

PROCESSOS DE INVENÇÃO DE SI E DO CONHECIMENTO: a docência na experiência com jovens licenciandos

Kézia Viana Gonçalves,
*Mestranda - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFERSA
Mossoró, RN, Brasil*

Maria de Fátima de Lima das Chagas,
*Mestranda - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFERSA
Mossoró, RN, Brasil*

Karla Rosane do Amaral Demoly
*Doutora em Informática na Educação, UFRGS e
Professora na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFERSA
Mossoró, RN, Brasil*

RESUMO

Este estudo emerge a partir da experiência da Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA com as licenciaturas, uma vivência inovadora porque envolve a proposição de uma ação conjunta de desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Estando implicados nesta experiência, nos colocamos a seguinte questão de pesquisa: Como professores de universidade federal, imersos em uma experiência que os leva a uma relação direta e imediata com as circunstâncias da escola pública, experimentam deslocamentos nos modos de fazer a docência? O pano de fundo para nossa análise está apoiado na perspectiva sistêmica em que não há separação entre os processos de construção do conhecimento, de reinvenção constante de si e de produção dos mundos em que vivemos. Autores como Humberto Maturana e Francisco Varela (2002), Edgar Morin (1991) Heinz Von Foerster (1996) favorecem nossa análise. A metodologia adotada se caracteriza como qualitativa e considera as recorrências percebidas nas narrativas de professores em encontros realizados periodicamente para planejamento das atividades no programa.

Palavras-chave: docência; invenção de si; aprendizagem.

ABSTRACT

This study emerges from the experience of the Universidade Federal Rural do Semi-Arid-UFERSA with degrees, experience an innovative because it involves the proposition of a joint development of the National Teacher of Basic Education - PARFOR. Being involved in this experiment, we place the following research question: How Federal university professors, immersed in an experience that leads to an immediate and direct relationship with the circumstances of public school experience shifts in ways of doing the teaching? The background for our analysis is supported by the systems perspective in which there is no separation between the processes of knowledge construction, the constant reinvention of itself and production of the worlds in which we live. Authors such as Humberto Maturana and Francisco Varela (2002), Edgar Morin (1991) Heinz von Foerster (1996) favor our analysis. The methodology is characterized as qualitative and considers recurrences in perceived narratives of teachers in regular meetings to plan activities in the program.

Keywords: teaching; invention him; learning.

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo é compreender o fenômeno do conhecer implicado com o viver, tomando como campo empírico processos relacionais no âmbito de um Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR em andamento na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA. Como eixo central nesta investigação, temos as relações tecidas entre os sujeitos que podemos observar nas narrativas dos professores nos encontros de planejamento e reflexão da experiência durante as atividades do Programa. Os sujeitos são professores coordenadores de cursos e professores formadores.

O trabalho flui na análise das transformações que podemos observar nas autonarrativas que emergem no cotidiano do trabalho, onde buscamos compreender modos de perceber a docência quando se encontram com estudantes dos cursos de licenciaturas, ou seja, as lógicas com as quais operam nos processos de *conhecer-viver*. Autores como Humberto Maturana e Francisco Varela, Edgar Morin (1991), Heinz Von Foerst (1996) favorecem nossa análise. Os participantes diretos deste estudo são oito professores dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática da UFRSA.

A relevância da pesquisa no âmbito de um Programa de Formação como o PARFOR estrutura-se pelo fato do mesmo inaugurar nesta universidade outros formatos de cursos, distintos das engenharias ou mesmo de cursos de formação no campo das agrárias e veterinária que antes caracterizava esta universidade. Temos uma aproximação das ciências humanas de um modo bem particular, pois os docentes da área passam a interagir com estudantes que já trabalham como professores em escolas da rede pública na região do semiárido São cursos de licenciatura direcionados a professores que estão em salas de aulas da Educação Básica, mas sem a devida formação, conforme a exigência legal da Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É essencial perceber esta conexão entre o fazer da Universidade e o da Escola pública, à medida que esta circunstância produz interrogantes no ser/fazer do professor no transcurso da experiência dentro do Programa.

Outro aspecto refere-se à proposta nacional de inovação pedagógica destes cursos fomentados pela CAPES, por consistirem na primeira experiência com a licenciatura da UFRSA. Coletivos de professores passam a construir projetos

pedagógicos de cursos em uma universidade que, a partir de 2009, acolhe profissionais do campo das ciências humanas.

Vale ainda ressaltar que neste pesquisar buscamos a compreensão dos percursos na invenção da docência, à medida que as narrativas dos professores perturbam na direção da necessidade de estabelecimento de relações afetuosas com estudantes professores da educação básica. Produz-se uma nova ética como modo de existência e, neste ponto, não estamos referindo a ética valorativa, restrita aos valores morais. Aqui situamos a ética numa dimensão da ação, como nos aponta Maturana:

Toda ação na linguagem produz o mundo que se cria com os outros, no ato de convivência que dá origem ao humano. Por isso, toda ação humana tem sentido ético. Essa ligação do humano ao humano é, em última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade e presença do outro. (MATURANA, 2001, p.269)

Nesta tessitura de redes de conversação de professores e coordenadores dos cursos de licenciaturas, sentimos a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da aprendizagem da docência no processo do viver-conhecer. Contextos socioeducativos de formação permitem investigar o ser/fazer do docente professor universitário que experimenta perturbações que desencadeiam mudanças cognitivas e afetivas. Estas se tornam essenciais quando o propósito é fazer com que os projetos de formação universitária estejam conectados com as circunstâncias do viver-conhecer de comunidades educativas.

2 PARFOR: INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO VIVER CONHECER DE PROFESSORES E ALUNOS

A experiência no PARFOR oportuniza que professores da Universidade e alunos-professores da Educação Básica se transformem nas conversações que emergem das suas perguntas. Estas surgem nas experiências distintas de cada sujeito neste processo. Assim, alguns fazeres docentes se apresentam ao iniciar o trabalho com os estudantes no PARFOR com traços de arrogância, distanciamentos entre professor e estudante, coerente com a conhecida lógica em que um professor repassa conteúdos, estes compreendidos como passíveis de serem transmitidos. Esta lógica pode se produzir na interação com o conhecimento como verdade absoluta, quando ainda não compreendemos a estreita conexão entre a vida e o conhecimento, entre a objetividade e

a subjetividade, entre a cognição e os afetos. Professores pouco a pouco passam a reconhecer a incerteza daquilo que acreditavam ser a verdade do conhecimento, imersos em uma experiência que rompe com a perspectiva do repasse de conteúdos já prontos. Eis que nos encontramos com o próprio conhecimento ao perceber o “caos do determinismo” (Prigogine, 1996). Já para Maturana:

Toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que só é transcendida no mundo que criamos junto com ele. (MATURANA, 2001, p.22).

O entendimento de que todo conhecer implica em processos autopoieticos, auto-organizados e recriados continuamente, conforme as estruturas internas de cada sujeito cognoscente Maturana (2000), os fazeres docentes são modulados na interação destes sujeitos com a própria realidade. Isso significa que processos cognitivos são de natureza complexa e interpretativos de cada ser. Conforme, Demo:

“(…) é impraticável instruir seres vivos, porque tudo o que entra em seu âmbito de captação entra pela via interpretativa, a modo do sujeito construtivo”. (DEMO, 2002, p.29).

A participação dos sujeitos na produção dos percursos de vida e de conhecimento, em perspectiva bergsoniana, acontece enquanto processo de construção do próprio universo, no qual não podemos assumir posição de origem, nem tampouco de fim. Persiste a ideia do “inacabado”, da “criação”, do “tempo” e da “transformação” (Bergson, 1979). Ainda nas contribuições de Bergson (1999) temos o conceito de duração que ajuda a pensar na interação dos sujeitos na própria experiência, na conexão entre passado e presente que configura um viver.

Dessa forma, trazemos à discussão uma experiência do PARFOR enquanto Programa de Formação da Educação Básica, projeto federal que prima por inovações pedagógicas numa dimensão que tenda a reduzir com o distanciamento entre teoria e o fazer direto da docência, potencializando as experiências dos licenciandos, tanto na Universidade como em sala de aula nas escolas, onde atuam enquanto educadores.

Nesta perspectiva, a pesquisa busca contribuir no processo de ampliação do entendimento das formas de autoria dos sujeitos envolvidos neste processo, a partir da observação e análise das autonarrativas dos professores envolvidos na convivência.

3 DOCÊNCIA NO PARFOR: COMPREENDENDO O PERCURSO A PARTIR DE AUTONARRATIVAS DOS PROFESSORES

Neste programa de formação, o cuidado com processos que acontecem na convivência entre professores universitários e estudantes torna-se crucial. As interações entre os sujeitos e as tecnologias envolvidas no processo de construção do conhecimento potencializam o percurso e favorecem transformações na direção do crescimento mútuo. De acordo com Maturana, na convivência temos processos de conhecer-viver entrelaçados, como podemos perceber nas narrativas de PR:

Estes alunos vão sair transformados do PARFOR, hoje eles já tem um currículos Lattes, submetem trabalhos científicos, participam de eventos. Parabenizo a Universidade por abraçar a causa e oportunizar a estes estudantes a chance de cursar uma licenciatura para assim poder contribuir na formação de alunos no contexto escolar.

Excerto nº 1. - Autonarrativa do professor PR durante planejamento de atividades do PARFOR, agosto, 2011.

A fala do professor flui no momento de conversação do grupo de docentes do Programa e ocasiona inúmeras perturbações, pois vêm à tona diversos posicionamentos favoráveis e contrários ao mesmo tempo à ampliação do trabalho da universidade no campo das ciências humanas. Os dizeres dos professores como reação a esta perspectiva deixam transparecer posturas em que docentes se colocam como aqueles que estão acabados e, na universidade precisam transmitir verdades e conteúdos, muitas vezes sem consideração das dimensões afetivas, culturais e sociais que configuram o humano.

Gosto dos alunos do PARFOR porque eles são diferentes daqueles que temos na Universidade, nos cursos de bacharelado. São alunos que tem muito entusiasmo, criatividade, participam das aulas com mais dinamismo, eles têm muito para nos ensinar, considerando que já são professores e tem a experiência em sala de aula.

Excerto nº 2. - Autonarrativa do professor BD durante planejamento de atividades do PARFOR, setembro, 2011.

Podemos perceber nas autonarrativas anteriores o envolvimento e o posicionamento positivo frente ao Programa e aos estudantes, porém em algumas falas percebemos que o professor ainda não tem a dimensão de que todo o ser humano é *legítimo*, Maturana (2001). Ao mesmo tempo, se coloca para os professores a diversidade no processo sócio educativo, a diferença que constitui marca dos humanos na linguagem. A circunstância de trabalho no PARFOR permite uma convivência direta com a potência e com as fragilidades dos sistemas públicos de ensino, a falta de apoio que os professores recebem muitas vezes em seus municípios e, nos transcurso desta

experiência, vai se produzindo uma compreensão da realidade da educação e dos profissionais envolvidos, não mais como perda, mas como engrandecimento.

Sinto dificuldades em ensinar no PARFOR, eu faço o que posso, ensino a eles assuntos que podem ajudá-los nas salas de aulas e também aqueles que eles precisam conhecer. Mas, não podemos esquecer que eles vão sair daqui com um diploma e precisam corresponder a isto. Se não corresponderem a uma aprendizagem que exigimos na licenciatura, certamente ajudarão a compor o velho quadro de professores sem formação adequada.

Excerto nº 3. - Autonarrativa do professor MJ no planejamento de atividades do PARFOR, setembro, 2011.

Como enfatiza Maturana, é importante perceber a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento com alunos, ou seja, compreendendo que a aprendizagem está relacionada à convivência com o outro. Neste aspecto, os professores precisam acreditar em si e no potencial dos alunos, sujeitos na construção do conhecimento e na invenção da vida.

Só sei de uma coisa, não podemos dar o mesmo conteúdo do bacharelado para eles. Temos que trabalhar de forma diferente, pois, grande parte deles sequer teve acesso nas suas formações de ensino aos conteúdos de matemática. Fizeram o antigo magistério e isso torna o ensino bem difícil.

Excerto nº 4. - Autonarrativa do professor QV em reunião administrativa - licenciatura em Matemática, outubro, 2011.

A aceitação recíproca dos sujeitos no fazer junto opera novas maneiras de se relacionar, recriando uma dinâmica contrária ao ambiente que nas trajetórias de cada um, pode ser tomado como estático nas salas de aula, sem movimento, sem transformação mútua. A ideia de ambiente fechado e isolado em si opõe a ideia de que aprendemos com o outro em congruência (MATURANA, 2008). Embora possam os professores da universidade envolvidos nas licenciaturas não perceber a dimensão transformadora dos fazeres da docência, à medida do envolvimento e na continuidade do trabalho, que estejam, transformam e ao mesmo tempo alcançam outros contingentes, podemos observar movimentos, envolvimento, numa espécie de contaminação pela alegria, haja vista que “(...) quando o eu surge ele não pode ser observado fora da experiência do eu que faz o observar”. (MATURANA, 2002, p.236).

Compreendo a dimensão do PARFOR e acredito que posso contribuir com esses alunos que já contribuem com a sociedade sendo educadores e tentando formar cidadãos na base escolar. Por isso aceitei essa experiência e confesso que está indo além das minhas expectativas. As limitações que pensei encontrar nos alunos, não percebo mas, vejo alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com vontade de ir além.

Excerto nº 5. - Autonarrativa do professor PR na reunião avaliativa do semestre letivo, novembro, 2011.

Percebemos na fala dos professores distintas emoções, o medo, a ousadia, a valorização do seu trabalho, a arrogância e ainda o prazer em contribuir. Neste processo, podemos compreender que a convivência entre alunos do PARFOR e professores universitários; professores dos cursos de licenciaturas do PARFOR/UFERSA e professores dos demais cursos da universidade vai reconfigurando e faz emergir outros espaços de formação escolar e acadêmicas, pequenas frestas desde onde o conhecimento se efetiva de modo imbricado com o viver.

Acreditamos também na invenção de redes solidárias de conhecimento no interior da universidade, o que se produz em experiências compartilhadas nos espaços acadêmicos e nas interações e ações de professores, alunos e coordenadores. Assim, os espaços de aprendizagem são reconfigurados, professores e alunos passam a ser co-ensinantes em processos educativos. Nesta perspectiva, reinventam-se numa transformação constante na convivência, “(...) e nos transformamos, em congruência” (MATURANA, 2001).

A docência se transforma, seja nos espaços dos cursos das licenciaturas, seja em outros contextos. Nas vivências próprias de cada sujeito, surgem inquietações e perguntas que desencadeiam processos cognitivos e afetivos. Eis que emerge uma docência que poderá trazer em sua essência não apenas o necessário cumprimento das funções sociais da escola e da universidade, mas ainda, a potência da formação em termos de formas de conhecimento e de vida que inventamos com o que fazemos. Conforme, Edgar Morin:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2010, p.38).

Este transformar do professor retratado aqui na reinvenção de si não se dá como processo linear e constante, mas sim em um movimento circular de retroalimentação, de fazeres e refazer, de escritas e reescritas, nas interações dinâmicas entre universidade e escola pública. Nos apontamentos dos professores pesquisados, percebemos também o estranho em si mesmos, emoção dos mesmos diante das próprias transformações.

Talvez uma das razões pelas quais se tende a evitar tocar as bases de nosso conhecer é que nos dá uma sensação um pouco vertiginosa pela circularidade do que resulta se utilizar o instrumento de análise para analisar o instrumento de análise: é como se pretendêssemos que olho se visse a si mesmo. (Maturana e Varela, 2001, p.30).

No envolvimento das relações que na recriação supera a adaptação e, reforça-nos a plenitude do envolvimento dos sujeitos nas relações que tecem nas emoções, no amor. Numa significância contrária ao que comumente, entende-se por sentimento.

Eu estou achando uma experiência grandiosa, apesar das dificuldades que acredito ter, sei que o prazer dos alunos em fazer parte desta experiência faz com que eles produzam conhecimento e isso me motiva a prosseguir e dar o melhor de mim a cada dia.

Excerto nº 6. - Autonarrativa do professor PR no planejamento de atividades do PARFOR, novembro, 2011.

Como podemos observar, a docência e o estabelecimento de espaços de conversação sobre o que se faz, permite o ato de pensar sobre o já pensado, uma atualização constante das formas de viver-conhecer. Contrários a lógica do *sujeito evidente* de Descartes, temos o que esclarece Guattari de que existem outras formas do existir no inconsciente do sujeito, como um “pião enlouquecido”, entre o “indivíduo e a subjetividade” (Guattari, 1990). Isso nos leva a refletir sobre a nossa subjetividade no aprender conhecer da própria existência. Para Varela (2001), a Ciência Cognitiva precisa insistir em diálogos com as experiências humanas vividas, ou seja, reforça a interação entre a ligação mente e meio ambiente o que, configura uma explicação sistêmica. O conceito de enação de Varela (1994) consistiria na oposição ao modelo representacionista ainda tão impregnado nos fazeres das instituições de ensino. Enação para Varela significa “em-ação” no sentido de emergir um fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade na educação pode ser concebida como prática social caracterizada como ação de grupos, destinada à configuração da existência humana. Isso significa que, de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional se apresenta com modos diferentes de atuação. O professor na sociedade informatizada que se organiza em rede está se reconstruindo, a partir de experiências cooperativas com outros sujeitos em diversos ambientes de aprendizagens.

No PARFOR, essa lógica do aprender junto tem se mostrado possível no fazer pedagógico dos docentes, envolvidos em congruência com as experiências de alunos, coordenadores, metodologias e objetos técnicos. Aprendizagens se produzem nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, quando favorecemos experiências de construção coletiva.

Embora, percebamos muitas vezes limitações institucionais e pessoais, é evidente no caminhar um envolvimento em busca de contribuir com os sujeitos-alunos do PARFOR. Esse percurso é construído na vida cotidiana e enriquecido com as narrativas expressas em reuniões, planejamentos, aulas e em espaços virtuais, como em blogs e fóruns que alguns docentes elegeram como espaços de aprendizagens coletivas para discussões de temas de suas aulas.

As práticas pedagógicas cooperativas transformam realidades educativas na Universidade e na Escola, ao mesmo tempo são transformados por elas.

Contextualizando o trabalho dos professores neste programa, o que temos é toda uma potência no encontro da universidade com a escola pública, quando o que nos interessa, no dizer do brilhante sociologia e educador brasileiro Mário Osório Marques, são as relações diretas e imediatas entre professor e aluno nos espaços da sala de aula. Embasado nesta ideia, professor poderá dar-se conta do poder das suas ações. O poder aqui se encontra ligado às transformações que desencadeiam mudanças na experiência do viver-conhecer.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Matéria e Memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem - A dinâmica não linear do conhecimento**. Atlas, São Paulo, 2002.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 2. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. MAGRO, C. e PAREDES, V. (ORGs.). Belo Horizonte: Humanitas-UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez; Brasília. UNESCO, 2000.

PRIGOGINE, Ilya. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

VARELA, Francisco. **Conhecer**: introdução à ciência cognitiva. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente corpórea**: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Von FOERSTER, H. (PAKMAN, M.; Ed) **Las semillas de la cibernética**. Barcelona: GEDISA, 1996.