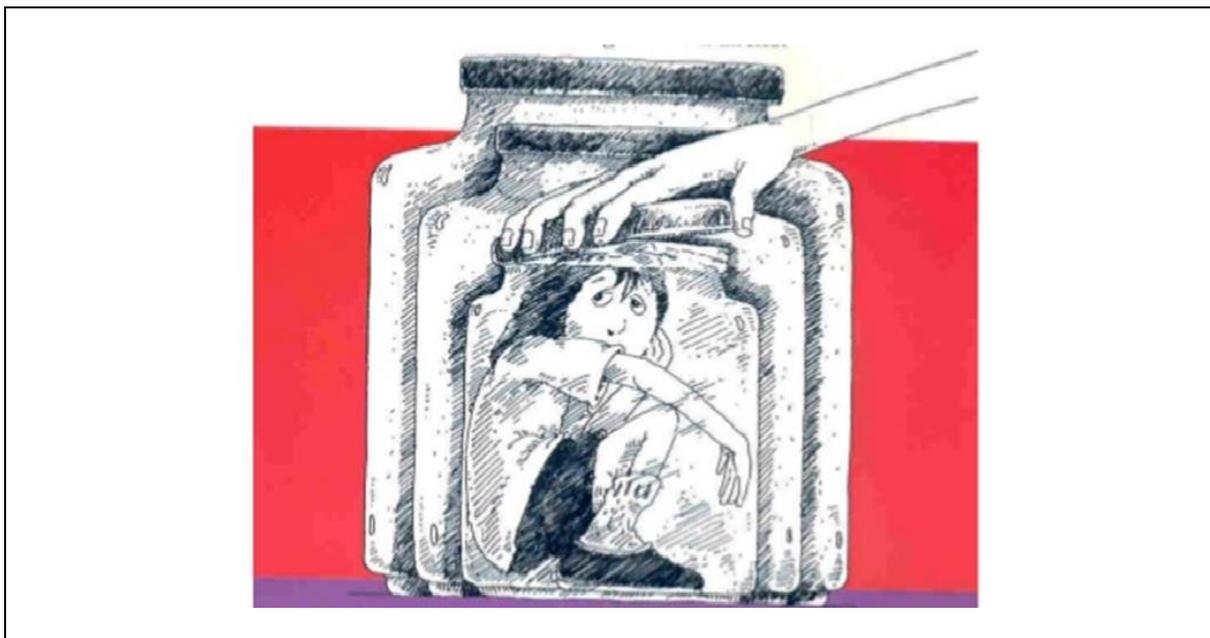
Estes dispositivos/mecanismos/elementos são formas clássicas que perpassam por gerações; todos, sentados em suas carteiras, de preferência de forma individual, ocupam um espaço-tempo, um espaço-tempo escolar para a doutrinação do saber e, conseqüentemente, do corpo. Nestas formas, estão presentes práticas de padronização que são assumidas e colocadas em funcionamento pela escolarização moderna e naturalizadas por todos aqueles que ocupam este lugar. Para exemplificar, são corpos que não possuem liberdade de pensamento, como bem evidenciam os fragmentos: “*não estão à vontade*” e “*Elas não estão confortáveis*”, referindo-se à Imagem das índias em sala de aula.

Esta forma naturalizada, aprisionada de pensar, já nos constitui há muito tempo, sendo ‘necessária’ para a padronização do ensino, em que todos devem aprender tudo e ao mesmo tempo, ou melhor, como já afirmava Comenius (FATTORI, 2011, p.1), “Ensinar tudo a todos”. As memórias retratadas envolvem muitos corpos. São corpos de professores com memórias de um tempo escolar em que castigos físicos, opressões morais, a disciplina do corpo e do saber eram algo presente, marcado por um tempo da história das sociedades. Para exemplificar, muitas eram as opressões, entre elas, o fato de ser do sexo feminino e de não aceitar os alunos, como bem ilustra: “*Eu vou fazer uma peneira dessa turma, ninguém de vocês vai passar. Nós éramos só mulheres, 35 mulheres, e realmente ele fez isso. [...], além de atirar giz na cara dos alunos, apagador, régua, relógio, tudo que ele achava ele atirava*”; “*Ela não aceitava os alunos. Ela era muito grosseira com as crianças. Ela não aceitava um abraço. Ela empurrava os alunos*”.

Estas memórias retratam um aprender em meio a opressões e humilhações, ou seja, a desvalorização do estudante. Concebido desta forma, o aprender era, em si, o disciplinamento

do corpo e do saber. São memórias inscritas em corpos que foram sufocados, moldados, engessados, marcados, para caberem em padrões institucionais, sociais e familiares. Agora, quando este corpo não ocupava a sala de aula, igualmente, era posto dentro de um vidro, indiferente do tamanho. E, se fosse necessário, em vários vidros ao mesmo tempo, como bem ilustram algumas discursividades a respeito da Figura 7, de Ruth Rocha.

Figura 7 - Quando a escola é de vidro



Fonte: Quando a escola é de vidro. Ruth Rocha. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/390203/>. Acesso: abr. 2019.

1- “São tantas emoções aprisionadas, o pensamento aprisionado, parece o pensamento aprisionado” (Professora 4, Escola C, gravações em áudio).

2- “Essa imagem retrata um aprisionamento das ideias, o quanto a gente pode, sufoca. É um vidro dentro de outro, vamos deixar mais fechado, vamos colocar mais um, parece um desespero” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

3- “Vontade de brincar lá fora no mundo, mas não está conseguindo sair dessa, dos vidros que o cercam” (Professora 4, Escola A, gravações em áudio).

4- “Um isolamento, uma cápsula de vidro, muitas vezes, o que cerca lá dentro e não dá para ir para fora” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

5- “É aqui mostra a escola tradicional. É moldura, tu vai moldando eles, tu vai moldando eles naquele formato que tu quer. Eles vão se transformando, mas tu sempre vai

querer eles naquele formato” (Professora 1, Escola B, gravações em áudio).

Na sala de aula, há que se produzir resistências, linhas de fuga às formas de padronização. Por outra via, que se possam quebrar as cápsulas de vidro e movimentar o corpo na contramão, que ainda pensa em transformar, como bem afirmam Lopes e Veiga-Neto (2004, p. 10), “[...] os indivíduos em sujeitos assujeitados a um projeto social do qual a escola é a instituição de sequestro mais poderosa”. Na mesma esteira, as discursividades dos professores em torno das imagens nos fornecem pistas para problematizar o ‘aprisionamento das ideias’, ou seja, dos saberes. Neste encontro, os enunciados sobre a ‘Imagem 4’ de Ruth Rocha revelam o seguinte: “*São tantas emoções aprisionadas, o pensamento aprisionado,*”; “*um aprisionamento das ideias, o quanto a gente poda, sufoca*”; “*Vontade de brincar lá fora no mundo, mas não está conseguindo sair dessa, dos vidros que cercam*”; “*Um isolamento, uma cápsula de vidro,*”; “*É moldura, tu vai moldando eles, tu vai moldando eles naquele formato que tu quer*”.

Pensar em torno do ‘tempo’ em sala de aula, no ‘aprisionamento’ das ideias e do corpo e na ‘padronização’ do aprender no espaço escolar a partir das discursividades dos professores participantes das oficinas me conduziu a perguntar: que professor é esse que aprisiona ideias, corpos e padroniza o aprender dentro de um tempo-espço escolar? Este professor sempre esteve a serviço de uma sociedade de padrões normalizadores que atravessam a história da humanidade. Estes depoimentos traduzem a ‘normalidade’ e, por sua vez, as inscrições feitas nestes corpos. Uma normalidade em torno de ‘formas’, ‘encaixes’ aos quais estes corpos eram submetidos. Esta normalidade era em si um tratamento que envolvia a passividade e a submissão a alguém, no caso, a escola, o professor.

As instituições na modernidade, concebidas como órgãos reprodutores, representavam – e ainda representam – uma ordem social, em tempos de disciplinamento do corpo e do saber, com padrões a serem seguidos e cumpridos. São memórias presentes em corpos que produzem diferentes sentimentos, ainda hoje vivos, sejam eles de tristeza, angústia, medo, nervosismo, pavor, frustrações, conforme expressam: “*Passamos o ano todo com medo porque ela era muito rigorosa. Tinha as provas orais, se errava ficava sem recreio e estudando, foi bem frustrante*”; “*Pavor de quando tinha que fazer prova e eu não estava organizada para a prova*”; “*E para “mostrar medo” às crianças, nós éramos conduzidos por uma funcionária até a sala da direção para realizar a prova. Lembro da sensação de medo, pavor, vergonha de reprovar etc.*”; “*Eu me lembro do lápis que eu estava usando, um lápis*

preto, até no escrever eu tremia a mão. Ele tremia tanto, tanto, tanto, que eu achei que não ia conseguir fazer a prova”.

Estas memórias descrevem uma disciplina do corpo e do saber que não permitia errar. O erro não fazia parte do corpo e do saber. O ensino perpassava pela lógica do não erro, ou seja, o que se buscava era uma perfeição disciplinar por intermédio de gestos eficientes, e reprodutores. Para ilustrar, alguns fragmentos nesse sentido: *“Até hoje tenho medo de escrever, pois sempre que errava ela nos xingava muito. Nos chamava de pragas e outros adjetivos maiores”*; *“ela me disse que eu tinha cabelos longos e ideias curtas, e aquilo ficou para sempre”*; *“começou a ridicularizá-lo, apontando todos os ‘defeitos’ que haviam nele”*. Nestas discursividades, o errar significava refazer, ou seja, ‘perder tempo’. Numa sociedade disciplinar, perder tempo não é interessante, pois “[...] o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude” (FOUCAULT, 2013, p. 149).

A adoção de todos estes instrumentos/procedimentos disciplinares descritos por meio das memórias de professores revela um tempo linear, bem como não permite que emergja uma invenção da história que se contraponha “[...] a uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações” (FOUCAULT, 2013, p. 155). Para o autor – é importante destacar – há que se ter um afastamento da concepção de poder como exclusivamente coercitivo e repressivo para pensá-lo em sua produtividade. Para tal feito, o corpo só se transforma em força útil se for, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso.

A história da sociedade moderna está ligada a um modo de funcionamento do poder, de funcionamento disciplinar, com vista para a produção de aptidões coletivamente úteis, mas, individualmente, caracterizadas. A partir disso, a intenção ainda está em problematizar outros movimentos sobre o corpo, que vem se transformando em outra coisa, mesmo que a invenção do corpo como o conhecemos tenha nascido numa lógica de soberania e disciplinar. Gilles Deleuze (1999) explica que os estudos de Foucault, engendrados em torno das sociedades disciplinares, geraram certas ambiguidades em alguns leitores, pois:

Foucault jamais pensou, e ele o disse com bastante clareza, que as sociedades disciplinares fossem eternas. Antes, ele pensava que entraríamos num tipo de sociedade nova. É claro que existe todo tipo de resquício de sociedades disciplinares, que persistirão por anos a fio, mas já sabemos que nossa vida se

desenrola numa sociedade de outro tipo, que deveria chamar-se, segundo o termo proposto por William Burroughs — e Foucault tinha por ele uma viva admiração —, de sociedades de controle (DELEUZE, 1999, p. 11).

Entramos, desta forma, nas sociedades de controle que se diferenciam das sociedades disciplinares. Na sociedade do controle, não há mais enclausuramentos; os espaços como escolas, prisões, hospitais são postos em suspeita, em discussão permanente. Deleuze (1999) explica que a palavra ‘controle’ foi empregada por Burroughs, referindo que este seria o ‘novo monstro’, o que Foucault reconheceu como sendo o futuro próximo. Nesta ótica, nosso futuro é o controle e não a disciplina.

Desta forma, Foucault (1997) passa a centrar suas análises no conceito de biopolítica das populações, entendido como governmentação do corpo e da vida. O governmentação, nesta perspectiva teórica, diz respeito ao que vivemos hoje a partir das regulações externas, ao controle da população. O que o autor passa a visualizar é a abertura das forças sociais à composição de outros meios de gerenciamento do poder. Foucault (1997) problematiza que saímos do controle do corpo individual para o controle dos corpos das populações por tratar-se da crise do modelo disciplinar e do surgimento de outras formas de exercício do poder, articuladas a uma outra configuração social. Nas palavras do autor, a biopolítica é

[...] a maneira na qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças... Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocupam desde o século XIX, e as questões políticas e econômicas em que eles se constituíram até os dias atuais (FOUCAULT, 1997, p. 89).

Na configuração social atual, a subjetividade não se produz apenas na contenção do sujeito disciplinado. Por exemplo, os dispositivos de governo e as tecnologias de segurança produzem a figura de um sujeito ativo, livre e senhor de si. Se, na modernidade, a disciplina tinha como sua condição de possibilidade a liberdade, agora, é a segurança a condição da liberdade. A questão nesta categoria – ainda – não está em analisar e identificar qual o regime mais duro, flexível ou tolerável em relação à produção de corpos, pois, em cada uma das sociedades (disciplinar ou de controle), enfrentamos liberações e/ou sujeições. Por exemplo, a sociedade disciplinar produz um modelo de corpo, o que fica perceptível nas memórias dos professores.

Em uma sociedade disciplinar, ou seja, normalizadora, estava nas mãos do professor o poder da disciplina dos corpos e, conseqüentemente, dos saberes de seus alunos. As memórias apresentadas neste estudo são propositivas. Embora a sociedade disciplinar não seja mais a

referência, elas impulsionam reflexões em torno do fazer escola hoje, em meio a uma sociedade de controle. Nesta perspectiva, cabe perguntar: mas, afinal, que corpo é este hoje (século XXI) que ocupa as salas de aula? Quais memórias produzimos nos corpos dos alunos? Quais corpos/saberes produzimos?

Para movimentar o pensamento em torno das perguntas, o propósito é – a partir das memórias desta categoria – não esquecer-las e deixá-las em um passado, mas com elas colocar em suspenso a produção de corpos disciplinares, sendo a disciplina a alavanca, a matéria vida. Matéria vida para a produção de outros corpos, inseridos em uma sociedade de controle. Que se possam produzir memórias escolares de respeito às diferenças, sendo a disciplina, a potência para a criação de outras memórias, distantes das marcas de corpos assujeitados.

Dito de outra forma, as memórias são potência para movimentar o pensamento e, conseqüentemente, o corpo, para a criação de memórias com marcas de respeito, de tolerância, com gestos máximos que se espalham. Ainda, as memórias são propositivas para colocarmos em suspenso as reproduções escolares em torno das ‘formas’ do *aprender*. Estamos no século XXI, para alguns, o século do Nascimento da biopolítica (FOUCAULT, 1997), da sociedade de controle (DELEUZE, 2009), do tempo de desafio da diferença pura (CORAZZA, 2005), dos tempos líquidos (BAUMAN, 2007), da sociedade do cansaço (HAN, 2017).

A história tem nos mostrado que a escola não é um local fora deste contexto social ou fora da configuração social. Novamente, agora, neste século, a concepção de sociedade mudou e, em virtude dessa mudança, a noção de corpo/saber e o ‘ser’ professor também passa por alguns deslocamentos. Os corpos ou os sujeitos, por sua vez, são gradativamente mais diversos e independentes, o que fez/faz pensar no desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina. Somos hoje professores que educamos neste tempo histórico. Portanto, as diferentes etnias, religiosidades, culturas, gêneros, raças e suas individualidades são percebidas nas salas de aula. É com estas diferenças que acontece o *aprender*, que, por muito tempo, ao longo da sociedade disciplinar, eram oprimidas e excluídas.

Deste modo, o *aprender* é para todos e a escola, agora, focaliza a atenção em ‘algo diferente’ – no conhecimento. Para Masschelein e Simons (2014, p. 25), o conhecimento não passa a ser objeto, ao contrário, é coisa viva e faz com que nos “[...] sintamos envolvidos, interessados e curiosos [...]”. Deste modo, fazer escola com os alunos e professores é, ao

mesmo tempo, produzir memórias de conhecimento, permeadas pela atenção, pelo interesse e pela vida. Hoje observamos a circulação e a interação com outros veículos de conhecimento, principalmente, com as tecnologias digitais, nas novas relações com o *aprender*, proporcionando um sentimento de que nunca sabemos o suficiente ou que sempre há mais para saber, para aprender e para explorar.

Vivemos em meio a uma cultura digital sob o domínio da internet, das redes sociais, da comunicação imediata e de massa e da algoritmização da vida. Esta nova comunicação está presente na sociedade, que, de um lado, possibilita a comunicação livre da informação que aproxima o distante e, por outro, distancia o presente, pois proporciona encontros que se fazem na virtualidade. Com tudo isso, há que se pensar em tempos atuais – indiferente da nomenclatura usada para simbolizar este tempo – em torno das memórias que são produzidas nos espaços escolares. Em suma, há corpos que habitam as escolas e com estes corpos o professor trabalha o conhecimento, o saber.

Eis a terceira perspectiva.

4.3 Os gestos do aprender de professores

1- Um detalhe

“Eu tinha um professor de português, todo mundo sabe e gostava dele. Ele era praticamente um Hitler dentro da sala, a gente tinha um pouco de medo dele, mas a gente lia, a gente ia para o quadro com ele. Sabe, ele tinha os dois lados. Eu sou de Venâncio e lá tem muita gente de origem alemã, então eu trocava o V pelo F, e um dia ele escreveu bem grande assim ‘Nunca esquece de Vaca e Faca’. E aquilo ficou gravado, sabe? Porque olha só como uma letra muda e gravou. Eu ainda tinha um pouco de dificuldade, mas daí eu me lembrava daquilo. E eu acho que gosto de Português por causa dele” (Professora 5, Escola B, gravações em áudio).

2- As aulas de Matemática

“As minhas memórias são das séries finais. Eu amava aquelas aulas de Matemática. Aquilo era tudo. Nossa! Equações. Nossa! Eu amava equações, aquilo para mim era maravilhoso. Era tudo muito simples, muito óbvio e eu gostava muito de ciências também, das feiras de ciências. Lembro de todos os trabalhos das feiras de ciências. Que bom que eu

tive bons professores de linguagem, mas para mim sempre foi difícil entender as questões mais técnicas. Até hoje eu não entendo, eu gosto de ler e escrever, mas sempre tive essa conexão maior com a Matemática e Ciências” (Professora 10, Escola D, gravações em áudio).

3- Algo aconteceu

“Eu sou professora! Eu lembro das minhas lancheiras, eu lembro dos meus materiais, da minha preparação e ia para a escola. Então eu chego aqui e me deparo com uma 1ª série e não tenho boas recordações. Então, isso foi um estímulo, porque eu nunca fui aquela menina inteligente, aquela que faz tudo, bem pelo contrário, eu era aquela que era bem distraída. Não dava incomodações, mas não era aquele tipo de pessoa que era toda certinha do professor. Tinha a aula de Educação Física. Era a única coisa em que eu me dava muito bem. De repente, foi aí que eu busquei, me vi como professora, foi algo que aconteceu assim. Então, eu digo: - não é, muitas vezes, a questão do estímulo, mas, sim, memórias marcantes” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

4- Gostava de estar lá

“Eu escolhi a profissão em função da sensação que eu tinha em estar na escola. Eu amava estar em escola, eu não me imaginava fora daquele ambiente. Então, desde muito pequena, quando eu não sabia que eu ia ser professora, a escola já me deixava muito confortável; eu gostava daquilo. Então eu me lembro do cheiro da escola, da disposição das classes. Da minha primeira escola principalmente; eu tinha medo de ficar fora daquilo; eu gostava. Eu sei que uma das escolhas foi em função disso. Claro, depois teve a contribuição de outros professores também, para a escolha da área que eu segui. Mas na questão profissional, para a escolha da profissão, foi em função disso, do quanto me fazia bem aquele convívio em ambiente escolar. Como eu gostava de estar lá” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

5- Tão querida

“A minha primeira professora, que me alfabetizou, não lembro mais o nome dela, mas ela era uma professora muito querida. Eu me via nela, não sei se eu sou tão querida” (Professora 4, Escola A, gravações em áudio).

6- Como uma mãe

“Na 4ª série, tinha uma professora, na verdade era 3º ano. Ela era muito boa, como uma mãe para a gente. Meu sonho desde pequena era ser professora. Eu admirava as professoras. Ela morava em Mariante, divisa entre Cruzeiro do Sul e Venâncio Aires. Quando ela não podia ir, ela mandava as atividades prontas e a chave da escola com o motorista do ônibus para eu ir lá e dar aula para os meus colegas. Aquilo para mim era muito gratificante, eu achava o máximo. Eu sempre pensava, porque já tinha aquele sonho de ser professora” (Professora 10, Escola B, gravações em áudio).

7- Eu me inspirei nela

“O que eu queria era a vida das professoras; eu achava linda a vida das professoras. Porque eu morava em cidadezinha pequena, eu achava que elas tinham poucos horários, que elas chegavam em casa e tomavam chimarrão. Eu me inspirei nela para escolher a profissão que eu tenho hoje, porque eu morava perto da escola, chegava em 5 minutos” (Professora 7, Escola B, gravações em áudio).

8- Sempre quis ser como ela!

“Esta é a história de uma menina que, aos 6 anos de idade, ingressou no mundo da descoberta da leitura e da escrita e que, na turma da 1ª série, se encantou com a caligrafia da sua professora. Sempre quis ser como ela! Com seu olhar transmitia tanta ternura e delicadeza. Ao segurar a mão de seus alunos, ao traçarem cada letra e formar suas primeiras palavras. Com o passar dos anos, essa menina cresceu e acabou cursando o curso Normal, o Magistério, que, convenhamos, foram os três anos e meio mais exaustivos da sua vida” (Professora 1, Escola C, gravações em áudio).

9- O Ensino Fundamental

“Não estarei especificando uma história pontual, mas, de uma forma geral, meu processo de aprendizagem no Ensino Fundamental. Iniciei meu processo de aprendizagem em uma escola estadual no meu bairro; fiz o pré, que hoje chamamos de Educação Infantil. Lembro de muitos desenhos e do alfabeto, não são tantas lembranças. Logo, no meu primeiro ano - primeira série -, minha professora era algo! Uma pessoa querida, que amava o que fazia. Neste primeiro ano fui alfabetizada. No segundo ano (2ª série), uma professora um pouco mais rígida, mas nos ensinava de uma forma pedagógica; logo, muito me elogiava. Passando

para a quarta série, ah! Amo essa professora, ela era o máximo. Acredito que passei a adorar a Matemática por causa dela. Sempre fui uma aluna dedicada, buscando a perfeição. Sempre adorei o esporte e me destacava na turma; participava pela escola de muitas atividades esportivas. A escola sempre foi um ambiente que transmitiu o prazer pelo aprender. Nesta escola, muitas oportunidades foram me dadas, que me permitiram aproveitá-las da melhor maneira” (Professora 7, Escola C, diário de bordo da professora).

10- Aquela maldita bruxa

“Eu tinha pavor daquela professora, pavor daquele livro, porque a gente passava a manhã inteira lendo aquele texto, respondendo perguntas do texto. Eu usava a enceradeira em casa e sabia que era impossível uma bruxa voar numa enceradeira. Depois, eu assumi como professora naquela escola. Minha mãe era diretora daquela escola. Juntei todos os livros e disse para minha mãe: ‘- Nenhum aluno vai fazer atividades desse livro’. Minha mãe disse: ‘- Tu vais ver’. Eu queimei! Eu queimei todos os livros daquela escola que tinham aquela maldita bruxa. Eu sonhava. Minha mãe era diretora daquela escola também quando eu fui aluna daquela professora. Eu torcia o travesseiro. Eu matava essa professora, porque ela me traumatizou. Ela é aquela professora que tudo que ela já fez comigo eu nunca vou fazer com um aluno meu. Eu aprendi com ela a não ser aquele tipo de professora, de atirar qualquer coisa para o aluno fazer e passar a manhã inteira na janela pegando um solzinho de inverno. Aquele professor que fica sentado lá na frente me irrita muito. É aquele tipo de professor que eu não quero ser. Por isso, eu acho que eu circulo muito dentro da sala de aula. Ela me traumatizou. Hoje em dia, eu a vejo na rua, mas já deu aquela superada depois que eu disse isso para ela. Mas ela me traumatizou demais” (Professora 5, Escola C, gravações em áudio).

Quando o aprender tem inspirações professorais, perpassa pelos gestos e produz situações inusitadas e diferentes. Durante a análise das memórias aqui agrupadas, muitas palavras foram pensadas na tentativa de colocá-las em suspeito. Nas mais diferentes leituras inferidas neste estudo, a palavra gesto rouba a atenção. O que é um gesto? O que são gestos professorais? Quais gestos professorais são inspiradores a ponto de produzirem questões inusitadas, diferentes, para aprender e/ou influenciarem uma escolha profissional? De que modo (re)criamos os gestos da docência no corpo? Postos estes problemas, enveredei pelas teorizações em torno de gesto e fui capturada pela seguinte provocação:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar,

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

Ao tomar para esta análise a palavra-chave gesto, Jorge Larrosa Bondía (2002) fornece pistas potentes para iniciar a discussão. Para o autor, o gesto é da ordem da experiência. Sendo tratado desta forma, requer paradas para pensar, olhar, escutar, respirar. Estas paradas não podem ser rápidas, pelo contrário, devem ser vagarosas para poder senti-las. Sentir o nosso entorno, sentir os gestos expressados, sejam eles do professor – gestos sensíveis. Nesta ótica, tomar o gesto como sensível é tomar aquilo que toca, movimenta, diferencia, marca; caso contrário, é um gesto clichê, mecânico e representativo. Os gestos produzidos da ordem do sensível são aqueles que nos afetam de algum modo, produzem afetações, imprimem marcas, deixam vestígios e efeitos.

Muitas concepções em torno de gesto foram e continuam sendo produzidas; conseqüentemente, a impossibilidade de classificar toda esta produção que se apresenta desde uma concepção cartesiana até a concepção de gesto sensível. Estas concepções não estão separadas do modo de inscrição no mundo. Os gestos definem um modo de ser e estar no mundo. Os gestos são produzidos por corpos; nesta análise, por corpos de professores em seus alunos. Nesta ótica, há muitos gestos, ou seja, gestos para serem (re)criados ou inventados.

Portanto, nesta análise, as diferentes leituras, entre elas a de Jorge Larrosa (2014, 2018a) e algumas contribuições de Gilles Deleuze (1988-1989) foram propositivas para tratar de algumas aproximações teóricas em torno de ‘gesto’ e com elas pensar a forma como o aprender perpassou os corpos de um grupo de professores a partir de ‘gestos docentes’, a ponto de serem inspiradores para a escolha profissional. Para o primeiro autor, a questão está em pensarmos os gestos ou maneiras dos professores por meio das mãos. Por isso, os gestos professorais são olhados a partir do conceito de ‘mãos artesanais’, conceito empregado por Jorge Larrosa (2018a) e detalhado no capítulo dois, pois aprender um ofício envolve a fala, o pensamento e a mão. Com relação ao último – a mão –, o autor explica a necessidade do retorno das mãos artesanais para produzirmos gestos ou maneiras pedagógicas sensíveis e vivas.

Para Jorge Larrosa (2014), a experiência em gestos permite nos libertarmos de verdades instituídas e passíveis de suspeita, postas pela sociedade para deixarmos de ser o que

somos, para sermos outra coisa, ou seja, para além do que vínhamos sendo enquanto professores. Este deslocamento – para ser outra coisa –, explica o autor, é o que dá sentido ao aprender e nos anima a educar. Para exemplificar, na sequência, são apresentados três trechos, o primeiro de Jorge Larrosa e os dois seguintes de Gilles Deleuze:

Em um texto menor, mas muito formoso, que se chama *A mediação do mestre*, María Zambrano se refere ao instante que antecede o gesto de começar a falar em uma sala de aula. O mestre, diz Zambrano, ocupa seu lugar, pega talvez alguns livros da bolsa e os coloca diante de si e, justamente aí, antes de pronunciar qualquer palavra, o mestre percebe o silêncio e a quietude da classe, o que esse silêncio e essa quietude têm de interrogação e de espera, e também de exigência. Nesse momento, o mestre cala um instante e oferece sua presença ainda antes de sua palavra. E aí María Zambrano diz o seguinte: “Poder-se-ia medir, talvez, a autenticidade de um mestre por esse instante de silêncio que precede a sua palavra, por esse ter-se presente, por essa apresentação de sua pessoa antes de começar a dá-la de modo ativo. E ainda pelo imperceptível tremor que o sacode. Sem eles, o mestre não chega a sê-lo por maior que seja a sua ciência”. Antes de começar a falar, o mestre tremia. E esse tremor se deriva de sua presença. De sua presença silenciosa, nesse momento, e da iminência de sua presença no que vai dizer. Isso é, certamente, a voz, a presença no que se diz, a presença de um sujeito que treme no que diz. E por isso as aulas são, ou foram às vezes, ou poderiam ter sido, lugares da voz, porque nelas os alunos e os professores tinham que estar presentes. Tanto em suas palavras como em seus silêncios. Talvez sobretudo em seus silêncios (LARROSA, 2014, p. 81).

Mas um gesto, um pensamento de alguém, mesmo antes que este seja significativo, um pudor de alguém são fontes de charme que têm tanto a ver com a vida, que vão até as raízes vitais que é assim que se torna amigo de alguém. Vejamos o exemplo de frases! Há frases que só podem ser ditas se a pessoa que as diz for muito vulgar ou abjeta. Seria preciso pensar em exemplos e não temos tempo. Mas cada um de nós, ao ouvir uma frase deste nível, pensa: “O que acabei de ouvir? Que imundície é essa?” Não pense que pode soltar uma frase destas e tentar voltar atrás, não dá mais. O contrário também vale para o charme. Há frases insignificantes que têm tanto charme e mostram tanta delicadeza que, imediatamente, você acha que aquela pessoa é sua, não no sentido de propriedade, mas é sua e você espera ser dela. Neste momento nasce a amizade. Há de fato uma questão de percepção. Perceber algo que lhe convém, que ensina, que abre e revela alguma coisa (DELEUZE, 1988-1989, p. 25).

Os gestos de Foucault eram impressionantes. Tantos gestos... Pareciam gestos metálicos, gestos de madeira seca. Eram gestos estranhos, fascinantes. Muito bonitos. As pessoas só têm charme em sua loucura, eis o que é difícil de ser entendido. O verdadeiro charme das pessoas é aquele em que elas perdem as estribeiras, é quando elas não sabem muito bem em que ponto estão. Não que elas desmoronem, pois são pessoas que não desmoronam. Mas, se não captar aquela pequena raiz, o pequeno grão de loucura da pessoa, não se pode amá-la. Não pode amá-la. É aquele lado em que a pessoa está completamente... Aliás, todos nós somos um pouco dementes. Se não se captar o ponto de demência de alguém... Ele pode assustar, mas, quanto a mim, fico feliz de constatar que o ponto de demência de alguém é a fonte de seu charme (DELEUZE, 1988-1989, p. 27).

As três passagens ilustram gestos, detalhes. Para Deleuze (1988-1989), um gesto é fonte de charme, de demência, de vida, de beleza. O gesto emitido por alguém rouba a atenção e não há uma explicação para isso. O que pode parecer insignificante para alguém, por outro pode ser percebido e, tempo depois, revertido em delicadeza e, conseqüentemente,

significar. Ainda, conforme explica no terceiro trecho, Michel Foucault operava com gestos próprios, que fascinavam, prendiam a atenção por sua boniteza. Por isso, para Deleuze (1988-1989), há que se perder as ‘estribeiras’ para se ter charme e não saber em que ponto estamos não é sinônimo de ‘desmoronamento’.

No primeiro trecho de Larrosa (2014), uma das questões é perceber o silêncio, a quietude da classe, ou melhor, o professor, por um instante, oferece no meio deste silêncio a sua presença. É neste silêncio, nesta espera que gestos são emitidos pelo professor que o diferenciam. Tomado pela ordem do sensível – o gesto – é o que movimenta o pensamento. Ao movimentar o pensamento, deixa de ser comum para ser inusitado – diferente. Portanto, o entendimento de gesto neste estudo não condiz com nada acontece, a quem nada chega, a quem nada sucede, a quem nada afeta ou toca, a quem nada ameaça.

Nesta perspectiva, a questão está em sermos outros professores, com gestos de vida que afetam, com gestos próprios e autênticos. Portanto, pensar os gestos nos permite libertar de verdades consagradas, inquestionáveis, para sermos outro, outro professor, para além do que fomos ou pensávamos ser. As dez memórias retratadas nesta categoria evidenciam que há gestos produzidos pelos professores e, para ilustrar, seguem algumas discursividades: *“um dia ele [o professor] escreveu bem grande assim: Nunca esquece de Vaca e Faca. E aquilo ficou gravado, sabe? E eu acho que gosto de Português por causa dele [o professor]”*; *“Eu amava aquelas aulas de Matemática. Aquilo era tudo. Nossa!”*; *“Tinha a aula de Educação Física, e era a única coisa em que eu me dava muito bem. De repente, foi aí que eu busquei, me vi como professora, foi algo que aconteceu assim”*.

As demais discursividades, como querida, mãe, vida, não ser como ela, ser como ela, – também foram inspiradoras para aprender e a condução para a escolha profissional: *“mas ela era uma professora muito querida. Eu me via nela”*; *“Ela [a professora] era muito boa, como uma mãe para a gente. Meu sonho desde pequena era ser professora.”*; *“O que eu queria era a vida das professoras, eu achava linda a vida das professoras. Eu me inspirei nela para escolher a profissão que eu tenho hoje”*; *“Eu aprendi com ela a não ser aquele tipo de professora, de atirar qualquer coisa para o aluno fazer e passar a manhã inteira na janela pegando um solzinho de inverno”*; *“Sempre quis ser como ela! Com seu olhar transmitia tanta ternura e delicadeza. Ao segurar a mão de seus alunos, ao traçarem cada letra e formar suas primeiras palavras”*.

Ao afirmar que – sim – há muitos gestos produzidos, gestos inspiradores que estão presentes nas discursividades dos professores, coloca-se em suspenso os mesmos, para, a partir dos referenciais teóricos adotados nesta categoria, pensarmos com elas (as memórias) a produção de gestos professorais descolados da reprodução e que nada criam de novo no ensino. Para Larrosa (2018a, p. 77), a questão é colocar em suspenso cada vez mais as “[...] mãos vazias e gestos vãos que correspondem a pessoas que não encontraram nada para imprimir uma forma e para marcar como valioso”. Por esta via, não se quer afirmar quais são os gestos presentes nas memórias que se aproximam desta perspectiva teórica, muito menos, de classificá-los.

As dez memórias deste estudo traduzem – sim – muitos gestos, conforme já anunciado. Portanto, o propósito está em pensar a partir dos gestos presentes nas memórias, se estes diferenciam o professor, se estes gestos o tornam único em meio à docência, se possuem algo de novo, diferente, próprio e inusitado. Ao longo da história, o professor produziu muitos gestos reprodutores, mecânicos, automáticos e robotizados, distantes de algo próprio e ligado ao seu corpo. Ainda, o que se coloca em evidência é pensar nos gestos professorais que se colam e se atravessam em métodos, técnicas, normas, padrões, habilidades e competências de ensino.

Dito isso, algumas discursividades de professores, como *“Eu escolhi a profissão em função da sensação que eu tinha em estar na escola. Então eu me lembro do cheiro da escola, da disposição das classes. Claro, depois teve a contribuição de outros professores também, para a escolha da área que eu segui”*; *“Amo essa professora, ela era um máximo, acredito que passei a adorar a matemática por causa dela. A escola sempre foi um ambiente que transmitiu o prazer pelo aprender; nesta escola muitas oportunidades me foram me dadas, que me permitem aproveitá-las da melhor maneira”*, são colocadas em evidência para exemplificar que é por intermédio dos gestos professorais que o aprender transita e com tamanha potência, que são capazes de influenciar uma escolha profissional. Nesta afirmativa, a ideia de gesto assume uma relação peculiar com o corpo. Este corpo implica uma sensibilidade em relação ao uso dos objetos (saber exatamente o que se quer fazer para saber usar as ferramentas certas).

Nos estudos de Larrosa (2018a), os gestos dos professores ou as suas maneiras, como ele define, são próprias, e não há controle sobre eles. Por isso, o autor explica que o corpo adquire vida própria, pois são os gestos ou as suas maneiras que caracterizam cada professor.

Dito de outra forma, a partir do momento que o fazer do corpo se torna próprio, pessoal e adequado ao objeto, resolve-se em gestos ou em maneiras próprias. Nesta perspectiva teórica, descobrir uma vocação, conforme exposto no capítulo dois, tomando como exemplo a expressão, para que temos uma boa mão, e, ainda, para que temos uma mão sensível, direciona a perceber que as coisas são feitas para cada um, para a habilidade de cada mão (LARROSA, 2018a). O autor evidencia que o ensino está saturado de gestos reprodutores, vazios, que não encontram forma para se imprimirem, se marcarem como autênticos.

Para Larrosa (2018a), os gestos imprimem movimentos no corpo por intermédio de um saber-fazer, saber-viver com boniteza, leveza e, ao mesmo tempo, são fascinantes. Por isso, para o autor, a vocação, como a de professor, é um chamado do mundo, dos signos do mundo, que nos chamam e atraem a nossa atenção. Nesta esteira: “Quais são os signos que levam alguém a ser professor? Seriam os de uma matéria de estudo; os da infância?; ou os da escola?” (LARROSA, 2018a, p. 64). Por isso, para este autor, o aprender, independente da profissão, é uma interpretação progressiva dos signos que nos chamam; enfim, é uma leitura.

Nos estudos de Munhoz e Aquino (2020), a noção de corpo é atravessada pela criação, ou melhor, para estes autores, o corpo cria quando pensa e não imprime ideias prontas, estereotipadas e reprodutoras. Nesta esteira, não é um corpo que se movimenta no vazio, mas é um corpo que ocupa lugar no mundo; por isso, ele é considerado único. Os gestos, as maneiras são pessoais e próprias de cada professor, explicam. Quando isso acontece, os autores esclarecem, podemos dizer que o professor operou com gestos ou maneiras próprias. Para Munhoz e Aquino (2020), neste acontecimento, os gestos não foram copiados, capturados, imitados e reproduzidos pelo corpo do professor. Ainda, para os mesmos autores, o gesto implica uma mudança no uso do corpo, que nos leva a problematizar a forma de entendimento do ensino com suas representações e métodos, que operam com a reprodução do conhecimento (MUNHOZ; AQUINO, 2020).

Por fim, reitero que o gesto implica pensar nosso fazer na direção de caminhos que libertem e abram os poros do nosso corpo para a produção de outros gestos, não reprodutores, mas únicos, sensíveis, leves e de extrema boniteza. Dessa forma, reafirmo que as memórias retratadas nesta categoria podem produzir pensamentos outros, conseqüentemente, gestos outros, para além de um tempo que muito reproduziu, colou, fixou, sucumbiu. Neste momento, o propósito é pensar com este tempo e, de certa forma, tomar distância, para que outros gestos, maneiras possam ser criados e inventados, possibilitando outras inspirações

professorais que os tornam únicos. Ou seja, falar de professor de outro modo e olhá-lo de outra maneira para que possa ser pensado de novo, outra vez, a partir de gestos professorais que ainda não foram vistos e, desta forma, produzir outras inspirações para o *aprender* e a escolha profissional.

A análise desta perspectiva ainda evidencia duas memórias de professores que traduzem uma suposta ‘imitação’ de gestos professorais:

O giz colorido 1

“Ela saía da sala e me deixava dando aula. Eu explicava para os outros, no primeiro ano. Eu lembro que tinha giz colorido e isso era a coisa mais linda do mundo. A gente escrevia uma palavra de verde, uma de branco, uma de rosa” (Professora 2, Escola B, gravações em áudio).

O giz colorido 2

“Lembro que ela me dava autoridade para dirigir a turma, mesmo os maiores, em momentos que ela se ausentava. Eu passava os exercícios no quadro para os alunos. Usava giz colorido que achava o máximo. Lembro até do traçado das letras. Precisava subir na cadeira para alcançar o quadro” (Professora 4, Escola B, diário de bordo da professora).

Na sala de aula, sempre há alguém imitando o professor, um suposto aluno em frente a seus colegas. Larrosa (2018a, p. 59) explica que “[...] uma aula sem esses imitadores seria como uma aula sem vida”. Por fim, o professor faz com que a sala de aula seja um lugar de encontro de singularidades a partir de uma matéria de estudo que toma para o seu corpo e traduz em forma de gestos, fazendo-se presente à sua maneira. O aluno, por sua vez, relaciona-se a seu jeito, à sua maneira própria com esse gesto.

Por fim, discursividades em torno da Figura 8 – História em quadrinhos, que permitem visibilidades para pensar em torno do ‘jeito de fazer’ do professor.

Figura 8 - História em quadrinhos



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=hist%C3%B3rias+em+quadrinhos+com+calvin+com+uma+fuga+ousada&tbm=isch&ved=2ahUKEwj6Le50OzrAhUzD9QKHSUjDzgQ2-cCegQIABAA&oq=hist%C3%B3rias+em+quadrinhos+com+calvin+com+uma+fuga+ousada&gs_lcp=CgNpbWcQA1D18RVYxqcWYNGqFmgAcAB4AIABkwKIAdQokgEGMC4zOC4ymAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scclient=img&ei=YnhhX-mvIrOe0AalxrzAAw#imgrc=Hyr9sx9C9IQjSLM. Acesso em: abr. 2019.

1- “Ele retrata a professora como um estereótipo no quadrinho. Desculpa, mas é a verdade. Um estereótipo de professora, de uma professora chata, de uma professora impertinente, de uma professora mais idosa que não entende o público infantil” (Professora 3, Escola D, gravações em áudio).

2- “Se a gente soubesse o que se passa na mente deles, nós trabalharíamos de um jeito diferente” (Professora 4, Escola B, gravações em áudio).

3- “Mas, ao mesmo tempo, a gente traz os nossos dinossauros, as nossas coisas antigas, parece que tem alguma coisa de errado” (Professora 1, Escola B, gravações em áudio).

4- “Essa aqui é a figura de uma professora que tenta passar o conteúdo, mas o aluno está pensando em coisas mais interessantes, interessantes para ele no caso” (Professora 2, Escola C, gravações em áudio).

A problematização está em torno deste ‘jeito de fazer’ do professor, de um estereótipo que passa um conteúdo e a percepção de algo errado. Posto isso, colocam-se em suspenso as discursividades que ainda professamos em torno de um ‘estereótipo’ ‘que tenta passar um conteúdo’. Por que ainda tentamos passar algo a alguém? Será que de fato passamos algo a alguém? O ‘passar’ algum conteúdo remete, aqui, ao sentido da transmissão. Será que, de fato, este professor transmite algo? E será que ainda estamos em tempo de transmitir algo a alguém? Esta transmissão de algo por um professor em torno de um conteúdo há de produzir sentido para alguém? Quando passa a ocupar o lugar de sentido, deixa de ser transmissão e

ocupa o lugar da criação.

A partir do momento em que conseguimos criar algo, ou melhor, produzir pensamento e dar sentido a alguma coisa, a algum conteúdo ou a uma matéria de estudo é porque o *aprender* aconteceu. Esse professor movimentou o pensamento; é isto que importa. Este professor ensina a pensar, ensina a alegria de pensar. Portanto, aquilo que o professor fala, expressa, provoca curiosidade, inteligência, pensamento e espanto. Por esta via, o estudo é da ordem do natural. Ainda assim, a questão é perguntar: para que eu vou trabalhar este conteúdo? Ele [o conteúdo] está a serviço de quem? Este conteúdo necessita produzir sentido aos corpos e estar ligado à vida, ao mundo; caso contrário, é apenas reprodução de pensamento.

Esse sentido, o conteúdo, ou a matéria de estudo – primeiro – toma o corpo do professor (o conteúdo está nele) e cria sentido. E como cria sentido? Simples. Porque é apaixonado pela matéria de estudo com a qual vai trabalhar, tem preocupação com ela e presta atenção a ela (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Para estes autores, é a paixão que dá voz à matéria de estudo, porém ela não é ensinada; ao contrário, a paixão está dentro dele, está tomada por ele. A matéria de estudo está no corpo do professor com tamanha paixão que consegue trazer seus alunos ao tempo presente da aula.

Enfim, de maneira categórica, o professor envolve seus alunos, porque se sente envolvido pela e na matéria de estudo. Portanto, o professor precisa querer estar presente na sala de aula e preparar a aula com maestria, pois personifica a matéria de estudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). É através do corpo do professor que esta matéria ou conteúdo fala. O professor trabalha este conteúdo com seus alunos. Este conteúdo é traduzido dentro de um espaço-tempo escolar a partir de seus gestos, suas maneiras, ou seja, com seu jeito próprio para todos os alunos. Cada aluno captura de forma diferente o conteúdo, a partir do jeito próprio de trabalhar do professor. Dito de outra forma, cada aluno movimenta em seu corpo, a partir dos gestos emitidos pelo professor, um pensamento próprio, um entendimento próprio em torno do conteúdo. É este movimento que importa, pois faz pensar, interessa, faz com que o conteúdo seja potente e real para todos, mas cabe a ressalva – com gestos, jeitos próprios, que cada professor produz.

Eis a quarta perspectiva.

4.4 As teorizações do aprender de professores

“Piaget, Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro” (Professoras, Escola D, diário de bordo da pesquisadora).

“Foucault, Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Jussara [...] na avaliação” (Professoras, Escola B, diário de bordo da pesquisadora).

“Vygotsky, Piaget, Ferreiro, Rubem Alves, Paulo Freire” (Professoras, Escola C, diário de bordo da pesquisadora).

“Piaget, Alícia Fernandes, Vygotsky, Wallon” (Professoras, Escola A, diário de bordo da pesquisadora).

Nas quatro escolas, os participantes da pesquisa, ao serem provocados com o questionamento, ‘quais teorizações sobre o aprender estão marcadas em nossas memórias?’, citam com mais frequência os autores Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, que marcam as discursividades, conforme fragmentos que abrem esta perspectiva. A recorrência aos nomes dos autores, em destaque Piaget, é justificada, tendo em vista suas contribuições na área da educação e a relevância destes estudos com os alunos do Curso Normal, conforme mostram alguns depoimentos:

1- “Eu vejo que o Piaget contribui muito, [...]. Inclusive eu me baseio muito nessa ideia de Piaget para trabalhar os planos de aula com os alunos, [...]” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

2- “Nessa questão ali do Piaget, eu gosto muito dele, utilizo muito ele” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

3- “Eu trabalho com as minhas alunas o Piaget, Vygotsky e Wallon. Porque eles se complementam. Porque tem outras coisas que envolvem o aprender, que é a emoção, que é o social. Então eu trabalho com as alunas nessa perspectiva do curso normal, trabalho os três juntos” (Professora 1, Escola A, gravações em áudio).

Durante as oficinas, os professores também foram desafiados a prepararem um Seminário a partir da pergunta: o que nos dizem essas teorizações? O Seminário contou com produções de autores como: Jan Amos Komensky (Comenius); Burrhus Frederic Skinner;

Jean Piaget; Lev Semenovitch Vygotsky; Carl Ransom Rogers e Paulo Freire; Sandra Mara Corazza e Sílvia Gallo. Para o estudo destes autores, ocorreu a divisão dos professores em pequenos grupos, duplas ou de forma individual. Cabe destacar que os autores Carl Rogers, Paulo Freire e Jan Amos Komensky (Comenius) não se fizeram potencialmente presentes nas discursividades dos professores, a ponto de merecerem uma parada para análise. As demais teorizações entoaram discursividades entre os professores, que são apresentadas com algumas discussões.

Lendo as discursividades dos professores em torno das teorizações dos autores durante o Seminário, percebe-se maior recorrência de enunciados, com foco nas ideias de Jean Piaget (16 enunciados); Sandra Mara Corazza (10 enunciados); Sílvia Gallo (8 enunciados). Este resultado fornece indicativos de que o teórico Jean Piaget possibilitou maiores reiterações nas memórias dos professores e, conseqüentemente, em suas discursividades, conforme segue:

1- “Piaget fala sobre as fases e realmente as crianças passam por fases e eu não posso forçar ou ignorar isso. Se eu quero que a aprendizagem aconteça de fato, eu não posso ignorar o fato de a criança precisar de material concreto para aprender, vamos começar por ali” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

2- “Eu acho que sim, eu acho que passa, talvez não com tanta intensidade como passava uma vez, mas eu acho que sim, isso, para você chegar a um objetivo, alguma educação, alguma concretização” (Professora 4, Escola A, gravações em áudio).

3- “Ele trabalha sobre as fases de desenvolvimento e dentro da visão da Epistemologia e da Genética. Nós acreditamos que isso se enquadra no processo de educação. Até porque a gente precisa respeitar cada fase de desenvolvimento. Então, até hoje as crianças têm fases de desenvolvimento e apropriação na construção do saber. Cabe a nós professores identificar a fase do desenvolvimento e quais são os melhores estímulos para que o conhecimento se construa” (Professora 7, Escola D, gravações em áudio).

4- “Às vezes quando eu estou na sala de aula conversando com as gurias do Magistério eu falo: ‘-Vocês vão se deparar com situações que às vezes vocês não acreditam’. Ah, mas eles são tão pequenos e estão brigando por bicos. Sim, porque eles acham que o bico é deles, só deles. Aqui no texto mostrou bastante isso. Ele traz isso e depois mostra as idades. Também, o último estágio de 11 – 12 anos que também entra no nosso dia a dia” (Professora 5, Escola B, gravações em áudio).

5- “Ali diz que eles começam a operar de forma abstrata, não mais em objetos concretos. Parece que eles estão vivendo em um mundo de confusão, conflitos. Mas que tudo é tão vago. Eles não se encontram. A gente também se coloca na situação deles. Nós também passamos por isso. A gente consegue entender muito bem cada fase da vida da criança e da adolescência para a gente conseguir lidar com essas diferenças” (Professora 4, Escola B, gravações em áudio).

6- “A questão motora da criança, desde o aprender a engatinhar, fecha bem certinho com os meses. Eu tinha uma turma com 20 alunos e deu bem certinho. Tal mês esses bebês já vão estar engatinhando, eles completavam 8 – 9 meses, dava 2 – 3 dias, estavam engatinhando” (Professora 5, Escola B, gravações em áudio).

7- “Eu vejo que o Piaget contribui muito, porque na teoria dele, ele insiste que nós temos que problematizar as nossas aulas para aprender” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

Para a composição deste resultado, aproximo o fragmento em torno do autor Lev Semenovich Vygotsky, que expressa o seguinte: *“Tudo isso faz parte daquela escalada do aprender, de que o aprender tem várias fases. O entrelaçamento das fases de desenvolvimento, das vivências que essa criança tem são oportunidades de aprender. Ele faz relação entre aprendizagem e desenvolvimento, levando em conta a maturação, o nível de maturidade da criança, que as crianças aprendem de acordo com a maturação, dos conhecimentos prévios. Isso é no dia a dia, cada vez mais as crianças com necessidades. A gente acaba cada vez mais usando Vygotsky, de acordo com o nível de maturidade da criança, com o desenvolvimento que ela está agora. Bem presente hoje em dia”* (Professora 5, Escola D, gravações em áudio).

As discursividades inferidas a partir das leituras do texto de Burrhus Frederic Skinner mostram algumas evidências para pensarmos uma suposta sequência do aprender:

1- “Ele diz que cada um tem que respeitar o seu tempo. O Skinner considera três variáveis: o estímulo, o esforço e as contingências de reforço. Eu acho que principalmente nós, da área das exatas, a gente passa o conteúdo, indica o caminho a seguir e aí, respeitando o ritmo de cada um. Em um segundo momento, os exercícios que seriam o reforço. Depois tirar aquelas dúvidas finais quando o aluno segue por si só, sem o auxílio do professor, e é aí que realmente tem a aprendizagem significativa” (Professor 8, Escola D, gravações em

áudio).

2- “Quando fala de estímulo e resposta, eu lembro da minha professora de Biologia, que falava sempre do cão, porque ele está automaticamente condicionado a isso. Ele fala de estímulos e resposta, reforço e contingências, porque se aprende por meio de experiências, ensaio e erros. Esse reforço e esse condicionamento eu acho que ele está muito presente na nossa sala de aula” (Professora 3, Escola C, gravações em áudio).

3- “E até que ponto ele não é importante? Porque só se aprende fazendo e errando, fazendo e errando e vendo onde que está o erro; é a repetição” (Professora 4, Escola C, gravações em áudio).

4- “Eu acho que essa teoria dele ainda está aqui, quando ele fala condicionamento; é uma palavra bastante pesada, parece algo de robô. Tem que fazer a análise do erro para não repetir o erro. O que eu fiz de errado? Onde eu errei? Eu não sei até que ponto eu estou acertando ou errando com as relações humanas. Nas relações humanas dentro da sala de aula, eu posso estar ensinando o meu aluno pelo erro. Eu fui educada com erros. Eu consegui observar aquilo e fazer diferente” (Professora 3, Escola C, gravações em áudio).

5- “Eu penso que quando tu estás fazendo uma coisa e analisando tu aprendes um pouquinho mais. Tu vê algo naquela situação. Talvez para mim seja mais rápido alguma coisa das ciências naturais, cada um tem o seu tempo e a sua forma, que influencia em tudo. Cada um é um ser e não existe perfeição” (Professora 4, Escola C, gravações em áudio).

As discursividades elucidadas na sequência problematizam as teorizações dos autores Piaget e Vygotsky e apresentam contingências diferentes das que foram apresentadas anteriormente. Estas, por sua vez, nos dão os seguintes indicativos:

1- “Eu gostaria de ver esses teóricos hoje, com a aceleração do pensamento e a aceleração das crianças, qual seria o posicionamento deles? Por que não se pode ensinar uma criança de 1 ano a ler ou uma criança de 3 anos a escrever?” (Professora 1, Escola A, gravações em áudio).

3- “Porque hoje, uma criança de 2 anos, com os comandos no celular, ela lê, ela lê a indicação do jogo. A gente sabe que o pensamento não está formado, que ela não tem essa maturidade, mas ela lê” (Professora 1, Escola A, gravações em áudio).

4- “Eu queria saber como ele [Vygotsky] definiria hoje em dia essa questão que ele chama do objeto proximal” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

5- “Piaget traz esses níveis, será que hoje as crianças ainda passam pelos mesmos níveis? Vygotsky também fala disso. A maturação. Não adianta ensinar para uma criança de um ano, mas eu já ouvi falar de crianças que tem 2 anos e já fazem Inglês, que aprendem Inglês. Eu acho que na escola a gente ainda tem essa questão dos conteúdos, ler. Neste ano você vai dar isso” (Professora 6, Escola B, gravações em áudio).

6- “O aprendizado acontecendo nessa linearidade?” (Professora 4, Escola B, gravações em áudio).

7- “A gente não consegue sair fora da caixa. Agora o nosso olhar é fora da caixa. É pensar diferente. A maioria das crianças e dos adolescentes, eles pensam. Eu vejo hoje, a maior dificuldade nossa, enquanto educadoras, é nós sairmos dessa visão, de pensar um pouco mais, de abrir um pouco mais” (Professora 7, Escola B, gravações em áudio).

8- “Então eu cheguei à conclusão de que eu não saí da caixa ainda, porque lendo esse texto e contando com todas as experiências que eu já tive na educação infantil, parece que tudo pra mim acontece e não tem como ser diferente” (Professora 5, Escola B, gravações em áudio).

9- “Nós somos muito tradicionais para eles [os alunos]” (Professora 8, Escola B, gravações em áudio).

10- “E lidar com os adolescentes. Eu acho que falta muito conhecimento. A evolução que aconteceu. Essas mudanças que ocorreram. Nós não acompanhamos. Está bem difícil lidar hoje” (Professora 7, Escola B, gravações em áudio).

Durante o Seminário, a leitura do texto de Sandra Mara Corazza permitiu aos professores algumas problematizações em relação aos seus escritos e uma suposta ‘defesa’ a outras teorizações em torno do aprender que dizem o seguinte:

1- “O que eu vejo aqui, que ela coloca a Pedagogia pós-moderna, que a gente tem que pensar na Pedagogia, no currículo que substitua a que está agora? Eu coloco um ponto de interrogação. Digo mais. Se eu for para uma formação docente com uma ideia somente, a professora não sabe o que fazer na sala de aula. Se eu for com essa formação aqui, teorização

aqui, que é bem sobre Paulo Freire, e eu estudei Paulo Freire por 4 anos. Eu vejo coisas além disso aqui. Mas se eu for trabalhar com a formação docente só com isso aqui com as minhas alunas, elas não sabem o que vão trabalhar. Eu acho que a gente tem que pensar a formação docente com uma gama de ideias e de teorias. Eu acho que a maioria na sala de aula com isto aqui não consegue dar aula” (Professora 3, Escola A, gravações em áudio).

2- “É que eu acho que a gente vai para a sala de aula só com isso aqui?” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

3- “Mas os cursos de graduação e as licenciaturas estão deixando de lado Piaget, Vygotsky” (Professora 3, Escola a, gravações em áudio).

As referidas discursividades, por sua vez, foram sendo produzidas em encontros ao longo de uma vida professoral, seja na academia, seja nas práticas pedagógicas e em estudos ou formações continuadas. Elas estão atravessadas na formação destes professores e, deste modo, a expressão ‘formação’ muito me traduz. Primeiramente, sou professora, e um dos grandes movimentos da minha vida professoral é a formação, seja ela inicial e continuada para aperfeiçoamento profissional de minhas práticas pedagógicas com alunos ou com professores em formações pedagógicas. Este território tem me mobilizado muito a pensar e a problematizar o que, de fato, ele é e o que, de fato, ele afeta (como professora e formadora).

O que proponho é pensar a formação de professores como uma dobra de uma folha, um recorte de uma folha, uma peça de um quebra-cabeça. Pensar a formação de professores como uma dobra, um recorte, uma peça é pensá-la como um espaço de resistência, de desconstrução de algo que é maior, o campo da formação de professores.

Este território – a dobra, o recorte, a peça – é uma possibilidade de aprender a ler, a ouvir, a olhar, a cheirar, a escrever, a sentir mais uma vez, mas de forma diferente. É nesta dobra, neste recorte, nesta peça que se movimenta a formação. Dentro deste movimento, aparentemente pequeno, há possibilidades de rupturas de palavras e práticas habituais, engendradas na e pela representação. Atrever-me a pensar este território – formação de professores – é pensá-lo também e ao mesmo tempo como um campo aberto, que não assume uma perspectiva teórica do *aprender* de forma impensada ou por vias de discurso pedagógico, apregoando, dentre outros ‘todos trabalham desta forma’, ‘esta é a teoria salvacionista’. Já temos condições de dizer que, por algumas vias, se dá o aprender.

A formação como campo aberto de possibilidades não segue um modelo, um padrão fixado numa teoria endeusada. A formação como campo aberto choca-se com as diferentes discursividades, respeita as tradições das produções dos diferentes campos de saberes. A formação como campo aberto cria diferentes possibilidades de pensamento, para colocar em xeque discursividades. Ao colocar em xeque as discursividades, produz outros sujeitos – sujeitos de pensamento. Não se quer dizer com isso que, ao longo da história da educação, não tenham sido produzidos pensamentos; muito pelo contrário, muito já se produziu, conforme os indicativos deste estudo, em torno das teorizações do aprender.

O que se coloca é deslocar o pensamento para outros estudos que tratam do *aprender* e nos deixar afetar. Afetar como uma possibilidade de irrupção, ou seja, como acontecimento, como algo que chega para desfazer o pensamento anterior, para descentrá-lo de si próprio, para produzir perdas e produzir outras palavras. Algumas das discursividades a partir das leituras de Jean Piaget também conduzem pensamentos em torno da perda de palavras: “*A gente não consegue sair fora da caixa*”; “*Nós somos muito tradicionais para eles*”; “*Nós não acompanhamos. Está bem difícil lidar hoje*”; “*Então eu cheguei à conclusão que eu não saí da caixa ainda, [...]*”.

Nesta ressonância, encontro pistas próximas das discursividades dos professores em torno dos escritos de Sandra Mara Corazza:

1- “Ela fala de como os professores, a pedagogia tem que estar atenta a essas diferenças. É a forma com a qual ela diz, ela fala também: - Como estamos abordando os nossos currículos e práticas. Porque devemos assumir o nosso papel como protagonista e reconhecer essas diferenças. Nós estávamos comentando, como é difícil. Porque, às vezes, a gente não tem autoridade sobre essas diferenças, e até mesmo o conhecimento específico ou esclarecedor. Às vezes a gente até se sente despreparado para trabalhar algumas diferenças, mas apenas na questão de respeito, de respeitar todos à sua maneira, sem necessariamente aprofundar isso. Então, eu como profissional, tenho que ter empatia com os outros, mas é um assunto complexo. Com o tempo, talvez, espero que sim, essas diferenças não sejam mais perceptíveis, e com o passar do tempo isso se torne mais natural” (Professora 5, Escola C, gravações em áudio).

2- “Essas diferenças são todos os dias, em todos os momentos e temos que respeitar o tempo de cada um, o crescimento de cada um. Nós temos que estar abertos a essas diferenças.

É o que a autora diz, temos que ser os protagonistas dessas diferenças” (Professora 5, Escola C, gravações em áudio).

3- “Traz a questão da diferença. Hoje os currículos não podem mais pensar como pensavam antes: dentro de uma padronização de aprendizagem, de conhecimento. Hoje o que está em voga é a diferença, a diferença pura. Se a gente pensar nas nossas salas de aula, são gays, lésbicas, mundos diferentes, realidades diferentes, culturas diferentes, que a gente tem os imigrantes. Como um adolescente pensa diferente da gente, eles têm a mente aberta” (Professora 7, Escola B, gravações em áudio).

4- “Como a diferença pura torna-se a argila do nosso trabalho, quer dizer, o principal foco, o principal motivo do nosso trabalho. Se não for assim, nosso trabalho pedagógico regular de educadores perdidos, à deriva do nosso tempo. Às vezes, a gente se sente bem fora do equilíbrio” (Professora 3, Escola B, gravações em áudio).

5- “Acho que a palavra aqui é Alteridade, que vai entrar para o nosso vocabulário como educadores. Alteridades são as diferenças. Os nossos alunos aqui. Uma aluna se transformou de menina para menino em questão de três meses. É uma realidade que está aqui. Para mim, não é assustador. Eu tenho que aprender a lidar com ela. Esses dias, ela veio com o cabelo todo raspado, tipo um guri, e eu disse: ‘- O que tu fez com o teu cabelo?’ ‘- O que foi professora, cortei!’ A gente tem que se acostumar, sei lá, talvez a gente tenha que mudar alguma coisa, educar diferente!” (Professora 6, Escola B, gravações em áudio).

6- “Ela fala sobre o ‘Desafio da Diferença Pura’. É bem o que a gente vive hoje, que a gente não tem mais. No período que a gente vive, comparado ao que eles estão na escola, essas diferenças que a gente vive, não que a gente não tinha, mas talvez elas não eram tão visíveis. Então, hoje na escola, a gente tem todos os tipos de diferença, tem outras culturas, essas pessoas que vêm de outros países, das questões de gênero, de sexualidade. Então, todas essas culturas diferentes que nossos alunos têm. A Pedagogia tem que criar novos currículos, novas práticas, que de fato, ela chega a falar da responsabilidade ética de educá-los. Quer dizer, eu tenho que educar essas crianças na diferença delas, educar respeitando a diferença que elas têm. Eu acho que é um desafio que se tem hoje. Esses novos alunos que nós temos hoje, que são uma variedade de pessoas, e esses diferentes têm que ser aceitos nas diferenças deles” (Professora 6, Escola D, gravações em áudio).

7- “Até porque, com a diversidade que tu tens hoje, não tem como ficar fora disso,

mesmo tu não percebendo. Isso transborda e não tem como fingir que a gente não está vendo, isso já faz parte do nosso dia a dia” (Professora 4, Escola D, gravações em áudio).

As oficinas também movimentaram o pensamento dos professores para outras palavras a partir dos estudos inferidos nos escritos de Sílvio Gallo:

1- “Esse texto fala também que o professor quer controlar aquilo que ele vai ensinar, e, muitas vezes, nós não nos damos conta de que o aluno também tem algo para ensinar, [...]” (Professora 2, Escola C, gravações em áudio).

2- “A gente tem condições de esperar bem mais do nosso aluno, de potencializar em nós o aprendizado. Isso também vai passar a fazer sentido, o aprendizado. E o autor, aqui Deleuze, fala que nunca se sabe como alguém aprende, depois ele fala que é natural do ser humano, nunca se sabe como alguém aprende, que nunca aprendemos como, mas sempre com alguém. Depois ele defende a tese que o pensamento não é natural do ser humano, mas sempre da ordem do problemático. Que não há métodos para aprender” (Professora 2, Escola C, gravações em áudio).

3- “O professor sempre vai ter o papel mais importante no processo de ensino e aprendizagem. Ele vai lançar o desafio para o aluno, vai trazer um tema a ser trabalhado, mas sempre com a certeza de que ele pode esperar algo do aluno” (Professora 1, Escola C, gravações em áudio).

4- “E eu achei mais uma frase interessante, aqui no final ‘O desapego que precisamos exercitar como professores é a preparação para nosso desaparecimento’; se somos capazes de, ao emitir signos, mobilizar nos alunos o acontecimento aprender (que Pennac chama de instalação no tempo do aprendizado, o presente de encarnação), então já não somos necessários depois disso. Abrimos o caminho, que caminho será esse, cada aluno escolherá, inventará e trilhará, em sua singularidade’. Achei essa frase bem interessante, no final do texto. ‘Mas, de fato, não há tempo perdido no aprender, se formos capazes de reconhecer as diferenças. Atentos ao processo, mais do que ao produto, precisamos ter olhos para ver, para poder valorizar cada acontecimento singular’. É um texto que faz a gente pensar bastante” (Professora 1, Escola C, gravações em áudio).

5- “Os índios usam muito isso, a cultura indígena fala muito isso, você tem que aprender comigo. Porque aquela questão dos índios, quando eles estão fazendo balaio, tu

estás ensinando? Não. Ele vai aprender comigo. Eu não ensino, faça assim. Ele está fazendo com o outro. Está olhando e dessa forma ele vai aprender” (Professora 7, Escola B, gravações em áudio).

6- “Eu percebo que é algo incerto. Às vezes, tu chega na sala de aula com um planejamento e acha que todo mundo vai pegar. Tu tem que dar uma remada, tem que dar uma rebolada, repensar a estratégia. Porque não é algo normal. Muitas vezes, tu chega com o teu planejamento e eles não entendem. Tu faz os questionamentos e tu problematiza aquilo e eles começam a pensar sobre. Então, cada aluno, cada pessoa tem um jeito diferente de aprender; eu acho que é muito imprevisível as respostas que eles vão dar. Tem coisas que eles aprendem comigo que eu não pensava nisso. Isso é muito verdadeiro. A gente chega em sala de aula às vezes e ensina para eles coisas que a gente não tinha intenção de ensinar, como atitudes, como gostos por algumas coisas, despertar a curiosidade. Muitas vezes, a gente comenta alguma coisa e os alunos vem e falam ‘- Profe, eu pesquisei sobre isso’. Eles te trazem tantas informações que eu nem sabia. A gente aprende, às vezes, e ensina sem ter a intenção” (Professora 2, Escola A, gravações em áudio).

7- “Eu me lembro das meninas. Ontem nós fomos em uma orientação e uma das estagiárias colocou que muito do que ela desenvolveu com a Matemática, no Ensino Fundamental, não foi trabalhado em sala de aula como conteúdo, mas as vivências se faziam no momento de apresentar o conteúdo. Ela relatava claramente isso. O que serviu para ela foi como tu apresentou o planejamento e não o conteúdo ou a tua aula em si. A aprendizagem que acontece de forma disfarçada, de forma oculta, é a que mais fica para a vida da gente” (Professora 1, Escola A, gravações em áudio).

8- “Ele fala do conceito de ensinar, de signos, de formar signos. Eu acho que é isso, essa forma de cada um ser e agir, isso marca o aluno” (Professora 9, Escola D, gravações em áudio).

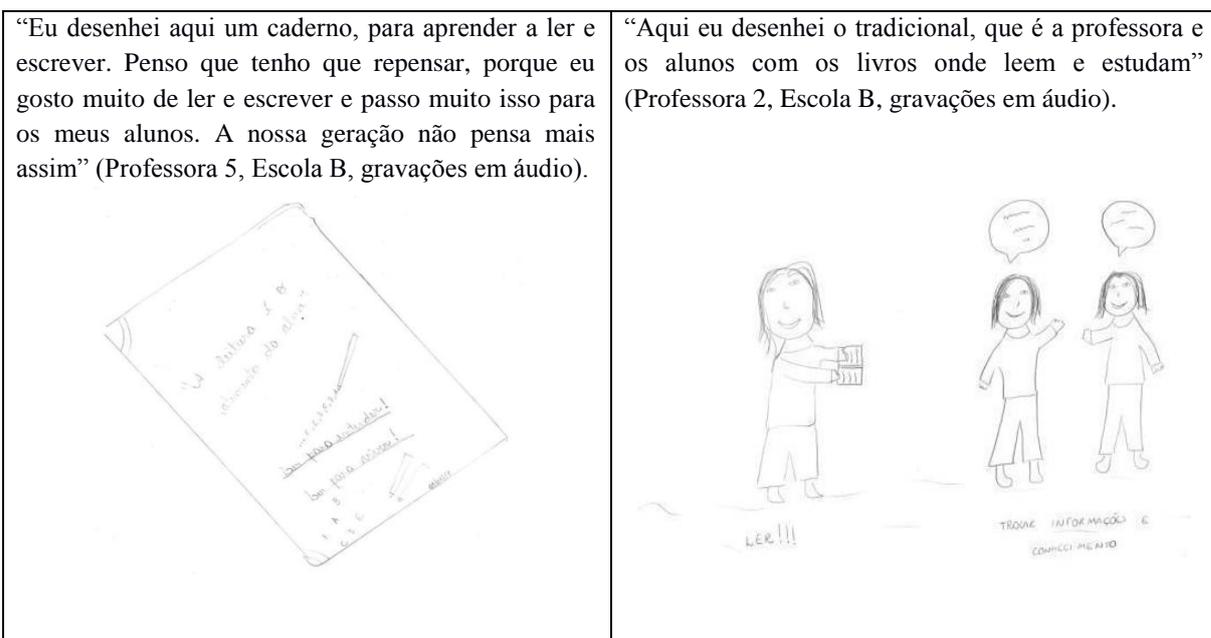
Contudo, nesta perspectiva de análise, as discursividades dos professores em torno das teorizações do aprender fornecem pistas para reafirmar que elas se concentram em torno de dois teóricos – Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky – quando a pergunta está em torno de: quais teorizações sobre o aprender estão marcadas em nossas memórias? Do mesmo modo, observo maiores recorrências ao teórico Jean Piaget, durante o Seminário. Portanto, não busco complementariedades, endeusar uma teoria. Não é esta questão que está em jogo.

Pelo contrário, a questão é perceber que as teorizações atravessam a vida profissional dos professores de forma diferente, conforme já anunciado, pois outros teóricos também aparecem nas discursividades. Por esta via, trata-se de perceber que as teorizações carregam uma história e com ela, palavras. Estas palavras, por sua vez, precisam ser escovadas, lapidadas, ou seja, estudadas, para, de fato problematizá-las.

Em tempos contemporâneos, as teorizações (todas) são passíveis de suspeita, ou seja, o gesto está em pensar com elas outras possibilidades de criação no ensino (quando estudadas); conseqüentemente, as ‘formas’, ‘modos’, ‘maneiras’, ‘jeitos’ de fazer o ensino e de conceber o aprender. Por este viés, o conhecimento nunca deixou de ser a ‘ferramenta’ do ensino, a ‘engrenagem’ do fazer escola todos os dias. O conhecimento abre os poros do corpo, ventila e oxigena o corpo, cria novos e outros ares.

Por essa via, algumas imagens produzidas pelos professores durante as oficinas foram propositivas para a produção das demais discursividades, a partir da seguinte questão: ‘produza uma imagem que traduza o aprender’. É importante destacar que alguns professores preferiram não disponibilizar as imagens para a pesquisa e optaram por somente explicá-las. Outros produziram a imagem e expressaram a noção do aprender em palavras. Outros preferiram silenciar. Durante as oficinas, foram produzidas vinte e oito imagens distribuídas entre as quatro escolas. Diante disso, algumas foram selecionadas e permitiram agrupamentos, entre as quais é possível observar algumas correlações: o estudo; a natureza; a iluminação.

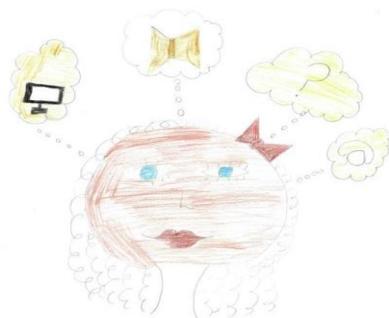
Quadro 3 - O estudo



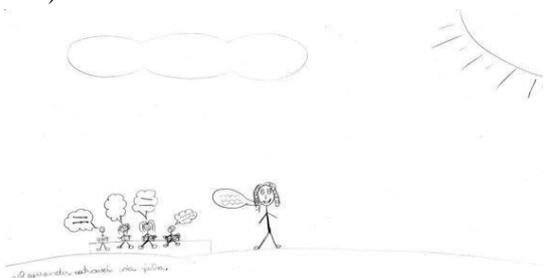
(Continua...)

(Conclusão)

“O aprender para mim é assim: tu tens que ler, experimentar, quanto mais a gente estuda, mais eu me questiono, mais eu crio dúvidas, sonhos, conhecimentos, aventuras. A leitura e o aprendizado, o aprender, nos proporciona tantas coisas. E quando tu começa a estudar tu pensas, onde eu estava? Eu acho que a leitura e o estudo nos trazem novas aventuras, novas descobertas. Como eu não pensei nisso antes!” (Professora 5, Escola C, gravações em áudio).



“Eu pensei no ler e no trocar informações, eu leio agora também. Lá em casa, meu pai sempre nos incentivou a ler, ele sempre gostava muito de ler. Até ao escrever, tu adquire informações lendo, muitas coisas boas lendo e também a troca de informações. Como eu acho que a gente faz dentro da sala de aula, quando a gente lança algum assunto. Eles colocam o que eles sabem e nós temos que dizer: ‘- Não, não é assim’. Ou, muitas vezes, acrescentam alguma coisa. Então isso eu acho que é o aprender, ler e trocar informações” (Professora 8, Escola B, gravações em áudio).



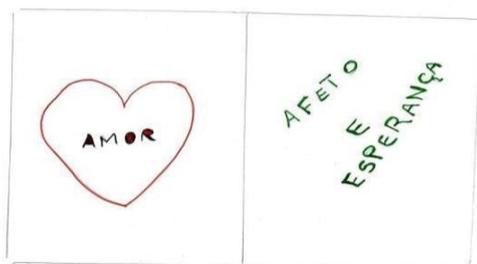
“Aprender para mim é algo que, eu sou uma pessoa que gosta sempre de ter novos conhecimentos para a aprendizagem, o conhecimento que vem dos livros, os questionamentos que a gente faz diariamente. Tudo isso é importante para a aprendizagem” (Professora 4, Escola D, gravações em áudio).



“Então, eu representei o aprender como uma pessoa, não como um adulto, ou uma criança, uma pessoa, e as diferentes formas de aprender hoje. O aprender está vinculado a diferentes recursos, os livros, os questionamentos e as pesquisas” (Professora 3, Escola C, gravações em áudio).



“Bom, a primeira ideia que eu tive foi um livro, porque hoje em dia é a tecnologia [...]” (Professora 7, Escola B, gravações em áudio).



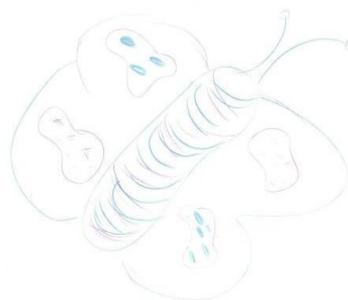
Fonte: Produções docentes (2019).

Quadro 4 - A natureza

“Eu estou fazendo uma árvore, talvez porque seja uma das únicas coisas que eu saiba desenhar. Eu acho que a planta, a semente dos frutos dessa árvore vão criar novos frutos, novas árvores. Eu penso na educação nesse sentido, nesse viés, como algo que tu esteja plantando. Nos frutos dessa árvore, eu coloquei corações como se fossem maçãs, porque eu pensei que tudo perpassa pelo amor” (Professora 2, Escola D, gravações em áudio).



“Eu fiz uma borboleta, porque eu acredito que a educação é uma grande metamorfose, uma grande transformação, e que o aluno precisa passar por essas fases, por essa metamorfose, para assim, alcançar grandes voos, conhecimento e a sua profissionalização” (Professora 1, Escola D, gravações em áudio).



“[...] e eu coloquei aqui também uma lâmpada²³, porque nós temos que estar abertos a descobertas. A lâmpada pra mim como ideia, como descoberta, como busca. Eu coloquei aqui todos os elementos da natureza, a árvore, como a questão do crescimento e como sombra. Porque, às vezes, tu está no Sol, terra, chão, água, a Lua nas suas fases, as estrelas que a gente não vê. Mas elas estão aí o dia todo. Então, eu desenhei esses elementos pela questão da descoberta. Às vezes, o conhecimento está próximo e às vezes a gente não enxerga, muitas coisas misturadas que vieram” (Professora 12, Escola D, gravações em áudio).



“Eu fiz várias coisas interagindo, porque pra mim aprender é um processo, um processo de interação e ele é natural; por isso, meu desenho tem a ver com vários processos que ocorrem na natureza. Aprender é natural, é da natureza humana e se dá através de interações. Às vezes uma coisa depende da outra, às vezes não, às vezes são independentes, às vezes, estão relacionadas. O meu desenho tem a ver com duas palavras: Processo e Interação, e eu desenhei vários processos da natureza, que estão representados aqui, porque aprender é natural” (Professora 7, Escola D, gravações em áudio).



“Eu também reproduzi algumas árvores, mas algumas em desenvolvimento, como se fossem uma pré-escola, onde a gente aprende a segurar o lápis, a pintar, a não avançar nos contornos. À medida que ela foi evoluindo, ela não coube mais no papel. É como eu imagino o ser humano, às vezes, as nossas ideias não cabem mais dentro da gente, então a gente voa. E por que eu escolhi a árvore? Enfim, eu poderia ter escolhido qualquer coisa que se desenvolvesse, porque assim como o ser humano ela é importante.

“O meu, eu fiz uma paisagem, porque eu acho que o aprender, ele é... Eu não consegui representar em uma imagem, mas em um contexto. Eu escutei várias colegas e vejo que o pensamento é igual, que o aprender é um caminho a ser percorrido. Por isso, que eu fiz um rio, por exemplo, mas o rio encontra obstáculos, que são tortuosos, que trazem sofrimento,

(Continua...)

²³ Os fragmentos em itálico constantes nos quadros encontram ressonância em demais discursividades.

(Conclusão)

Ela é muito importante para o ecossistema e para a nossa existência, porque, se não fossem as árvores, nós não estaríamos aqui. Então eu optei pela árvore, porque assim como o ser humano, que pensa e que se desenvolve é importante para o ecossistema e para o mundo” (Professora 3, Escola D, gravações em áudio).



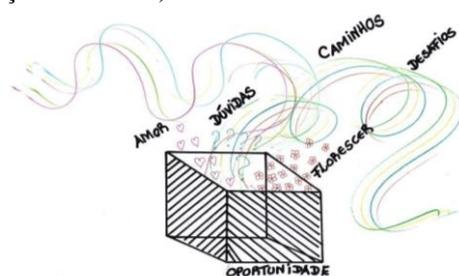
como a colega colocou e que fazem às vezes a gente mudar o caminho. Para conseguir contornar o obstáculo e aprender, evoluir, em certos momentos, é necessário a gente ter um porto seguro, como uma árvore, para nós podermos parar e descansar, refletir, aprender a considerar o que tem à nossa volta. Mesmo estando parada, a árvore cresce, ela evolui, ela não está parada sem evoluir; por isso, eu fiz, em um contexto todo. Eu fiz o final com um pássaro voando, no qual ele consegue um lugar ao Sol, que é o objetivo dele” (Professor 10, Escola D, gravações em áudio).



“Eu fiz pássaros, que mostram a liberdade, o explorar, o viver, o compartilhar. Eles estão voando para diferentes lados, e eu acho que é isso. A gente pode fazer escolhas, e os nossos alunos também, nós professores com os nossos alunos; é isso, viver, experienciar, conviver juntos” (Professora 5, Escola D, gravações em áudio).



“Eu sou uma caixinha de surpresas. Então, para mim, o aprender, a cada ano, é um novo aprender, então para mim ele é representado através de flores, que florescem o ano todo. A caixa, as perguntas são as dúvidas que temos. Os caminhos que eu fiz os lápis coloridos são os desafios” (Professora 2, Escola C, gravações em áudio).



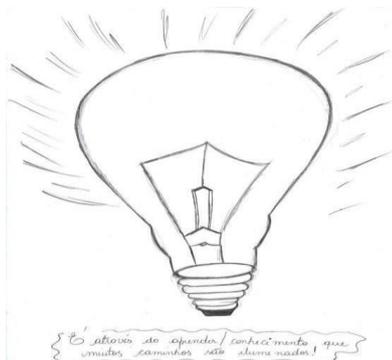
Fonte: Produções docentes (2019).

Quadro 5 - A iluminação

“O meu aprender é saber viver na simplicidade, aproveitar as pequenas coisas, *aprender com as flores*, com o Sol que precisa para iluminar, e as pequenas coisas que nos rodeiam. Acho que as pequenas coisas nos fazem mais felizes” (Professora 1, Escola C, gravações em áudio).



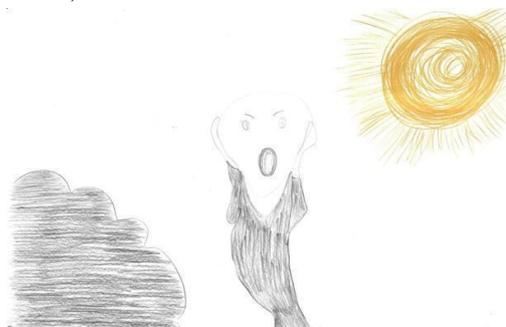
“É uma lâmpada, uma fonte de luz, eu até coloquei uma frase: - Através do aprender muitos caminhos iluminados. Através desse caminho, dessa busca, as pessoas evoluem” (Professora 7, Escola C, gravações em áudio).



“Não parece, mas o meu aprender é muito grande. É para ser um girassol, porque, para mim, acho que nunca se para de aprender. Eu só tenho dúvida se depois que a gente morre a gente continua aprendendo. Eu representei o girassol, porque ele não vive sozinho; ele se volta para o Sol, porque ele precisa de uma fonte de luz, e o aprender precisa de muita força de vontade, muita luz. Eu preciso estar aberta para novos conhecimentos, para o aprender, em qualquer situação, em sala de aula, em qualquer lugar; por isso que eu *representei uma flor*. Eu tenho muita curiosidade com o girassol e o aprender ele é aproveitado em tudo” (Professora 4, Escola C, gravações em áudio).

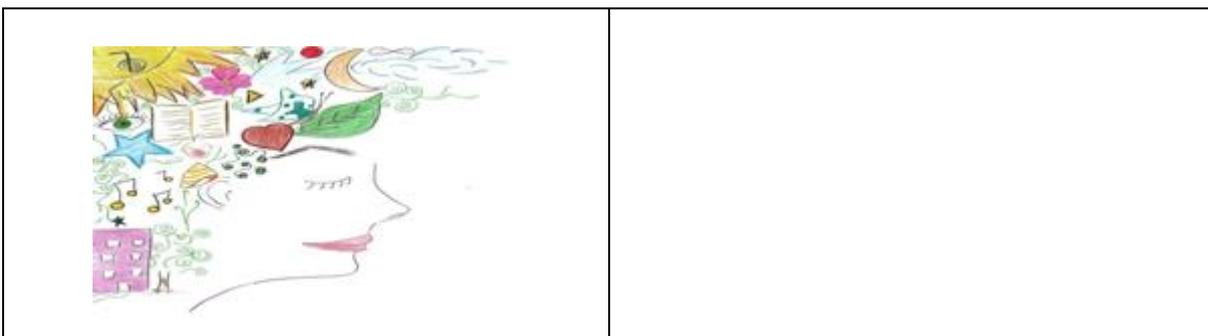


“Eu fiz uma analogia à luz e à escuridão. No meio, eu tentei explicar, ‘O Grito’ do Edvard Munch. Porque, às vezes, a gente se vê assim, é um sofrimento para aprender. Não sei se essas palavras são do Piaget ou se alguém que replicou, mas isso me marcou muito na minha formação, nas aulas com ela. Porque ela sempre dizia: ‘toda aprendizagem exige sofrimento’. Então, às vezes, a gente quer que ele seja sempre prazeroso, inclusive, para os alunos e para a gente. Mas eu acho que o processo é mais ou menos parecido, um pouco mais, um pouco menos em algumas situações, mas seria mais ou menos assim: a gente sai de um não saber para um espera, sofre, quer desistir. Mas quando se dá o conhecer é como se a gente descobrisse a luz, deu-se a luz, tem tantas analogias, tantas metáforas para quando se dá o insight, a eureka” (Professora 6, Escola D, gravações em áudio).



“Só falar, o meu é muita coisa, porque é viver, a questão do Sol complementa o que todo mundo falou; na verdade, *a questão dos livros*, da luz, do girassol, não está só na nossa vivência cotidiana, é tudo, tudo está aqui concentrado, mas, ao mesmo tempo, está fora” (Professora 8, Escola C, gravações em áudio).

(Conclusão)



Fonte: Produções docentes (2019).

Os três quadros reúnem imagens (desenhadas e faladas) que traduzem as compreensões dos professores em torno do aprender. Nestas imagens, estão presentes as formas de como o aprender é operado e significado por parte de cada professor. Estas formas de compreensão – traduzidas nas imagens – constituem os professores, ou seja, as imagens são a própria tradução do pensamento dos professores quando o assunto é o aprender.

Para não cair em análises errôneas e superficiais, optei por olhar as imagens e nelas encontrar regularidades e correlações. A intenção não está em encontrar respostas ou verdades escondidas ou escancaradas nas discursividades dos professores a partir das imagens, muito menos, julgar por meio de binarismos qual a escola que melhor ‘traduz’, conforme vivência proposta, o aprender.

Ao olhar para cada imagem, encontro diferentes pensamentos (formas de compreender) que possibilitam problematizações, que são, ao mesmo tempo, disparadores para a criação de outras imagens do *aprender*. Estas são imagens do pensamento sobre o aprender de professores e, deste modo, pergunto: quais são as imagens criadas no pensamento dos professores e expressadas, quando o desafio é: ‘Produza uma imagem que traduza o aprender’.

As imagens podem expressar muitas ‘coisas’, entre as quais podem ser consideradas: “[...] imagens-deuses, imagens-mortas, imagens-salvação, imagens-solução, imagens-chatas, imagens-engavetadas, imagens-saco, imagens-criação, imagens-diferença, imagens-individuais, imagens-grupais, imagens-luz, imagens - ..., imagens - ...?” (SCHVINGEL, CORAZZA, 2016, p. 61, 62). Deste modo, reafirmo, as imagens podem – sim – enunciar muitas coisas e não é intuito enquadrá-las dentro das palavras das autoras. Enquanto pesquisadora que olha estas imagens ainda cabe perguntar: o que estas imagens movimentaram no pensamento dos professores a partir do desafio proposto? E, ainda: o que seria olhar para estas imagens para além de um simples olhar na tentativa de compreender o

que estes professores estão enunciando?

O interessante dessa vivência – produção de imagens – está justamente na forma de pensamento dos professores sobre o aprender, ou seja, as formas de teorização do aprender presentes nas discursividades. A partir disso, as imagens ecoam um significado do aprender para estes professores. Este significado foi sendo tecido ao longo de uma vida professoral, atravessado por diferentes experiências teóricas e/ou práticas e com marcas de memórias enquanto estudantes. A via desta análise está posta para problematizá-las, colocando em movimento o pensamento de quem olha para estas imagens para pensar com elas o aprender e, conseqüentemente, produzir outras imagens do *aprender*.

Para exemplificar, no primeiro quadro, as discursividades do aprender estão relacionadas ao estudo, por intermédio do ler, do escrever, principalmente, pelos livros, conforme expressam: *“Eu desenhei aqui um caderno, para aprender a ler e escrever”*; *“Aqui eu desenhei o tradicional, que é a professora e os alunos com os livros onde leem e estudam”*; *“Eu acho que a leitura e o estudo nos trazem novas aventuras, novas descobertas”*; *“então isso eu acho que é o aprender, ler e trocar informações”*; *“o conhecimento que vem dos livros, os questionamentos que a gente faz diariamente”*. *“Tudo isso é importante para a aprendizagem”*; *“o aprender está vinculado a diferentes recursos, aos livros, aos questionamentos e às pesquisas”*; *“a primeira ideia que eu tive foi um livro, porque hoje em dia é a tecnologia”*. No terceiro quadro, em destaque, também há a relação do aprender com os livros.

No segundo quadro, o aprender está associado a símbolos ou a coisas da natureza. Nesse sentido, seguem algumas discursividades: *“Eu penso na educação nesse sentido, nesse viés, como algo que tu esteja plantando”*; *“Eu fiz uma borboleta, porque eu acredito que a educação é uma grande metamorfose, uma grande transformação”*; *“eu desenhei esses elementos [da natureza] pela questão da descoberta, às vezes o conhecimento está próximo e às vezes a gente não enxerga”*; *“Aprender é natural, é da natureza humana, e se dá através de interações”*; *“Então, eu optei pela árvore, porque assim como o ser humano, que pensa e que se desenvolve é importante para o ecossistema e para o mundo”*; *“eu fiz uma paisagem, porque eu acho que o aprender, ele é... que o aprender é um caminho a ser percorrido”*; *“Eu fiz pássaros que mostram a liberdade, o explorar, o viver, o compartilhar”*; *“ele [o aprender] é representado através de flores, que florescem o ano todo”*. A recorrência à natureza também é visualizada no terceiro quadro.

Por fim, no último quadro, as evidências ligam o aprender à iluminação: “*aprender com as flores, com o Sol que precisa para iluminar*”; “*através do aprender muitos caminhos iluminados*”; “*o aprender precisa de muita força de vontade, muita luz, eu preciso estar aberta para novos conhecimentos*”; “*Mas quando se dá o conhecer é como se a gente descobrisse a luz, deu-se a luz*”; “*a questão dos livros, da luz, do girassol, não está só na nossa vivência cotidiana, é tudo*”. Ainda, no segundo quadro, também encontro uma recorrência, em destaque, à ideia da iluminação.

Portanto, as referidas discursividades do aprender são pensamentos traduzidos nas imagens. A intenção destes agrupamentos está em produzir algo diferente, fora daquilo que já conhecemos sobre o aprender no pensamento de quem os produziu e de quem os olha. A questão está em movimentar o pensamento para além de imagens que ‘melhor’ traduzem o pensamento em torno do aprender. A questão não está em encontrar a ‘melhor’ imagem.

Ao olhar para as imagens, que possamos, de fato, deslocar pensamentos, possibilitando outros encontros com diferentes teorizações do *aprender*. Para que isso seja possível, o estudo entra em cena. As produções realizadas pelos professores a partir da problemática, ‘Traduza o aprender na forma de imagem’, apresentam composições e traços diferentes e encontram-se registradas no pensamento dos professores por meio dos seguintes símbolos: *Planeta, livro, sol, pessoa, coração, arco-íris, natureza, árvore, pássaro, ciclo da natureza, borboleta, susto, girassol, lâmpada, ponto de interrogação, cabeça aberta, ideias saindo da cabeça, caixa aberta*.

Diante destes símbolos, cabem algumas questões: por que os professores traduziram o aprender desta forma? Quais são as teorizações do aprender presentes nas traduções dos professores? Por que usaram essas imagens e não outras? O que as imagens produzidas sugerem? Na tentativa de transitar pelas problematizações postas, o primeiro passo é olhar novamente as imagens. Não se trata de um simples olhar. É um olhar que exige cuidado do pesquisador. Olhar as imagens como formas de denúncia e de produções de pensamentos, para provocar outros e novos pensamentos para a composição das teorizações do *aprender* em tempos que seguem.

Ainda, por fim, cabem mais alguns questionamentos: quais desvios, pistas podem ser produzidas para pensarmos o aprender a partir dessas imagens? Ao traduzirem o aprender, o que, de fato, esses professores destruíram ou desconstruíram em seu pensamento, para

poderem pensar e criar imagens que traduzissem o aprender? Ao realizarem as traduções do aprender na forma de imagem, um movimento de pensamento entrou em cena. O professor, ao criar uma imagem que traduza o aprender, recria modos de existência do aprender que estão em seu pensamento, ou seja, que são atravessados por teorizações de uma vida professoral.

Esta perspectiva está posta para inspirar pensamentos e modos de pensar dos professores sobre o aprender e não para encontrar respostas ou soluções, ou seja, está posta para produzir pensamentos, outros documentos, outras memórias do *aprender*, pois, conforme já anunciado, o tempo não para. E como é possível? Por intermédio do que já entrou em cena nesta escrita, – o estudo. Do estudo que não encontra fim. Somos professores! Para tal, o estudo não estaciona na história de uma academia ou de um curso. Ele, o estudo, é rede, é conexão, é constante, para, desse modo, fazer a escola todos os dias com dignidade.

4.5 As perspectivas de análise e seus desdobramentos finais

As quatro perspectivas de análise, ‘Os encontros casuísticos do aprender de professores’; ‘O disciplinamento do corpo e saber (aprender) de professores’; ‘Os gestos do aprender de professores’; ‘As teorizações do aprender de professores’, resultados da pesquisa – problematizaram ‘Como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender’. Os resultados foram determinantes para a criação de memórias outras sobre o *aprender*. Memórias ao modo aracnídeo, ou seja, de transformação, de vida.

O aracnídeo, como a aranha, depende de encontros fortuitos com outros seres para a manutenção de sua existência. Lança fios que são produzidos para tecer sua teia, “[...] embora a teia seja também um lar” (DELIGNY, 2018, p. 46). Este lugar, o lar da aranha é um lugar de ser; por isso, “[...] o agir aracniano tem todas as características dos gestos rituais” (DELIGNY, 2018, p. 48).

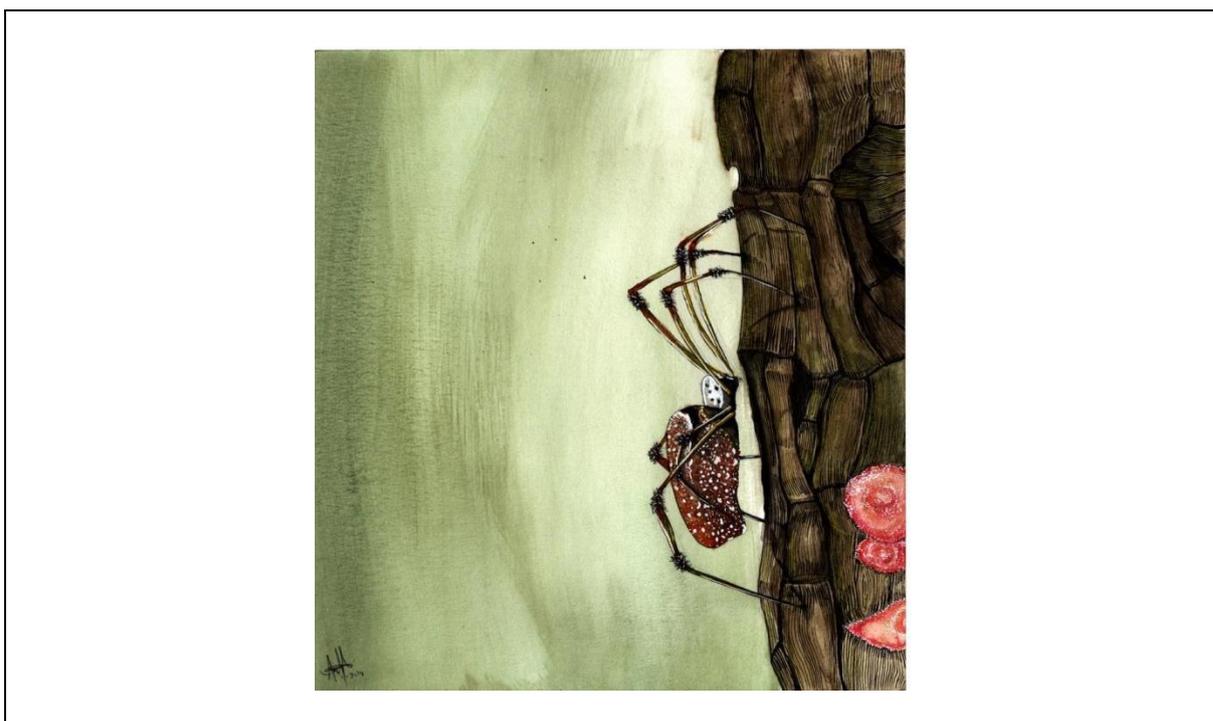
No final do livro, Proust e os Signos, Deleuze relaciona um corpo sem órgãos à aranha, que também nada percebe, lembra e vê. O autor explica que, numa das extremidades da teia, a aranha registra em seu corpo a mais leve vibração que se propaga em ondas de grande intensidade, fazendo com que em um salto atinja o lugar exato de sua presa. A aranha responde unicamente aos signos, sendo atingida pelo menor signo que atravessa seu corpo. A *Recherche*, para Deleuze (2003), conforme referendado no capítulo dois, é construída como

uma teia. A teia e a aranha são consideradas uma mesma máquina. A aranha, por não ser portadora de olhos, boca e nariz, não deixa de ser sensível aos signos. A aranha possui sensibilidade, memória e pensamento involuntários, que, por sua vez, são reações do seu corpo a signos de diversas naturezas.

A partir desta analogia, o professor e o *aprender* compõem-se conjuntamente, como uma mesma ‘máquina’, sendo a aranha, o professor e a teia, o *aprender*. Nesse sentido, a escrita do capítulo final que segue, intitulado ‘(Des) encontros com memórias do *aprender* que continuam’, atravessa-se em meio a essa composição, ou seja, a modo aracnídeano, traduzido nas ‘Curtas-memórias do *aprender*’. Curtas-memórias é a matéria viva do *aprender*, que possibilitou minha transformação. Não era mais possível ser a mesma. Transformei-me em outra coisa – em *Professoranha*.

5 (DES) ENCONTROS COM MEMÓRIAS DO APRENDER QUE CONTINUAM

Figura 9 - A *Professoranha*



Fonte: Ilustração de Ândrea Pozzebon Silva e Ânderson Accadrolli (2020).

A espécie *Nephila clavipes*, da família *Nephilidae*, é inspiradora para tecer este estudo. A inspiração auxiliou na criação da espécie *Professoranha*, da família *Claudius professoranae*. Ao virar aranha, ou melhor, *Professoranha*, meu corpo se modificou, como bem ilustra a imagem que abre este capítulo. A *Professoranha* passa a operar por meio de estilo próprio, lançando fios de vida para a composição de outras memórias do *aprender*. Além disso, a *Professoranha* movimentava o pensamento para além de ‘formas’ ou ‘formatos’

costumeiros do *aprender*.

Por isso, a *Professoranha*, tece a teia sem modelos, métodos, técnicas, fórmulas previamente determinadas, pois já tem condições de dizer por quais vias se dá o aprender. A *Professoranha* pensa! Fabrica o material (fios) sozinha (sem desconsiderar a vida professoral, a rede que pertence) e não lhe falta material para tecer a teia. Isso é inédito, autêntico e próprio, tamanha sua ousadia. Neste propósito, é de sua natureza esta forma de vida. Nela há saberes outros que reverberam – agora – de forma pensada.

Os fios que são produzidos neste momento são preciosos para tecer a teia, ou seja, o *aprender*. A teia é tecida com maestria, pois outras memórias do *aprender* passam a existir e a persistir. O maior propósito da escrita deste capítulo – o final – está na criação de ‘outras’ memórias do *aprender*. Minha vida professoral, seja ela nos espaços escolares e/ou na academia, produziu muitas memórias. Memórias de estudo que se atravessam em diferentes documentos, conforme descrito no capítulo dois.

A partir dos estudos das teorizações sobre o aprender, propus algumas aproximações genealógicas, como as ‘Apostas Metodológicas’ que enveredam pela análise do discurso foucaultiano e pelo procedimento exploratório-experimental. Também problematizei ‘Como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender’. Para dar conta deste problema de pesquisa, alguns instrumentos metodológicos fizeram parte desta composição, entre eles, o diário de bordo, gravações em áudio e produções de professores que atuavam à época da pesquisa em uma das quatro escolas de Curso Normal de abrangência da 3ª Coordenadoria da Educação (3ª CRE), voluntários da pesquisa, por intermédio de oficinas.

Este estudo exigiu um movimento para pensar as discursividades dos professores em torno do aprender, a partir dos resultados emergentes nas quatro perspectivas de análise: ‘Os encontros casuísticos do aprender de professores’; ‘O disciplinamento do corpo e do saber (aprender) de professores’; ‘Os gestos do aprender de professores’; ‘As teorizações do aprender de professores’. A partir disso, outros fios foram lançados e, conseqüentemente, outras memórias foram produzidas. Para que isso seja possível – a continuação de produção de fios de forma única – é premente operar em outro corpo.

São fios que saem da *Professoranha* e que traduzem o *aprender* enquanto necessidade de sobrevida para continuar ocupando os espaços escolares. As memórias do *aprender*, neste

momento, assumem formato de teia. A teia é conexão, a arte do *aprender*. Esta conexão leva a uma dimensão superior, que é a criação, que faz com que sejamos sempre outros. Esta conexão envolve pesquisa que nada mais é que o estudo, a formação.

Diante disso, uma de minhas memórias professorais que merece ser tecida neste momento – que emergiu a partir deste estudo e de forma especial a partir dos resultados das perspectivas de análise – está em torno da ideia de que o ensino e a aprendizagem estão intimamente ligados, conectados entre si, formando uma composição perfeita, intocável, inquestionável. Boa parte da minha vida professoral operava em meio a práticas educativas que conectavam o ensino e a aprendizagem com o hífen de ligação, de maneira solúvel. A partir dos estudos realizados no Mestrado e, principalmente, a partir das leituras de teóricos que tencionam este vínculo, durante o Doutorado, fui criando outras memórias sobre o ensino e a aprendizagem, ou melhor, agora, sobre o ensinar e o *aprender*. A partir dessas memórias, lanço meu primeiro fio – a retirada do hífen de ligação entre o ensino e a aprendizagem.

O hífen utilizado para ligar as duas palavras, ensino e aprendizagem, pelas teorias modernas, propõe ligação, conexão: o ensino acontece pelo viés da aprendizagem e vice-versa. Nessa ressonância, cabe destacar que as frases ‘ensino logo aprendo’ e ‘sem ensino não há aprendizagem’ estão marcadas, carimbadas em minhas memórias ao longo da minha vida professoral e colocadas em suspenso.

Assim, chego a lançar o segundo fio, para pensar as duas palavras, ensino e aprendizagem, de forma dissociada e a sua substituição por ensinar e *aprender*. Não significa uma simples eliminação, muito menos uma simples substituição. Nesta lógica, a questão está em demarcar que, na palavra aprendizagem, o ensino está diretamente implicado e vice-versa, como ilustra um registro produzido em meu diário de bordo, durante um encontro com os professores por intermédio das oficinas, que enuncia o seguinte: “*Quando falamos do aprender, parece que precisamos falar do ensinar*” (DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA, 2019).

A partir destes fios, passo a operacionalizar o ensinar e o *aprender* de outra maneira. O ensinar é de cada professor, assim como o aprender é de cada aluno, o que não quer dizer que somente o professor ensina e o aluno aprende. A relação entre ensinar e *aprender* é estabelecida em forma de teia. O professor ao mesmo tempo ensina e aprende. O aluno ao mesmo tempo ensina e aprende. É importante destacar que, nesta relação, cada um (professor

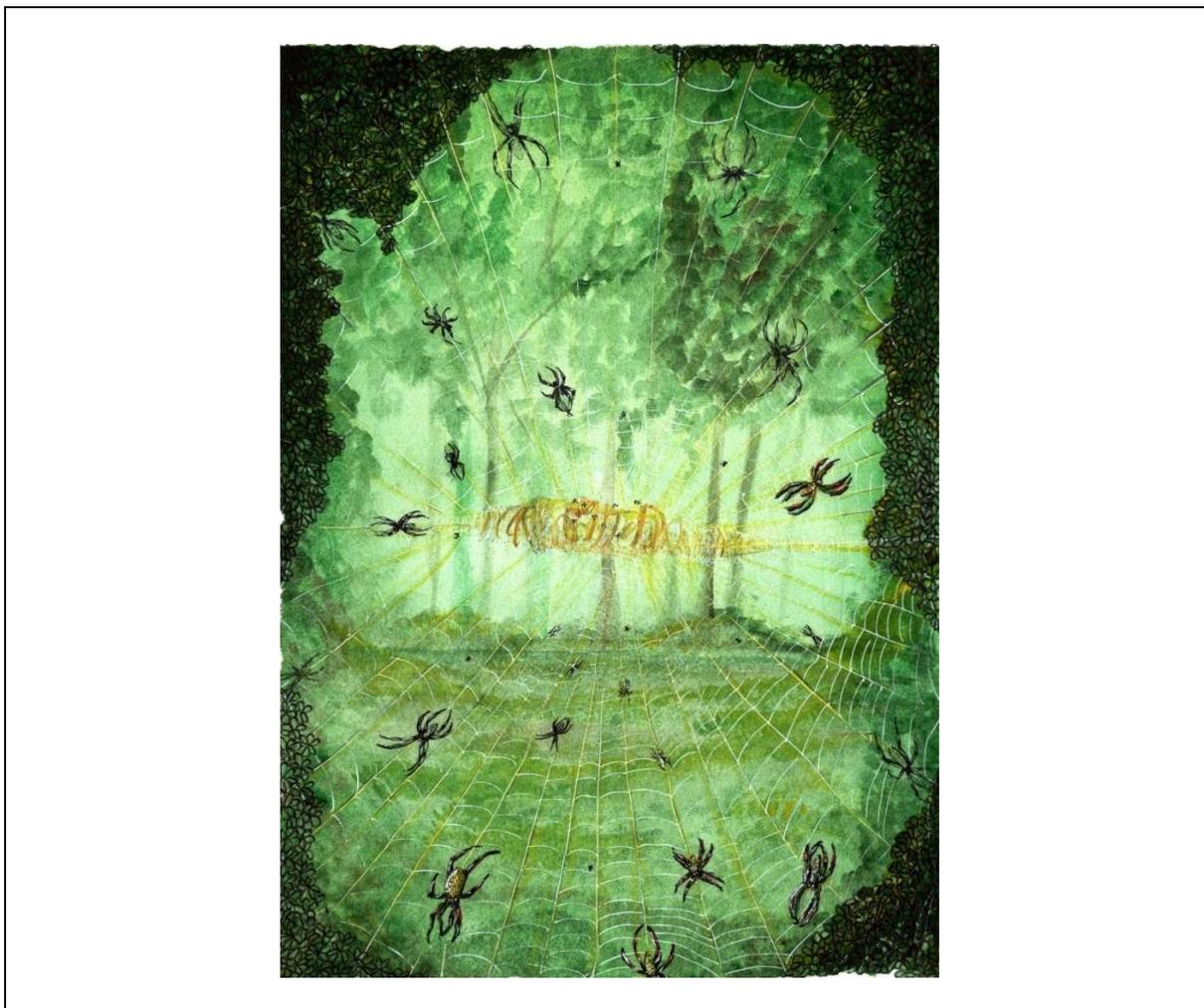
e aluno) assume uma posição diferente, a de – professor e a de – aluno. O professor, ao tratar de uma matéria de estudo com seus alunos, o faz com estilo próprio e cada aluno capta, à sua maneira, a matéria de estudo, ou seja, o ensinar e o *aprender* é de cada um, diferente. Por isso, ensinar é uma arte, assim como *aprender*. O professor dispõe o ensinar a partir de uma matéria de estudo, com a qual propõe o *aprender*.

Nesta relação, o século XXI demarca a entrada de outra configuração social. Este tempo, que alguns teóricos chamam de ‘contemporâneo’, ‘pós-estruturalista’, ‘desafio da diferença pura’, ‘líquido’, ‘conectividade’, ‘hibridismo’, direciona a pensar sobre a forma de operar o aprender e o ensinar na escola e, de forma especial, dentro da sala de aula. Para alguns pesquisadores, este tempo é marcado principalmente pela tecnologia e pela entrada nas salas de aula das diferentes identidades seja de gênero, de raça, de cultura. Por isso, o fazer escola há de se tornar muito mais professoral e menos homogêneo. Nesta esteira, a pretensão não está em dizer que este tempo (mais tecnológico e heterogêneo) substitui um tempo anterior, como se estivesse à procura de algo melhor, mais avançado, ajustado ou perfeito. Se é que algum dia algum tempo esteve encaixado.

A partir disso, a *Professoranha* sentiu necessidade de criação – criação de mais fios – para continuar tecendo a teia, ou seja, o *aprender*. Primeiramente, reitero que um criador produz aquilo de que necessita; do contrário, não é criação. Não é simplesmente refletir, mas ocupar-se com uma reflexão que crie outras memórias do *aprender*. A *Professoranha* passou a tecer. Tecer uma teia. Nesta teia, emergiu seu ovo. Sua criação preciosa. Desta criação, eclodiu vida. Muita vida! Esta vida é sobrevida para operar com discursividades outras do *aprender*.

Para compor a teia de – Curtas-memórias do *aprender* – os demais fios de vida são essenciais, sem os quais não haveria sustentação e a teia desabaria. São eles: o(s) personagem(ns), o(s) espaço(s) e o(s) encontro(s). Estes fios de vida que compõem – Curtas-memórias – se atravessam, se inter-relacionam e se chocam constantemente, produzindo tensionamentos – a teia –, pois ela é um modo de ser, um modo aracnídeano, um modo *Professoaranja*, conforme ilustra a imagem.

Figura 10 – Curtas-memórias do *aprender*



Fonte: Ilustração de Ândrea Pozzebon Silva e Ânderson Accadrolli (2020).

5.1 Curtas-memórias do *aprender*

Curtas-memórias é uma composição entre personagem(ns), espaço(s) e encontro(s) do *aprender*. A palavra ‘curta’ ocupa um lugar em vias de acontecer. Este ‘curta’ nunca será total, o todo, o acabado, mas o quase, a potência do pensamento. Neste ‘curta’, está a criação de outras formas do *aprender*. O hífen de ligação liga, conecta o curta à memória. Este hífen de ligação é necessário, pois nele está a operacionalização de outras memórias do *aprender*. Esta operacionalização acontece entre o(s) personagem(ns), espaço(s) e encontro(s), em forma de conexão, em forma de teia.

O(s) personagem(ns) são o(s) interlocutor(es), todas as pessoas que se inter-relacionam com o *aprender*. Seja no encontro da pessoa com ela mesma ou com outras pessoas, como professores, educadores, alunos, crianças, adolescentes, adultos, mãe, pai, avô,

avó, e quem mais se permite acrescentar. Reitero que não aprendo somente com o personagem professor, mas com muitos outros personagens que atravessam a nossa existência, conforme apresentado na primeira perspectiva de análise, ‘Os encontros casuísticos do aprender de professores’. Aprendo com personagem(ns)! Cada personagem produz seu estilo próprio, seus próprios signos para movimentar o pensamento, o *aprender*. Aprender algo de verdade, seja por meio de signos emitidos pelo professor, pelos colegas, seja através do encontro com objetos ou consigo mesmo, possui relação com o pensamento. Este caminho impulsiona o pensar na direção do saber, o saber na do *aprender*, em forma de teia.

Em meio a personagem(ns) que impulsionam o pensamento e, conseqüentemente, o *aprender*, gostaria de dar evidência ao personagem professor. Esta evidência também é demarcada na primeira perspectiva de análise e ainda conduziu – o professor – na sua escolha profissional, o que trata a terceira perspectiva: ‘Os gestos do aprender de professores’. Nesta teia, além do(s) personagem(ns), em especial o professor, encontramos o(s) espaço(s). Reitero que o(s) espaço(s) é/são múltiplo(s) para a produção de memórias do aprender. Aprende-se em muitos espaços, com eles e entre eles, o que também ocupa algumas memórias da primeira perspectiva de análise. Entre o(s) espaço(s), a sala de aula, um espaço onde se fica boa parte do tempo escolar, à espera de alguma coisa, razão que impulsionou a escolha por este espaço.

Em muitas escolas brasileiras, a sala de aula, em quase sua totalidade, é o único espaço onde se pode estudar, por fim, pensar e aprender. Este espaço é o local de potência do estudo. O aprender e o ensinar, nos espaços escolares, encontram-se praticamente limitados ou condicionados à sala de aula. O professor, por intermédio de seu estilo de ensinar, possibilita encontro(s) com o *aprender* para produzir memórias e mostrar que é possível o pensar, ou seja, o aprender na sala de aula. Por isso, nesta teia de conexões, há o(s) encontro(s).

O(s) encontro(s) é/são criado(s) e possibilitado(s) de diferentes formas e proporciona(m) a alegria do *aprender*, distante de um disciplinamento do corpo e do saber, como bem expressam as discursividades da segunda perspectiva de análise. Na sala de aula, o professor e o aluno vivem o(s) encontro(s) com intensidade. O encontro entre professor e aluno é possibilitado e marcado com estilo próprio, sem apelo a uma suposta teorização endeusada ou perdida em um tempo da academia, a que aludem as discursividades da quarta perspectiva de análise.

Para a composição das ‘curtas-memórias’, o professor, na sala de aula, cria encontro(s)

do *aprender*. Curtas-memórias do *aprender* oferecem pistas para outras memórias com o professor, na sala de aula, por intermédio de encontro(s). Para este início:

5.1.1 Curta-memória 1: *Um basta aos nãoos! E viva os sins!*²⁴

O professor estranha as formas de fazer escola. E por que as estranha? Porque cansou de recorrer a uma instância superior a ele. Porque tem condições de dizer por quais vias será produzido o conhecimento, o pensamento. Por isso, não adota nada de forma cega e impensada, ou porque ‘todos’ trabalham desta forma. O professor não imita mais, muito menos copia, identifica e assemelha. Não representa! Um basta aos nãoos! O professor, sim – um viva aos sins – adota sotaques, modos, maneiras, gestos, jeitos, ou melhor, estilo de trabalho próprio. É isto que diferencia o professor. Por quê? Porque o professor movimenta a potência criadora que está dentro dele, somente nele. Por isso, é tradutor, inventor, descobridor, experimentador, pensador, artista, enfim, criador. Não educo! Não ensino nada! Não dou conteúdos. Não dou aula! O que faço é – sim – provocar condições de possibilidade do *aprender* para que todos ao meu redor aprendam. O ‘todos’ não é todos da mesma forma, igual ou individual, cada um possui suas formas de colocar-se no encontro com os signos. Desta forma, torna-se outro professor, diferente daquele que é. O professor é múltiplo, de eterna busca. Busca do quê? Busca de liberdade para produzir outras memórias, outras coisas no ensino. Outras coisas de prazer. Busca caminhos abertos como se fosse um eterno viajante. O professor busca melhores condições de trabalho, de salários, para exercer sua profissão com dignidade. Para que isso seja possível, entra em cena:

5.1.2 Curta-memória 2: *Estilo próprio de pensamento*

Há tempo venho pensando o que significa ‘estilo próprio de pensamento’. As vidas professorais descritas neste estudo, traduzidas nas memórias, são forças de pensamento. Elas provocaram um efeito retardado em meu pensamento e que agora falam pelo meu corpo. Corpo este que passa a operar com estilo próprio. O estilo próprio é uma combinação de marcas professorais livres de cópia e reprodução. Não há receitas para o estilo próprio, ele opera com o pensar no próprio pensamento.

²⁴ Curtas-memórias estão descritas em textos corridos.

Por isso...

O *aprender* possui relação com o pensamento. Sem pensamento não há exercício do pensamento. O professor é aquele que inventa e cria vias de acesso ao pensamento, sugere percursos e, ao mesmo tempo, mantém caminhos transitáveis. O professor engendra o pensar no próprio pensamento, pois tem desejo de *aprender*. Não transmite informação, mas provoca encontros com o pensamento, permitindo outros pensamentos. O professor pensa com seus referenciais teóricos que atravessam sua vida professoral, mas também pensa no com quem, este quem, seus alunos. O professor da escola básica compõe-se também de discursividades produzidas na perspectiva de análise que trata das ‘Teorizações do aprender de professores’. As discursividades dos professores são a engrenagem que movimenta o pensamento. Esta engrenagem está cheia de problematizações que levam à produção de outras memórias em torno do *aprender*. Para que seja possível esta produção, o professor opera com maneiras próprias, ou melhor, com estilo próprio, jeitos professorais, pois aprendeu a exercer funções no campo educacional que lhe são próprias. A vida professoral não acaba; ela é atemporal. Este tempo muda constantemente e, com as mudanças, outras formas de pensamento emergem do ensinar e do aprender. É esta emergência que carece de atenção, pois, se somos professores em tempos contemporâneos, provocamos condições de possibilidades para o aprender. Ainda o que mais estamos fazendo, quando estas condições não impulsionam o pensar, o aprender? Por isso, a importância dos estudos dos professores – conforme também demonstra o resultado ‘Teorizações do aprender de professores’, pois o professor está inserido, por vezes, em processos históricos diferentes quando se trata da formação e da docência. Estes estudos não podem enveredar para um desfecho na graduação ou na especialização. Eles assumem um formato de teia, de constância, como os fios da aranha, inevitavelmente, de idas e voltas, para tecer sua função com maestria. Cada tempo, cada sociedade, são acompanhados de mudanças sociais, econômicas e políticas, que também afetam o trabalho do professor. O professor (de)forma a sua formação diariamente. O professor é aquele que, para aprender, aprende, estuda, pesquisa, procura, cria e pensa. Esse professor é pesquisador, professor-pesquisador, é tradutor, professor-pesquisador-tradutor. Não podemos mais ser etiquetados como professores tradicionais, construtivistas, progressistas ou revolucionários. Não estou à procura de um perfil de professor, mas à procura da multiplicidade de pensamentos. Para exercitar algumas pistas com a *Professoranha*, o pensamento envolve algumas coisas próprias, entre elas: encontros outros com aromas, sabores e sensações diferentes, nunca antes experimentados. Capacidade de

esquecer, de fato, esquecer e não lembrar mais. Capacidade de colocar as coisas que nos incomodam no modo ativo. Não esquecer as coisas no modo ativo, mas estranhar, movimentar, colocar em suspenso. Fazer as coisas com alegria para ter a leveza da criação. Operar com estilo próprio, somente seu, impresso em seu corpo. Com estilo de fazer a docência que jamais poderá ser arrancado ou desfeito. Às vezes, não compreender faz parte do jogo do *aprender* para dar tempo de ensaiar outras formas de pensamento. Para que tudo isso? Para assumir um estilo *Professoranha*, para fazer todos os dias:

5.1.3 Curta-memória 3: A escola

Como fazemos escola? A escola se diferencia dos demais lugares de aprendizagem. Ela é única e própria. Meu propósito não é descrever uma escola ideal; não me parece a melhor palavra, se é que algum dia foi possível contemplá-la. O que pretendo é propor uma tentativa de escola que continue sendo escola, isto é, a escola se diferencia de outros lugares de aprendizagem por ser escola. Por isso, a escola é:

Entremeio

O despertador toca. Este diz que ainda há um tempo, um entremeio, até o tocar da sineta da escola. Um tempo para o acordar, o vestir, o alimentar, o preparar, a despedida, o trajeto até a escola. Ah, não se pode esquecer! A mochila. Dentro dela os materiais com os quais irá se trabalhar ao longo daquele dia. Durante o trajeto uma rápida retomada dentro da cabeça do que havia preparado para aquele dia de aula.

Esta passagem, particularmente expressiva, trata de uma vida de idas à escola. A memória traduz, num primeiro momento, a mesma ‘coisa’ todos os dias. Sim, em si, são as mesmas ‘coisas’ todos os dias, basta apenas o tocar do despertador e um entremeio até o próximo sinal. O que diferencia cada dia é a ‘forma’ de fazer as mesmas ‘coisas’ todos os dias *entre* um sinal e outro. A escola é entremeio. Neste ‘entremeio’, muitas coisas todos os dias são produzidas de forma diferente, entre elas, a ‘forma’ de pegar todos os dias a mochila. Este fazer todos os dias, as mesmas coisas é uma simples analogia para a conversão do fazer todos os dias à escola. Todos os dias há ‘entremeio’, basta o tocar de algo. Todos os dias, a escola abre e inicia ‘algo’; basta esperar o sinal. Esta possibilidade de abrir é a chance dada ao professor para fazer este abrir com vida, intensidade, marca e alegria. Um abrir todos os dias para todos, ao mesmo tempo, como se fosse a primeira e a última vez. A escola é o espaço de

trabalho do professor. Na escola, o professor estabelece relações e materializa seu ofício. Para que ainda se vai à escola, com tantas outras formas de aprender, principalmente, por meio da tecnologia? A escola é o local dos encontros para estudar, prestar atenção e, conseqüentemente, aprender. Por isso, o significado principal da tarefa docente, de uma vida professoral, de uma vida dedicada ao ensino, é fazer escola todos os dias. Como fazemos escola, ou seja, quais memórias são marcadas dentro dos espaços escolares? Muitas vezes, entramos em escolas já acabadas, desacreditadas pelos alunos, professores e sociedade, com propostas curriculares que não permitem inventar e criar pensamentos outros. Trata-se de questionar o funcionamento da escola, sua organização, seu papel político e social e seu sentido. Cada professor faz escola todos os dias, ao entrar na escola, enquanto condição para sua existência, instaurando vida. A escola é um local de sujeitos pensantes e de criação de práticas. As práticas são todas as atividades que impulsionam o pensar e, conseqüentemente, o aprender. Neste tempo, já não se vai mais à escola como antes. A escrita final deste trabalho aconteceu num período em que as escolas brasileiras tiveram que fechar as portas para o atendimento às crianças, professores e sociedade como um todo, em função da chamada ‘Covid 19 ou Coronavírus’, que se alastrou não somente no Brasil, mas no mundo todo. Alunos e professores estão em suas casas por orientações da Organização Mundial da Saúde. Em meio à pandemia, muitas incertezas e dúvidas a respeito de como conduzir as atividades escolares, ou seja, como trabalhar a matéria de estudo dos professores com os alunos? Esta matéria passou a ser pensada e operacionalizada pelos professores de suas casas, por intermédio das tecnologias em grande parte, e encaminhada aos lares das famílias brasileiras. Este momento (de)marca o que já vem sendo anunciando há muito tempo – a necessidade de vincular a tecnologia à matéria do professor, ou melhor, de incorporá-la de tal maneira, que ela seja a própria matéria do professor. A tecnologia deve ser mantida na escola e utilizada com força no estudo. É inconcebível trabalhar o mundo, apresentar o mundo, sem a presença da tecnologia. Tratada como matéria de estudo e não como ‘um meio’, ou uma ‘ferramenta’, ela é parte da sala de aula. Por isso, a sala de aula pede práticas outras, aliadas também à tecnologia, ou melhor, à conectividade. Alguns estudos evidenciam que estamos em tempos de conectividade, ou seja, inseridos num ensino híbrido. Este ensino é uma tendência que educa com cursos online e tecnológicos e nos fornece possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar. Logo, na escola, há:

5.1.4 Curta-memória 4: *O espaço-tempo*

111 nés

Mais uma ida à biblioteca. E para quê? Entre tantos livros, a procura por aquele menor, ou seja, com menos páginas e escrita. Em casa, a leitura tediosa, pois a preocupação estava no ‘de volta’ à aula de Literatura. O dia da aula de literatura chega, com ela mãos suadas, corpo rígido, olhos atentos e a sensação de que nunca se passará. - Eduardo, disse o professor. Sua vez de apresentar a história. Rapidamente, me acalmava, não havia sido desta vez. Durante a apresentação do colega, minha atenção concentrava-se em: - Como vou ter tamanha coragem? E de repente Eduardo termina de falar, um silêncio se fez. - Cláudia, agora é sua vez de apresentar, chama o professor. Muito vagarosamente me dirijo à frente de todos. Abro o livro na tentativa de me acalmar. Entre a leitura do nome do livro até o final a apresentação foi mais ou menos assim: - Um dia, né,... Foi assim que aconteceu, né... Carlos tentou encontrar, né,... Na escola de Carlos os seus amigos, né,... Colocaram-se para ajudar, né, ... Já em casa com sua mãe, né,... Ao final da história, todos, né,... O melhor de tudo ainda estava por vir. O professor levanta a mão e profere: - Bela apresentação Cláudia, foram, 111 nés. A reação dos colegas cabe imaginá-la.

A sala de aula tem seus momentos envolvidos com a disciplina. A expressão disciplina e, principalmente, disciplinamento dos corpos e dos saberes, não conquistou simpatia no meio educacional. A disciplina está ligada a medo, insegurança, repressão, humilhação, retaliação, exposição, submissão, controle, vigilância, obediência e benevolência, discutidas na segunda perspectiva de análise. A disciplina já marcou muitos corpos, muitos saberes, passíveis de esquecimento. Assim como os 111 nés. A partir deste esquecimento, proponho um sentido invertido. O sentido invertido retira de tudo o que a disciplina já produziu nos corpos, algo potente, cheio de vida e com significado outro. Por este viés, a palavra disciplinamento ganha um outro significado para a produção de alegria e bem-estar na sala de aula. Para acontecer o estudo em sala de aula, a disciplina envolve este fazer. A disciplina condiciona a atenção para que o estudo do mundo seja possível. A sala de aula é um mundo. Os alunos saem de um mundo (familiar e social) para entrarem em um mundo próprio – o da sala de aula. A sala de aula é demarcada no espaço, dentro de uma instituição, e no tempo, pela entrada e saída dos atores - professores e alunos. A sala de aula é um espaço-tempo de encontros para que aconteça o aprender; logo, o pensamento. Este tempo ocupa dois momentos; um de horários e outro (que ganha força nesta escrita) impregnado por um pensamento: quais encontros são

possibilitados neste tempo entre a chegada à sala de aula até o primeiro sinal (anúncio para outra coisa, que pode ser o recreio)? O tempo compõe a sala de aula, comandado pelo professor e pelos alunos. Eles fazem o tempo, dão tempo, organizam e orientam o tempo. Este tempo nasce na sala de aula por ser comum a partir de algo que atrai os envolvidos. O professor desperta o sentimento do desejo pelo tempo de que ambos, professor e aluno, são possuidores; pelo tempo controlado por eles, que não é contado, indeterminado para descobrir, ou seja, para *aprender*. Este tempo, da sala de aula, não é linear e não segue uma norma de forma sucessiva, minuto a minuto, entre um período e outro. Portanto, é a própria sala de aula que dá origem a este tempo, que envolve professor e aluno ao mesmo tempo e que dá o tempo a ambos. O tempo nasce da sala de aula e o professor tem a função de dar substância, melodia, ritmo ao tempo, ou seja, sentir o tempo e fazer com que o aluno também o sinta. É um tempo, ao mesmo tempo, calmo e vibrante, que tem relação com o despertar, com a descoberta. O que importa é o que faz surgir neste tempo, que desperta, que produz magia para *aprender*, entre um sinal e outro. A tarefa do professor no espaço da sala de aula compõe-se de ensinar e *aprender* e, para que seja possível, é necessário dar tempo. O professor faz dia a dia do espaço da sala de aula; por isso, o professor é verdadeiramente professor, o aluno, verdadeiramente aluno. Na sala de aula, o professor possui sua mesa, onde deposita (a imagem do pensamento, que pode assumir uma forma de escrita) o que movimentou seu pensamento para aquela aula, ou seja, aquilo que dará voz ao professor. Neste espaço-tempo, ele opera com seus mais diferentes instrumentos (materiais de e para a escrita, quadros, paredes, classes) de trabalho. Estes instrumentos da educação clássica, que muito já disciplinaram, são símbolos marcantes da escola. De outro modo, fazem parte da escola para fazê-la de forma diferente todos os dias. A sala de aula é o lugar do professor e dos alunos, que se constituem como tais quando entram neste espaço. A sala de aula é um lugar distinto e extraordinário, que não se parece com nenhum outro. A sala de aula compõe-se de espaço e tempo. É um espaço-tempo onde são colocados em cena, diferentes estilos de trabalho para esclarecer uma matéria, chamar a sua atenção e torná-la visível. É por meio destes estilos que a sala de aula é aula. A sala de aula é a condição de possibilidade do *aprender*. O professor é presente e responde pela presença dos alunos em níveis distintos. É a sala de aula que coloca cada um dos atores em seu lugar. A sala de aula é um espaço-tempo onde há descobertas, sabores, cheiros, presenças. A sala de aula é movimento, onde há barulho, silêncio, perguntas, respostas, risadas, choros, comentários, conversas. O que melhor caracteriza a escola é a sala de aula. A escola se distingue, porque tem salas de aula, que, por sua vez, têm suas diferenças. Por há diferenças? Porque cada professor faz a sua sala de aula,

cria movimentos nela que somente ao encontro pertence. A sala de aula é, ao mesmo tempo, um espaço vazio, indeterminado, indefinido. A sala de aula, ao mesmo tempo, está desaparecendo. Por quê? Muitos alunos e professores não querem mais ocupar este espaço. São vários os motivos que conduzem a esta ausência, entre eles, valorização profissional, salários. Enfim, a sala de aula não é um espaço que produz encontros, muito menos, é inspiradora de gestos professorais que conduzem alguém a uma escolha profissional, conforme mostram os resultados da terceira perspectiva de análise. A sala de aula é um espaço escolar por excelência, onde a igualdade é a prevalência para que todos possam *aprender*. A aula inicia quando o professor abre ou fecha a porta da sala. É o lugar da atenção, é o lugar onde o professor chama atenção de todos para alguma coisa. É o lugar de presenças individuais e, ao mesmo tempo, coletivas. A sala de aula é o espaço-tempo do estudo, do exercício, da escrita, da leitura, da conversa, do pensamento. Fazer a sala de aula é fazer dela um espaço público e existencial. A sala de aula é lugar essencial, sagrado. Os alunos, ao entrarem numa sala de aula, entram no estudo de uma matéria que o professor preparou. A tarefa primeira do professor em sala de aula é fazer com que os alunos amem a matéria da qual tratará. A sala de aula é o lugar do professor e dos alunos, que se constituem como tais quando entram neste espaço-tempo. O professor compõe a matéria e o interesse por ela. O professor também é sensível aos signos de interesse ou de desinteresse de seus alunos. O professor, ao colocar em cena a imagem de pensamento da matéria, torna possível sua existência. A autoridade, a disciplina do professor deriva da matéria que compõe, pois é na matéria que está a sua nobreza e a magia da aula para encontrar o interesse dos alunos. Neste espaço-tempo da sala de aula, há encontros com a aula, que é preparada dentro da cabeça do professor e traduzida de diferentes formas, entre elas, pela escrita, pelo desenho, pelo rascunho, pela música, pelo desenho, por códigos e, por isso,

5.1.5 Curta-memória 5: *Logo, no espaço-tempo, acontece a aula*

A aula é marcada por dois momentos, um anterior, em vias de acontecer e um segundo, em movimento no próprio acontecimento, ou seja, este movimento é a tradução do pensamento do professor. Professor é aquele que aprende e (re)aprende ao preparar uma aula. Este reaprender assume um movimento circular. O professor, ao preparar uma aula, a (re)pensa, a reescreve, a reinventa, incansavelmente, para poder mergulhar na matéria da qual tratará e se inspirar para contagiar seus alunos. Na aula, o professor coloca sobre a mesa o substrato mais importante, seu pensamento. O que havia pensado, planejado dentro da cabeça

para aquela aula, ele mostra, torna público. Este tornar público é um convite para entrar na aula, não para receber algo, mas para pensar com o professor. O professor ama sua matéria de estudo, porque a estuda. Tem estilo próprio na relação com a matéria de estudo, porque cuida, elabora, prepara-a na própria cabeça. O professor afina os sentidos do corpo, os dele e os de seus alunos por meio de práticas na aula. O trabalho do professor passa pelo cuidado com o conhecimento. O professor é aquele que estuda e contagia a todos à sua volta pela sua dedicação. Por sua vez, o aluno quer ser professor, quer estudar como o professor estuda, pela sua forma de perceber a vida e o estudo. O professor busca saber para que os outros possam *aprender*. O professor é aquele que ensina a *aprender* e ajuda a compreender. Ele não manda aprender, nem indica ou aconselha o que deve ser aprendido. Ele preocupa-se, de fato, com aqueles que nunca querem deixar de *aprender*. Esta é a relação com o *aprender*. O trabalho do professor é de uma sensibilidade muito grande, o que requer tempo e paciência para levar o aluno a perceber que o *aprender* é da vida. Uma aula é emoção; sem ela, não há interesse, há vazios. Uma aula precisa somente de espera. A aula não está para ser totalmente compreendida, pois é no espaço da não compreensão que se estabelecem outras relações no pensamento, com possibilidades de criação. Um bom aluno não responde a estímulos imediatos. Sair dessa esfera – estímulo/resposta – é permitir que os alunos perguntem ou respondam mais tarde, mas com acréscimos e modificações no pensamento que são perceptíveis em suas perguntas e/ou comentários. A aula é encontro. Ao ser compreendida como encontro, ela, a aula, não pode ser confundida com todas as aulas. Cada aula é única e pode deparar-se com um novo problema e com o que ainda não havia sido pensado. Se a aula é encontro, é porque aconteceu algo, um deslocamento dos sujeitos de seus lugares comuns, que produziu nós e embaraços no pensamento. A aula, por esta via, possibilita encontros potencializadores com ...

5.1.6 Curta-memória 6: *O professor*

Não é um tipo específico de professor que procuro. Mas, sim, por um tipo de professor muito longe de uma expectativa ilusória e nutrida pelo senso comum pedagógico que alimenta a alegria do professor pelas sensações imediatas geradas no aluno quando está falando algo. Em vias de outro discurso pedagógico, o professor acompanha seus alunos, tem uma relação com eles, repete incansavelmente, e o que ele diz atrai alguém. O professor se preocupa com todos e, ao mesmo tempo, com cada um, de forma individual. O professor é aquele que ajuda o outro a descobrir, a encontrar a si mesmo. Não é formador de opinião ou de consciência. O

professor não propõe um corpo de ideias, doutrinas, ideologias que se deve aprender. O saber não é transmitido, acumulado, mas, sim, ensina a viver. Não existe saber dissociado da vida e, conseqüentemente, do mundo. Não se assopram saberes; assopra-se vida – um saber vital. O professor é interessante, gera desejo e inspira-nos o desejo pelo saber. Provoca nos outros mudanças em relação ao saber. É aquele que nos retira da comodidade, da apatia, fazendo-se entender como pessoa viva desta sociedade. Essa atitude faz nascer o desejo pelo saber para compreender e transformar sua própria vida e a dos outros à sua volta, pois *aprender* é contágio; é uma rede sem fim, como a teia da aranha. O professor tem a maestria de convidar e mostrar. Tem a arte de fazer com que o outro aprenda o que está sendo emitido por meio de signos variados, o que comporta alguns desafios: a atenção para com aquilo que está sendo emitido e a atenção com aquilo que foi preparado pelo professor. Nesta atenção, alguns dispositivos são elementares para compreendermos como aprendemos: a sedução e a perturbação. Temos que seduzir e perturbar. A sedução é o charme que, ao entrar em cena, contagia todos à sua volta. Já na perturbação, entra em cena o questionar, o problematizar, que é em si movimentar o *aprender*. O professor, para preparar sua aula, necessita de momentos de inspiração, de preparação, ou seja, de ensaios. O professor considera interessantes, fascinantes as suas ações e aquilo que enunciará (a matéria de estudo). Por isso, é preciso estar imerso no assunto do qual vai falar. Este assunto primeiro entra em seu corpo, movimenta o corpo, até estar impregnado, para depois falar sobre ele. Quando isto acontece, o assunto ecoa com vida e produz signos que são próprios. O professor é inspirador, exercitador do saber; produz a vontade e o querer *aprender* de todos. O professor é original e atua com estilo próprio, a modo *Professoranha*. E

5.1.7 Curta-memória 7: Por fim

Chego ao final deste estudo. Com ele, recolhi pistas para pensar o *aprender* a partir das discursividades dos professores postas nas perspectivas de análise e das leituras inferidas dos documentos, ao longo da trajetória acadêmica. Estas pistas não as coloco dentro de quadros e/ou tabelas, pois estão carimbadas em minhas memórias. Contudo, teço uma rede (FIGURA 10) por intermédio de algumas palavras potência, que, neste momento, compõem minhas memórias e que passam a operar com a *Professoranha*: para *aprender*, em primeiro lugar, a disposição (o querer) entra em cena e marca o encontro com signos por intermédio do estudo, do interesse e da atenção. *Aprender* é enamorar-se com e pela matéria de estudo. *Aprender* é desejo e anúncio de algo por vir. *Aprender* é inacabado. *Aprender* é transformar-

se, para ser outro que não é (transformação esta que afeta o próprio pensamento). *Aprender é pensar. Aprender é ensaiar com erros e acertos (os ensaios são como os fios da aranha de idas e voltas. Abrem e fecham em um movimento constante de infinitude, de início, de reinício, para seguir vivendo e para continuar andando em direção a um final que é sempre recomeço, um novo começo). O aprender não possui fim; ele não acaba com a aquisição de um saber, ele – o aprender - é incansavelmente recomeço. Aprender é imaginar, criar, inventar, inspirar e desafiar. Aprender é inventar algo novo, problemas. Aprender não acaba com a solução de problemas, é sempre criação de novos problemas. Aprender não é da ordem da inteligência. Aprender não é reconhecimento, representação, reprodução e muito menos está colado a algo ou alguém. Aprender não perpassa pelo domínio de habilidades, competências, técnicas, métodos, ferramentas de um tipo de pensamento. Aprender não se adapta a formas legitimadas. Aprender não assume perspectiva teórica. Aprender não está a serviço de ninguém, muito menos, de sermos preparados para um futuro ou vivermos em sociedade. O aprender é presente. Aprender é tratar do mundo. Aprender é viagem através da vida e do mundo. Aprender é sentir o mundo. Aprender é estar sensível ao mundo que nos cerca, sensível à forma de existência da vida. O aprender está na relação com o mundo e as coisas. Aprender entra em um plano de vida. Aprender é vida. Aprender é justo, digno de ser vivido, belo, alegre e leve. Aprender é oportunidade de sobrevivência em uma sociedade que continua excludente e normativa. Aprender é estudar uma matéria. Aprender reúne dimensões intelectuais e afetivas. Aprender é dia a dia, um reinventar-se para acordar todos os dias como se fosse o primeiro e, ao mesmo tempo, o último. Aprender é uma arte. Uma arte da (de) formação – fora das caixas, fora dos contornos. Aprender é diferenciar-se constantemente. Aprender é singular, pois os signos afetam cada um de forma diferente. Aprender é de todos e não individual. Todos são imensamente capazes de aprender. Partir de um princípio oposto, da incapacidade de alguns para aprender é atestar a nossa incompetência enquanto professores que educam para todos, sem exceção. Essa atitude consagra o fracasso que vem se repetindo há séculos em nossos sistemas escolares. Todos são convidados a aprender e lhes devem ser apresentadas as condições afetivas e materiais (signos) para aprender. Aprender é uma rede contínua. Aprender é articular o conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade com a experiência do aluno. Nada pode interferir no aprender. Aprender é ensinar. Ensinar é aprender. O aprender não está ligado ao ensinar, pois cada um capta os signos ao seu jeito e no tempo que lhe é próprio. O aprender está ligado a um estilo próprio de ensinar. Aprender passa pelo corpo. O aprender é composto pelas mãos do professor. O professor possui em seu corpo características próprias para ensinar, que estão encarnadas, mas*

passíveis de contestação. Em alguns momentos, para produzir outro estilo, há de se transformar em outra coisa, ou até morrer. *Aprender* é encontrar-se com coisas que exalam marcas próprias, estilos próprios. Ao final, percebo que as memórias do aprender não acabam com esta escrita. São memórias que continuarão sendo tecidas em meio a uma vida professoral, em meio a um estilo próprio, um estilo *Professoranha*.

REFERÊNCIAS

- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda., 1980.
- AZEVEDO, Alessandra Christina Arantes Abdala; ROHDEN, Josiane Brolo; MONTEIRO, Silas Borges. Biografemando a voz: o professor e a cena da sala de aula. *In*: RODRIGUES, Carla Gonçalves. **Caderno de notas 5 Oficinas de Escrita**: arte, educação e filosofia. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2013. p. 37-50.
- BANDEIRA, Larissa da Veiga Vieira. **Um modo de ler e escrever na EJA**. Oficinas Biografemáticas. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BARROS, Laura Possana de. PASSOS, Eduardo. Diário de bordo – de uma viagem intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 172-200.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. [s.l.], jan./fev./mar./abr. 2002. n. 19. p. 20-28.
- BRAZÃO, Paulo. O diário do diário etnográfico eletrônico. *In*: SOUSA, J.; FINO, C. (org.). **A escola sob suspeita**. Porto: Asa, 2007. p. 289-307.
- BRUNER, Jerome Seymour. **O processo da educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Abrindo a pedagogia a outros olhares. *In*: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci. D.; POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 42-64.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Cláudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHACON, Patricia; EBERHARD, Waiiam G. Factors affecting numbers and kinds of prey caught in artificial spider webs, with considerations of how orb webs trap prey. **Bulletin of the British Arachnological Society**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 29-38, 1980.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In*: **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Fontes Ltda., 1991. p. 1-16.

CONY, Carlos Heitor. **Quase memória**: quase-romance. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa – ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwides (orgs.). **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 53- 66.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (*OsT*). *In*: HEUSER, Ester Maria Dreher. **Caderno de notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EDUFMT, 2011. p. 31-96.

CORAZZA, Sandra Mara. **O drama do currículo**: pesquisa e vitalismo de criação. *In*: IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. [s.l.], p. 1-15, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1043, out./dez. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. *In*: CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

CORPO DOCENTE DO IEE MONSENHOR SCALABRINI. Instituto Estadual de Educação Monsenhor Scalabrini. *In*: SARMENTO, Clark Balbueno; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria Oliveira. **Narrativas e memórias das escolas estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 53-55.

CORPO DOCENTE DO IEE PEREIRA CORUJA. Instituto Estadual de Educação Pereira Coruja. *In*: SARMENTO, Clark Balbueno; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria Oliveira. **Narrativas e memórias das escolas estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 56-58.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários – REU**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988-1989. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Edição brasileira: Folha de São Paulo. 1999. p. 1-15.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. Revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELIGNY, Fernand. **O aracnídeo e outros textos**. 2. ed. São Paulo, 2018.

DOISNEAU, Robert. **Os meninos**. [s.l.]: Publicada na capa da obra coletiva organizada por Compère, 1997.

ECKHARDT, Lurdes Ribeiro. Colégio Estadual Castelo Branco – 3ª CRE. *In*: SARMENTO, Clark Balbueno; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria Oliveira. **Narrativas e memórias das escolas estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

FATTORI, Marta. **Didática Magna. Comenius**. Aparelho crítico. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**. Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 27. ed. São Paulo: Editora Graal, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender...** *In*: COEB-Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo. 2012. p. 1-10. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

GURAN, Milton. Escola Kayapó. Aldeia Djetuktire, Pará, 1991. Disponível em: <https://www.sp-arte.com/editorial/masp-exibe-fotografias-de-milton-guran-nas-vitrines-do-metro/>. Acesso em: abr. 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2017.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89-103.

HISTÓRIA em quadrinhos. [*s.d.*]. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=hist%C3%B3rias+em+quadrinhos+com+calvin+com+uma+fuga+ousada&tbm=isch&ved=2ahUKEwjp6Le50OzrAhUzD9QKHSUjDzgQ2-cCegQIABAA&oq=hist%C3%B3rias+em+quadrinhos+com+calvin+com+uma+fuga+ousada&gs_lcp=CgNpbWcQA1D18RVYxqcWYNGqFmgAcAB4AIABkwKIAdQokgEGMC4zOC4ymAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&sclient=img&ei=YnhhX-mvIrOe0AalxrzAAw#imgsrc=Hyr9sx9C9IQjSLM. Acesso em: abr. 2019.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. *In*: TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência I. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. Sobre o ofício de professor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, Jorge. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018b.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem, ou o livro dos prazeres**. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os Meninos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 29, n. 1, p. 229-239, jan./jun. 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

MORENO, Antonio Ballester. **Brinquedos**. 33 Bienal. São Paulo. 2018.

MUNHOZ, Angélica Vier; AQUINO, Júlio Groppa. Entre o corpo e o arquivo: aproximações à ideia de gesto docente. **Revista Educação e Cultura contemporânea**, [s.l.], v. 17, n. 50, p. 40-58, 2020.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

O MITO de Arácné. [s.d.]. Disponível em http://www.oocities.org/~esabio/aranha/o_mito_de_aracne.htm. Acesso em: out. 2019.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abajamra Daer, Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria da Educação; Rio Grande do Sul; Governo do Estado, 2011-2014.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. [s.d.]. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/390203/>. Acesso em: abr. 2019.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

ROOS, Bibiana Munhoz; MUNHOZ, Angélica Vier. Ensino por meio de oficinas. **Revista de Iniciação Científica da Ulbra**, [s.l.], n. 13, p. 198-204, 2015.

SARMENTO, Clark Balbuena. Curso Normal: uma genealogia revisitada. *In*: SARMENTO, Clark Balbuena; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria Oliveira. **Narrativas e memórias das escolas estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 14-16.

SCHVINGEL, Cláudia; CORAZZA, Sandra Mara. O professor-tradutor: imagens do Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 59-73, 2016.

SCHVINGEL, Cláudia. **O princípio do ensino pela pesquisa na proposta do Ensino Médio Politécnico** - Rio Grande do Sul. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, 2015.

SERRANO, Beatriz. Recreio. *In*: LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. Sobre o ofício de professor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018^a. p. 29-30.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. Skinner fala sobre a Máquina de Ensinar. *In*: **Youtube**, 8 set. 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vmRmBgKQq20>. Acesso em: 27 out. 2018.

VALERA-VILLEGAS. Uma leitura de Rodríguez em tom de Kohan. *In*: KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11-14.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia Moderna. *In*: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Fontes Ltda, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZIMMERMANN, Ângela Bitencourt; MARQUES, Geiza de Lourdes Rodrigues; CASTRO, Márcia Andréia Beppler. Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã. *In*: SARMENTO, Clark Balbuena; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria Oliveira. **Narrativas e memórias das escolas estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 50-52.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Anuência Institucional

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Prezado participante,

A 3ª Coordenadoria Regional de Educação de Estrela/RS (3ª CRE) está sendo convidada a participar da pesquisa, ‘Memórias do aprender de professores’, a ser realizada nas quatro escolas de Curso Normal de abrangência desta Coordenadoria: ‘Instituto Estadual Monsenhor Scalabrini, Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, Instituto Estadual de Educação Pereira Coruja’. A referida pesquisa será desenvolvida por Cláudia Schvingel Klein Bühring, discente do doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação das Professoras Dr. Ieda Maria Giongo e Dr. Angélica Vier Munhoz.

Problema da pesquisa:

Como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender.

Objetivos da pesquisa:

Objetivo geral

- Compreender como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender.

Objetivos específicos

- Analisar as discursividades sobre o aprender deste grupo de professores.
- Proporcionar aos professores participantes, por meio de oficinas, experimentações sobre o aprender.

Metodologia:

- Análise de discurso foucaultiana e Procedimento exploratório-experimental.
- Instrumentos metodológicos: Diários de bordo, produções dos professores, gravações em áudio.

Fui especialmente informado:

- a) Da garantia de receber, a qualquer momento, resposta a toda pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca da pesquisa e de seus procedimentos.
- b) Da liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo à Coordenadoria.
- c) Da garantia de que nenhum nome constará quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa.
- d) A divulgação dos procedimentos metodológicos (observações registradas no diário de campo da pesquisadora, produções dos professores, gravações em áudio das oficinas) serão utilizados para fins científicos de divulgação vinculados à pesquisa. Assim como acontecerá a divulgação da pesquisa em periódicos da área de Ensino e em eventos acadêmicos e escolares.
- e) Do compromisso da pesquisadora de proporcionar informações atualizadas obtidas durante o estudo.
- f) De que esta investigação está sendo desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ensino.
- g) Da inexistência de custos.
- h) As oficinas integrarão as reuniões pedagógicas das escolas e toda a produção de material relativo à pesquisa será realizada dentro do horário das oficinas.
- i) Do não prejuízo à carga horária dos professores, ou seja, do seu cumprimento integral e do respeito ao calendário escolar.

- j) O tempo de duração de cada oficina será em torno de 50 minutos, com proposta de previsão de 5 oficinas.
- k) Da garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- l) A pesquisadora responsável pela pesquisa é a professora Ma. Cláudia Schvingel Klein Bühring, orientada pelas professoras Dr. Ieda Maria Giongo e Dr. Angélica Vier Munhoz, Universidade do Vale do Taquari - Univates, RS, que poderão ser contatadas pelo e-mail igiongo@univates.br / angelicavmunhoz@gmail.com, ou pelo telefone (51)3714-7000 ramal 5517, respectivamente.

Pelo presente Termo de Anuência Institucional, declaro que autorizo o desenvolvimento da pesquisa 'Memórias do aprender de professores', nas escolas de Ensino Médio-Curso Normal de abrangência desta Coordenadoria, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos da pesquisa.

Local e data

Nome e assinatura do pesquisado

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Termo de Anuência da Escola**TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**

Por meio do presente Termo de Anuência, a direção da escola _____, localizada no município de _____ e vinculada à 3ª Coordenadoria de Educação de Estrela, autoriza a doutoranda Cláudia Schvingel Klein Bühring a desenvolver sua investigação denominada 'Memórias do aprender de professores', nas dependências da Instituição de Ensino. A direção também declara que foi informada:

- a) Dos objetivos, do problema e da metodologia da pesquisa.
- b) Da garantia de receber, a qualquer momento, resposta a toda pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca da pesquisa e de seus procedimentos.
- c) Da liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo à Escola.
- d) Da garantia de que nenhum nome constará quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa.
- e) A divulgação dos procedimentos metodológicos (observações registradas no diário de bordo da pesquisadora, produções dos professores, gravações em áudio das oficinas) serão utilizados para fins científicos de divulgação vinculados à pesquisa, bem como acontecerá a divulgação da pesquisa em periódicos da área de Ensino e em eventos acadêmicos e escolares.
- f) Do compromisso da pesquisadora de proporcionar informações atualizadas obtidas durante o estudo.
- g) De que esta investigação está sendo desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ensino.
- h) Da inexistência de custos.

- i) As oficinas integrarão as reuniões pedagógicas dos professores e toda a produção de material relativo à pesquisa será realizada dentro do horário das oficinas.
- j) Do não prejuízo da carga horária dos professores, ou seja, do seu cumprimento integral e do respeito ao calendário escolar.
- k) O tempo de duração de cada oficina será em torno de 50 minutos, estando previstas 5 oficinas na proposta da pesquisa.
- l) Da garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é a professora Ma. Cláudia Schvingel Klein Bühring, orientada pelas professoras Dr. Ieda Maria Giongo e Dr. Angélica Vier Munhoz, Universidade do Vale do Taquari - Univates, RS, que poderão ser contatadas pelo e-mail igiongo@univates.br / angelicavmunhoz@gmail.com, ou pelo telefone (51)3714-7000 ramal 5517, respectivamente.

_____, _____ de 2019.

Direção da escola

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, ‘Memórias do aprender de professores’, desenvolvida por Cláudia Schvingel Klein Bühring, discente do doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação das Professoras Dr. Ieda Maria Giongo e Dr. Angélica Vier Munhoz.

Problema da pesquisa:

Como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender.

Objetivo geral

- Compreender como determinadas memórias de um grupo de professores foram se constituindo em discursividades sobre o aprender.

Objetivos específicos

- Analisar as discursividades sobre o aprender deste grupo de professores.
- Proporcionar aos professores participantes, por meio de oficinas, experimentações sobre o aprender.

Metodologia:

- Análise de discurso foucaultiana e Procedimento exploratório-experimental.
- Instrumentos metodológicos: Diários de bordo, produções dos professores, gravações em áudio.

Fui especialmente informado:

- a) Da garantia de receber, a qualquer momento, resposta a toda pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca da pesquisa e de seus procedimentos.
- b) Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer prejuízo.
- c) Da garantia de que meu nome não constará quando da divulgação dos resultados, ou seja, da garantia de manutenção de sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da mesma e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos de divulgação vinculados à pesquisa.
- d) A divulgação dos procedimentos metodológicos (observações registradas no diário de bordo da pesquisadora, leitura das produções dos professores, gravações em áudio) será utilizada para fins científicos de divulgação, vinculados à pesquisa, bem como acontecerá a divulgação da pesquisa em periódicos da área de Ensino e em eventos acadêmicos e escolares.
- e) Do compromisso da pesquisadora de proporcionar-me informações atualizadas obtidas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar participando.
- f) De que esta investigação está sendo desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ensino, estando a pesquisadora inserida no Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, RS.
- g) Da inexistência de custos.
- h) As oficinas integrarão as reuniões pedagógicas das escolas e toda a produção de material relativo à pesquisa se fará dentro do horário das oficinas.
- i) Do não prejuízo à carga horária dos professores, ou seja, do seu cumprimento integral e do respeito ao calendário escolar.
- j) O tempo de duração de cada oficina é em torno de 50 minutos, com previsão na proposta da pesquisa de 5 oficinas.

- k) Da garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- l) A pesquisadora responsável pela pesquisa é a professora Ma. Cláudia Schvingel Klein Bühring, orientada pelas professoras Dr. Ieda Maria Giongo e Dr. Angélica Vier Munhoz, Universidade do Vale do Taquari - Univates, RS, que poderão ser contatadas pelo e-mail igiongo@univates.br / angelicavmunhoz@gmail.com, ou pelo telefone (51)3714-7000 ramal 5517, respectivamente.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo minha participação nesta pesquisa 'Memórias do aprender de professores', pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, do problema e dos procedimentos da mesma.

Local e data

Nome e assinatura do pesquisado

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO A – Informações da 3ª Coordenadoria Regional de Educação



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

PROJETO MEMÓRIAS 2018

Informações da 3ª Coordenadoria Regional de Educação*

3ª CRE – Estrela/RS

Levantamento do nº de escolas de Curso Normal que já estiveram em funcionamento em nossa jurisdição

Nos municípios de abrangência desta Coordenadoria, seis (6) escolas da rede Particular de Ensino ofereceram o Curso Normal. O período de oferta do referido curso se estendeu de 1954, ano de credenciamento do Colégio Santo Antônio, de Estrela, a 2017, ano de descredenciamento do Colégio Madre Bárbara, de Lajeado.

A partir de 1974, ano de credenciamento do Instituto Estadual de Educação Pereira Coruja, de Taquari, escolas da Rede Pública Estadual/RS de abrangência da 3ª CRE passaram a oferecer a habilitação. Atualmente, nossa região conta com quatro (4) instituições de ensino que capacitam profissionais na área, conforme apresentado no quadro abaixo.

Escolas de que já ofertaram o Curso Normal (Rede Particular de Ensino)

Abrangência: 3ª CRE

Escola	Município	Credenciamento do Curso Normal	Descredenciamento do Curso Normal	Período em que a formação foi ofertada
Colégio Bom Jesus São Miguel	Arroio do Meio	Portaria nº 0109/1962	Parecer CEE/RS nº 330/2010	Por 48 anos
Escola Madre Margarida (Cessada)	Encantado	Parecer CEE/RS nº 044/1965	Parecer CEE/RS nº 235/1975	Por 10 anos
Colégio Santo Antônio	Estrela	Parecer nº 442/1954	A partir de 1996 (escola em processo de descredenciamento)	Por 42 anos
Colégio Madre Bárbara	Lajeado	Portaria nº 7230/1974	Deliberação CEE/nº 231/2017	Por 43 anos



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Colégio Martin Luther	Estrela	Portaria nº 09206/1974	A partir de 1999 (escola em processo de descredenciamento)	Por 25 anos
Instituto de Educação Cenecista General Canabarro	Teutônia	Parecer CEEEd/RS nº 333/2003	Deliberação CEEEd/RS nº 318/2016	Por 13 anos

Escolas da Rede Pública Estadual que oferecem atualmente o Curso Normal

Abrangência: 3ª CRE

Escola	Município	Credenciamento do Curso Normal	Oferece o Curso Normal há quantos anos?
Instituto Estadual de Educação Monsenhor Scalabrini	Encantado	Portaria nº 04872/1975	Há 43 anos
Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã	Estrela	Portaria nº 021440/1988 Decreto 32225/86	Há 30 anos
Colégio Estadual Presidente Castelo Branco	Lajeado	Parecer CEEEd/RS nº 400/1994	Há 24 anos
Instituto Estadual de Educação Pereira Coruja	Taquari	Portaria nº 13.276/1974	Há 44 anos

* Dados de novembro/2018

ANEXO B - CAAE (Certificado de apresentação para Avaliação Ética)

UNIVERSIDADE DO VALE DO
TAQUARI - UNIVATES

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Memórias do aprender de professores

Pesquisador: CLAUDIA SCHVINGEL KLEIN BUHRING

Versão: 1

CAAE: 11079419.7.0000.5310

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL - FUVATES

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 040777/2019

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL - FUVATES

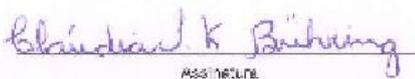
Informamos que o projeto Memórias do aprender de professores que tem como pesquisador responsável CLAUDIA SCHVINGEL KLEIN BUHRING, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Vale do Taquari - Univates em 16/04/2019 às 14:13.

Endereço: Rua Avelino Tallini, 171 - Sala 309 - Prédio 01
Bairro: Bairro Universitário CEP: 95.914-014
UF: RS Município: LAJEADO
Telefone: (51)3714-7000 Fax: (51)3714-7001 E-mail: coep@univates.br



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Memórias do aprender de professores			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7: Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CLAUDIA SCHMIDT KLEINBUHRING			
6. CPF: 000.875.470-08		7. Endereço (Rua, n.º): 25 DE JULHO 21166305 FLORESTAL LAJEADO RIO GRANDE DO SUL 91408-000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 5105837835	10. Outro Telefone:
		11. E-mail: claudia1@terra.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 456/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esse formulário será anexado ao projeto devidamente assinado por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 03 / 04 / 19		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL FINANLIES		13. CNPJ: 04.008.242/0001-08	14. Unidade/Organização:
15. Telefone: 517485000		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 456/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Fernanda Storck Pinheiro</u>		CPF: _____	
Cargo/Função: <u>Pró-Reitora de Ensino</u>			
Instituição: <u>Universidade do Vale do Taquari - Univas</u>			
Data: 04 / 04 / 19		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
		Fernanda Storck Pinheiro Pró-Reitora de Ensino Universidade do Vale do Taquari - Univas	

ANEXO C – Termo de permissão



TERMO DE PERMISSÃO

CÁSSIA CRISTINA PROCAT BENINI, Responsável Administrativa da 3ª Região Escolar, autoriza a estudante **CLÁUDIA SCHVINGEL KLEIN BÜHRING**, que está vinculada a Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado a desenvolver a pesquisa intitulada *“Memórias do aprender de professores”*, sob orientação dos professores Dra. Ieda Maria Giongo e Dra. Angélica Vier Munhoz, com professores das escolas estaduais: Instituto Estadual Monsenhor Scalabrini – Encantado, Instituto Estadual Pereira Coruja – Taquari, Colégio Estadual Presidente Castelo Branco - Lajeado e Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã - Estrela, no período de abril a julho de 2019.

A apresentação e aplicação do projeto de pesquisa para os professores deverá acontecer conforme o planejamento pedagógico, organização e análise da equipe diretiva da escola.

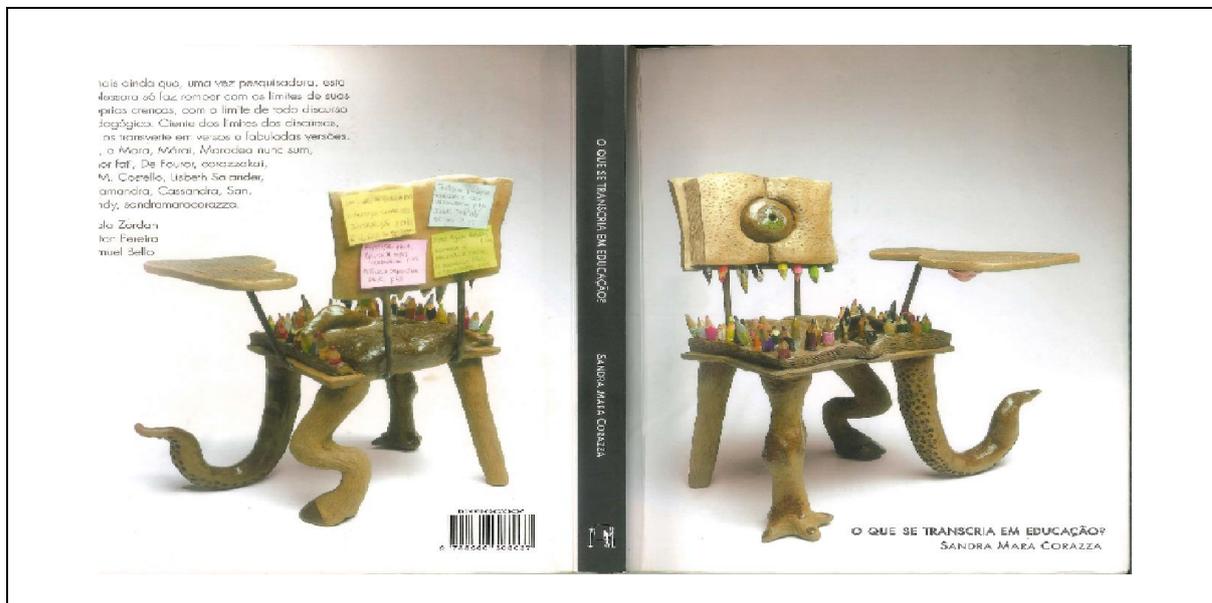
Estrela, 10 de abril de 2019.

Cássia C. P. Benini
CÁSSIA CRISTINA PROCAT BENINI
Responsável Administrativa
ID. Func. 1594338/01
3º CRE/Estrela

Cássia Cristina Procat Benini
Responsável Administrativa
3º CRE - ESTRELA - RS
ID. Func. 1594338/01

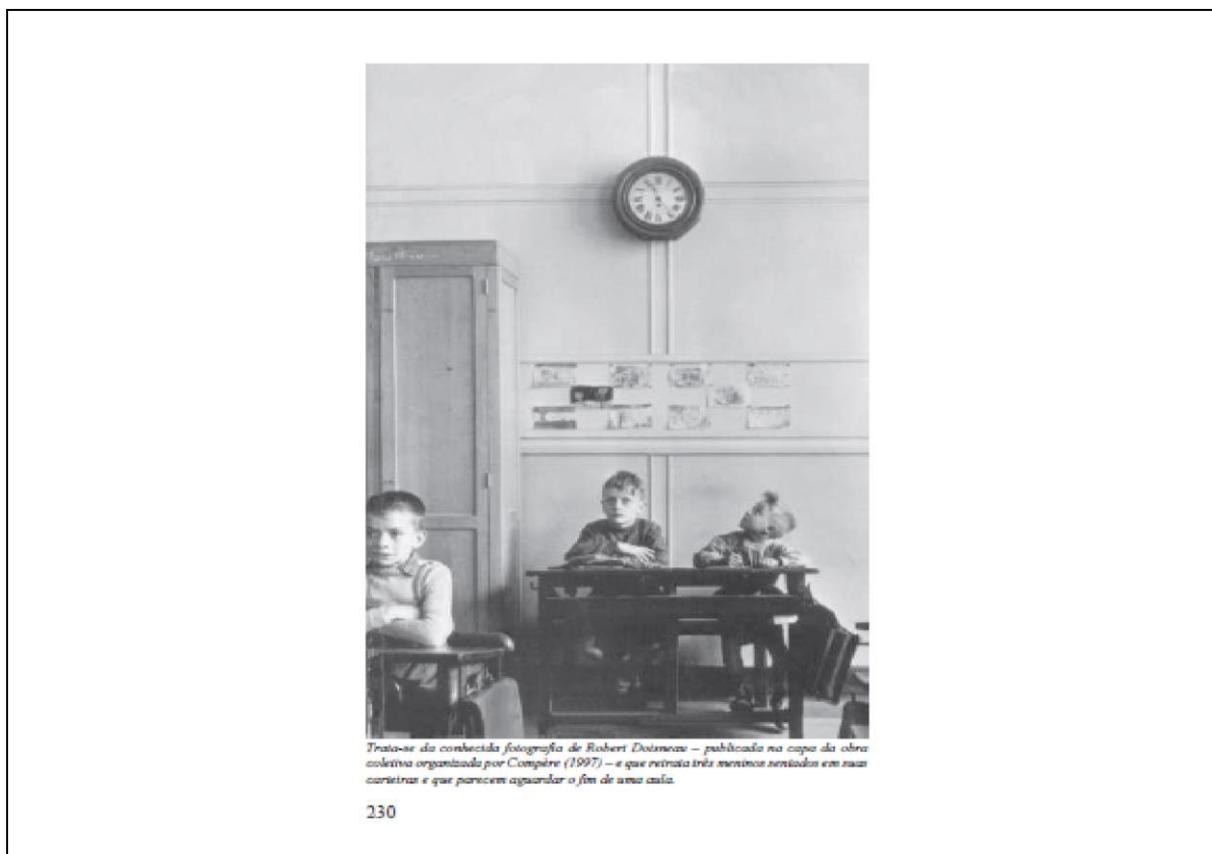
ANEXO D – Imagens

Imagem 1: As cadeiras



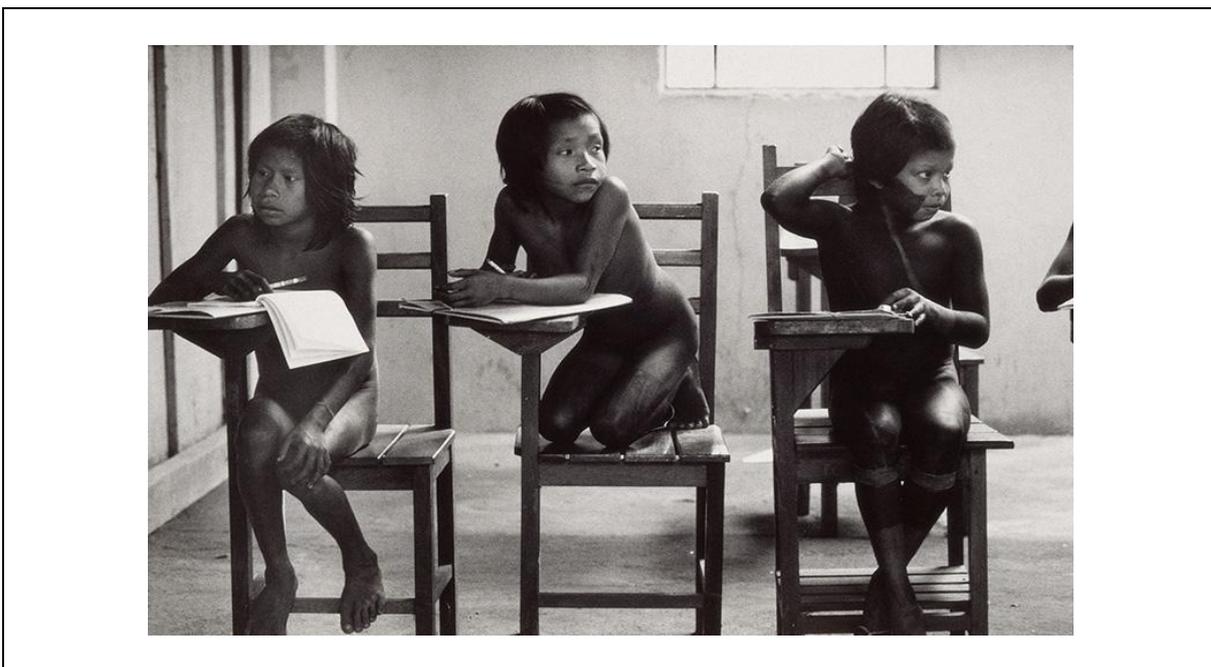
Fonte: Capa e contracapa do livro: O que se transcria em educação? Sandra Mara Corazza (2013).

Imagem 2: Os Meninos



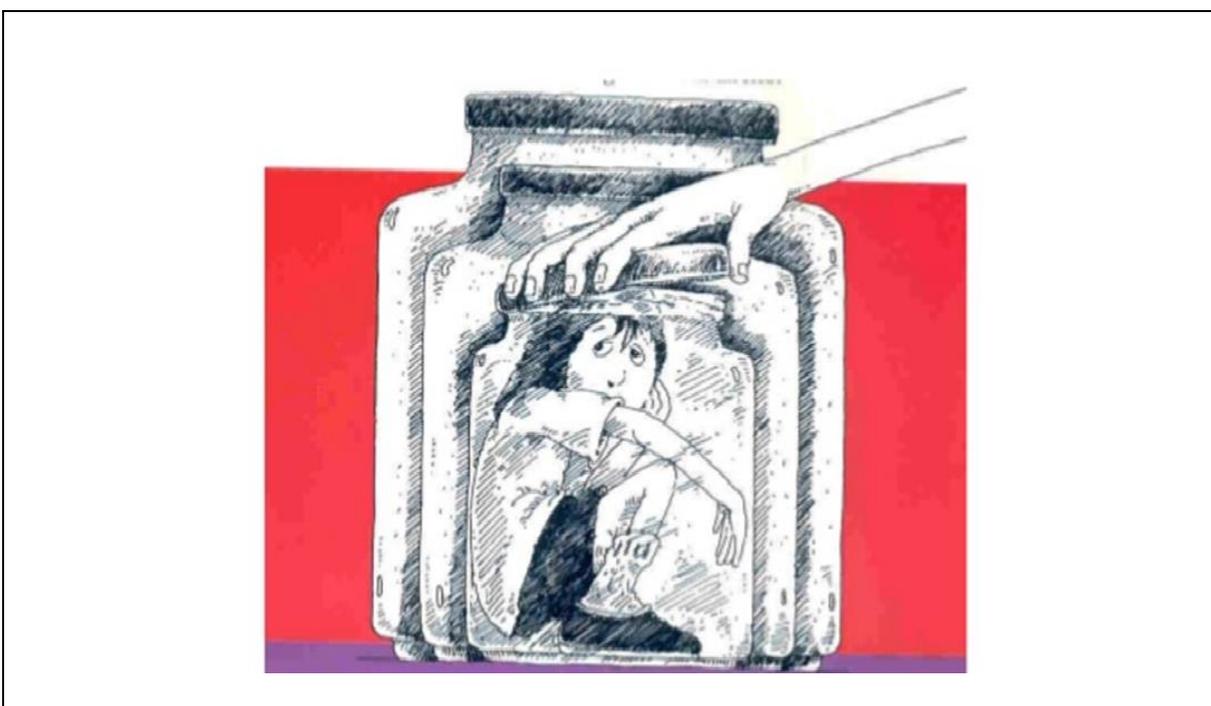
Fonte: Os Meninos. Robert Doisneau. Publicada na capa da obra coletiva organizada por Compère (1997).

Imagem 3: Escola Kayapó



Fonte: Fotografia de Milton Guran.

Imagem 4: O vidro



Fonte: História 'Quando a escola é de vidro'. Rut Roca.

Imagem 5: Calvin



Fonte: História em quadrinhos

Imagem 6: Brinquedos



Fonte: Brinquedos de Antonio Ballester Moreno (2018) – 33 Bienal.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09