

"Professores em movimentos: rotas de formação experiências e saberes que transformam a escola"

Dra. Soledad Vercellino (Universidad Nacional de Río Negro- Universidad Nacional del Comahue)



MESA 4 — “Professores em movimentos: rotas de formação, experiências e saberes que transformam a escola”

Dra. Soledad Vercellino (UNRN, Argentina)

Boa tarde. Primeiramente, gostaria de agradecer ao Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, e em particular ao Professor Dilson Cavalcanti, pela organização deste importante evento e pelo convite. É uma honra participar.

Tentarei ler em português, pois acredito que mesmo um português precário seja melhor do que meu espanhol rioplatense, que é bastante fluente. Peço desculpas pelo meu português precário.

Há vários anos venho pesquisando como as condições institucionais — isto é, como o sistema de práticas que se tornaram rotina e que moldam o que é uma escola ou uma universidade — configuram, modelam, promovem e ensinam certas formas de se relacionar com o saber.

Em particular, tenho pesquisado, por um lado, experiências educativas em escolas estaduais de ensino fundamental que implementam políticas de extensão da jornada escolar, entendendo que essas experiências nos permitem analisar se outras experiências escolares promovem diferentes relações com o saber. Por outro lado, estou analisando o primeiro ano de estudos universitários públicos na Argentina, que se caracteriza por um influxo massivo de estudantes (já que o ingresso na universidade é direto e o ensino é gratuito na Argentina), mas que rapidamente registra altas taxas de

evasão. Uma estatística a esse respeito: estima-se que cerca de 40% dos estudantes abandonam o curso durante o primeiro ano.

Nesta pesquisa, entrevistamos estudantes, professores e administradores; analisamos os currículos; e também observamos muitas horas do cotidiano dentro das instituições: o que professores e alunos fazem durante as horas que passam na universidade ou escola?

Nossa abordagem como cientistas neste campo de estudo empírico busca evitar a visão do problema a partir de uma perspectiva deficitária; ou seja, evitar cair em hipóteses que expliquem os problemas educacionais que abordamos focando no que falta: não nos estudantes (conhecimento prévio, capital cultural, hábitos, etc.), mas também não nos professores (falta de formação, comprometimento, etc.).

Em vez de nos concentrarmos no que falta, estamos interessados em saber como a experiência educacional de alunos e professores é moldada. Em outras palavras, seguindo o convite epistemológico de Bernard Charlot, propomos uma leitura "positiva" do fenômeno em estudo, compreendendo como surge uma situação em que um aluno não consegue aprender ou em que um professor não consegue garantir que seus alunos atendam às expectativas pessoais ou institucionais, em vez de nos concentrarmos no que "falta" a qualquer um deles.

Dentro dessa estrutura, gostaria de compartilhar duas principais descobertas de nossa pesquisa.

A primeira é que todos os processos formativos, incluindo a formação de professores, são polimórficos. Como nos ensina a teoria da relação com o saber, os indivíduos — e os professores como tais, obviamente — se deparam com diferentes tipos de aprendizagem: somos treinados em certas disciplinas (matemática, história, ciências, mas também em teorias sobre como ensinar, teorias psicológicas e pedagógicas, etc.), mas também aprendemos a coordenar o grupo na sala de aula, a acalmar uma criança, a tornar o tema que trouxemos para ensinar interessante ou entediante; aprendemos a controlar nosso tom de voz, o uso de nossos corpos na sala de aula; Aprendemos a interpretar as diretrizes das políticas educacionais, a nos conectar com nossos colegas e com as autoridades, etc.

A heurística de Charlot (2008) sobre a relação com o conhecimento, e a pesquisa empírica que a utiliza como referência, concentra-se no tipo de atividade que um sujeito desenvolve ao aprender, que é denominada 'dimensão epistêmica', 'relação epistêmica' ou 'processo epistêmico' da

'relação com o conhecimento'. Com base na pesquisa realizada, três modalidades de atividade são distinguidas na relação de um sujeito com o conhecimento: a) atividades de objetificação-nomeação; b) atividades de imbricação do Eu na situação; c) atividades de distanciamento-regulação. Essas modalidades de atividade correspondem a três formas de relação epistêmica com o conhecimento, ou três “figuras de aprendizagem” (Charlot, 2008, p. 111): a) Relação epistêmica como uma relação com um objeto de conhecimento; b) Relação epistêmica como domínio de uma atividade; c) Relação epistêmica como domínio de um dispositivo relacional.

Nesse sentido, a aprendizagem pode envolver a apropriação, a posse, de um objeto virtual (conhecimento), cuja existência se baseia em objetos, lugares e pessoas. “Aprender é, então, ‘colocar coisas na cabeça’, apropriar-se de conhecimentos-objetos, de conteúdos intelectuais que podem ser nomeados, seja precisamente (o teorema de Pitágoras) ou vagamente (‘você aprende muitas coisas na universidade’)” (Charlot, 2008, pp. 111–112). A autora destaca que, nesse tipo de atividade, o conhecimento-objeto é sempre apresentado mediado pela linguagem e, em nossa cultura ocidental, ele tem fundamentalmente, o conhecimento existe na forma de linguagem escrita, o que lhe confere uma existência aparentemente independente do sujeito (Lahire, 1993). O conhecimento, então, aparece como uma entidade em si mesma; seu processo de construção muitas vezes desaparece por trás do produto. A atividade ou processo epistêmico de objetificação-nomeação constitui, “em um único movimento, o conhecimento – um objeto – e um sujeito consciente de ter se apropriado desse conhecimento” (Charlot, 2008, p. 112). No entanto, aprender também pode significar dominar uma atividade ou tornar-se capaz de usar um objeto adequadamente: planejar, decidir o quê, quanto e como ensinar certos tópicos; gerenciar o tom de voz, gerenciar sistemas de informação e gestão acadêmica, etc. Embora essas atividades não sejam desprovidas de ações reflexivas ou conceitualização, o aspecto central dessa aprendizagem é que o produto da aprendizagem é inseparável da atividade, e essas são atividades inscritas no corpo em uma determinada situação. Em vez de um eu reflexivo e epistêmico, um eu empírico e prático é engajado. Claramente, todo um discurso tecnológico se desenvolve em torno desse tipo de atividade por meio de um distanciamento reflexivo e metacognitivo (talvez semelhante ao que encontramos no discurso de certos métodos de ensino mais instrumentais ou em manuais e periódicos para professores). No entanto, aprender essas afirmações não equivale a aprender a atividade em si, e o esforço de enunciar e padronizar a atividade é extremamente difícil: “quanto mais a atividade estiver sujeita a pequenas variações na situação, mais inscrita ela estará no corpo e mais difícil será

explicá-la completamente na forma de afirmações” (Charlot, 2008, p. 114). Reitero, aprendemos esses aspectos do ensino em contexto, não em livros. Aprendemos na prática docente eficaz, em instituições específicas, com suas tradições, histórias e culturas.

Finalmente, em seu inventário de figuras da aprender, ela enfatiza que aprender também é “entrar em uma estrutura relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, assegurar um certo grau de controle sobre o próprio desenvolvimento pessoal e construir reflexivamente uma autoimagem” (Charlot, 2008, p. 115). Aprende-se uma certa maneira de ser professor (democrática, autoritária, comprometida ou não, competitiva ou colaborativa), aprende-se a se relacionar com os alunos, com outros professores, com as autoridades, com as famílias; trata-se de dominar um relacionamento: o relacionamento consigo mesmo, o relacionamento com os outros e o relacionamento consigo mesmo por meio do relacionamento com os outros e vice-versa. As ações são empregadas para regular esse relacionamento e encontrar a distância apropriada entre si e os outros, e entre si mesmo e si mesmo.

Com isso, quero dizer que a maior parte da nossa formação como professores ocorre em contexto, geralmente dentro de nossas práticas educacionais concretas.

Ou seja, o sistema de práticas educacionais é performativo: a relação do professor com o saber profissional, com o saber de ser professor.

E aqui está a segunda constatação: o exercício da reflexão é fundamental para evidenciar esse sistema de práticas institucionais que constituem nossa relação com o conhecimento profissional, ou seja, que nos constituem como professores.

Desde a década de 1990, a pesquisa educacional na Argentina, assim como em outros países, tem se concentrado nesse sistema de práticas que moldam a educação. Há uma série de conceitos que nos permitem analisar essas práticas naturalizadas. Por exemplo, a noção de “forma” escolar (Vincent, Lahire e Thin, 1994), ou a de “gramática da escolarização” (Tyack e Cuban, 2001), ou a de “cultura escolar” (Julia, 2001; Viñao Frago, 2008; Escolano Benito, 2000), ou a de “aparelho escolar” (Querrien e Varela, 1994; Varela e Álvarez Uría, 1991; Varela, 1992; Langer, 2013; Grinberg e Langer, 2014).

Todas essas categorias coincidem ao se referirem a uma série de regras e práticas historicamente enraizadas, capazes de regular os comportamentos, pensamentos, gostos estéticos e trabalho daqueles que frequentam as

instituições educacionais, e de definir o que, para a maioria dos atores sociais, é “uma escola” ou “uma universidade”, operando dentro de um registro do óbvio e do natural. Analisar como a escolarização nos molda como professores, com base nesses conceitos, exige, antes de tudo, abandonar leituras superficiais e compreensões fáceis.

Essas categorias têm efeitos performativos: produzem subjetividade, impactam os processos formativos únicos (de relação com o conhecimento).

Analisar como a escolarização nos molda como professores com base nesses conceitos exige, antes de tudo, abandonar interpretações rápidas e entendimentos fáceis. A opacidade de termos como cultura, gramática, aparato escolar e relação com o conhecimento torna isso impossível. E talvez essa dificuldade seja sua maior força.

A opacidade do escolar e sua relação com o conhecimento dificultam isso. E talvez essa dificuldade seja sua maior força.

Pensar a formação de professores sob essa perspectiva significa considerar uma multiplicidade de práticas, de diferentes texturas. Significa analisar o poder formativo da estrutura tecida por leis, regulamentos, enunciados psicopedagógicos, estratégias macro e micro de organização das populações escolares (adultos e crianças), métodos de seleção, organização e apresentação do conteúdo escolar, modalidades de organização temporal da escolarização; formas arquitetônicas e usos de espaços diferenciados, hierarquicamente organizados para diferentes produções (conhecimento ou lazer), princípios estéticos e morais, etc., que, como arranjos independentes, compõem o tecido no qual, entre outras coisas, nossa experiência como professores é moldada e nós somos moldados como tais.

Significa repensar todos esses arranjos, profundamente enraizados na história, que formam o tecido que dá sentido ao que fazemos, dizemos, pensamos e julgamos na escola. Mas também nos permite compreender as manobras que ocorrem nesse espaço. Então podemos debater quais táticas nós, como professores, queremos empregar: se preferimos a regulação reconfortante e sempre ineficaz, ou se abraçamos o poder emancipatório da escolarização, a possibilidade que essa organização histórica ainda oferece de criar outro tempo e espaço, de suspender marcas e destinos predeterminados, de gerar — de tempos em tempos — um espaço para brincar onde fingimos que podemos capturar o mundo e deixar que ele nos capture, onde nos apaixonamos, amamos e odiamos o que aqueles que vieram antes de nós nos legaram.

