

EXPERIÊNCIAS SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Domingos Sávio Duarte Melo (PPGE/UFMT) – filosavio@yahoo.com.br

Silas Borges Monteiro (PPGE/UFMT) – silasbmonteiro@gmail.com

GT 11 – Filosofia da Educação

Resumo:

Este texto faz parte da pesquisa de mestrado defendida em 2017, “Possibilidades formativas no PIBID-UFMT: investigando práticas transcriadoras na formação do professor de filosofia”. Visamos por meio da análise documental (relatórios anuais) e da pesquisa bibliográfica, indicar as interversões em sala de aula como umas das possibilidades que cooperam na formação dos bolsistas que participam do PIBID. Esse Programa visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, ao incentivar a formação através da integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, uma relação entre teoria e prática defendida por Pimenta; Lima, Pimenta, Libânio, Gatti, Tardif e Gauthier. Na escola, e especialmente na sala de aula é possível sentir todas as contingências do fazer pedagógico: problemas de infraestruturas, frustração profissional, gestão e indisciplina em sala, conquistas e frustrações, apoio e indiferença dos formadores, desafios na comunicação, e nas relações interpessoais. Eis aí o “choque cultural. Com Deleuze, percebemos que nesse espaço da sala de aula é impossível normatizar a dimensão humana e relacional do ensino, já que não há métodos para se ensinar e aprender, mas signos que mobilizam nosso pensar e agir de forma imprevisível.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de filosofia. Teoria e prática. Signos. Docência.

1. Abertura

A participação no Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) desde o primeiro ano da licenciatura¹ propicia ao licenciando o contato com a escola e com as atividades do fazer docente e seus desafios. A partir das intervenções em sala de aula, destacamos aqui as vivências dos bolsistas que experimentam a indissociabilidade entre a teoria e a prática necessários à formação docente. Essas aulas acontecem em momentos pontuais, com o auxílio do professor supervisor, previamente preparadas e são atividades que englobam a experiência de seis anos, inseridas no contexto de três escolas da Rede Pública Estadual de Cuiabá.

¹ Segundo a Portaria da Capes nº 96/2013 (BRASIL, 2013), que rege atualmente o PIBID, para participar do Programa o estudante deve estar regularmente matriculado ou ter concluído, preferencialmente, um período letivo no curso de licenciatura. Para o Subprojeto Filosofia, o critério é estar matriculado ou já ter frequentado a disciplina Psicologia da Educação. (PIBID-FILOSOFIA, 2009).

Os desafios com infraestrutura, a frustração profissional de alguns professores, a gestão e indisciplina em sala, além de suscitarem tensões, essa experiência se difere do estágio por oferecer uma prática mais leve, sem burocracia e valorização das atividades, fornece incentivo a pesquisa, ao planejamento e ao trabalho em equipe por meio dos projetos didáticos.

Não há como negar que as experiências expõem de forma real as fragilidades e desafios dos neófitos à docência como a comunicação, relação interpessoal, equilíbrio emocional, gestão e indisciplina em sala, os desafios com infraestrutura, a frustração profissional de alguns professores, bem como as conquistas em volto a esses desafios. Vale ressaltar que nem toda experiência é educativa como bem pontuou Dewey (1976). Vai depende da qualidade dessas experiências: se estimulam ou freiam e distorcem crescimento de novas experiências. Essa etapa se difere do estágio por oferecer uma prática mais leve, sem burocracia e valorização de atividades, fornece incentivo a pesquisa, ao planejamento e ao trabalho em equipe por meio dos projetos didáticos.

Quanto ao dilema do Ensino e da aprendizagem é urgente pensar que não há como controlar, mensurar o aprendizado de alguém, já que esse aprendizado é feito por intermédio dos signos que nos afeta. Não é uma aprendizagem pela assimilação, mas um encontro heterogêneo com aquilo que nos tira do eixo, como bem nos lembrou Deleuze (2003). Nessa concepção já não é mais possível afirmar que só há aprendizado daquilo que se ensina, e o que foi ensinado é naturalmente aprendido.

2. A experiência da teórica e da prática

Os estudos sobre formação de professores em PIMENTA; LIMA (2012), PIMENTA (2006), LIBÂNEO (2006) e GATTI, et. al. (2013) ressaltam a dimensão teórica como algo essencial na formação docente, mas esses mesmos estudiosos, e outros como TARDIF (2014) e GAUTHIER (2006), enfatizam que o exclusivo domínio dessa formação necessariamente não torna os professores mais capazes. Por isso, faz-se também necessário o exercício desses conhecimentos por meio da prática. No entanto, essa prática - experiência, como bem lembrou Dewey, não é sinônimo de formação. Com isso, ele quis dizer que “não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa”. (DEWEY, 1976, p. 16).

Mas no que a maioria desses estudiosos concordam é que na formação docente, teoria e prática devem compor uma relação indissociável, dado que “práticas geram

teorizações e teorizações geram prática”. (GATTI, 2013, et. al, p.97). Ou, como bem lembrou Marcelo Garcia: “O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem”. (GARCIA, 2010, p.15).

Vejamos como essas duas dimensões aparecem quando os bolsistas² participam das aulas (em projetos ou não) com o preparo, explicação de conteúdos e tutoria com os alunos. É nesse contexto de ensino que os bolsistas conhecem as atividades e desafios da prática docente, testam sua dimensão emocional, sua segurança, sua comunicação, e recebem suporte de um professor, em tese mais experiente.

É possível perceber nas falas a seguir um entendimento da dimensão da prática e sua relação com a teoria na formação do professor:

O bolsista participa efetivamente da elaboração e planejamento das atividades escolares. A aproximação com a escola e com os profissionais atuantes na educação permite ao bolsista unir teoria e práticas pedagógicas ainda na graduação. (ENVELHECER) (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Os alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino possuem uma profunda deficiência em leitura, escrita e interpretação de textos. [...]. Mas é justamente com os erros que aprendemos, é a partir da nossa reflexão sobre a prática que nos aprimoramos cada vez mais como professores-pesquisadores. (FILOMÁTICA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Nas observações em sala de aula e aplicações de projetos didáticos, diariamente aprendemos, por empiria, a importância de sabermos como passar os conteúdos, como lidarmos com o aluno e causar-lhes uma inquietação que vejo ser necessária na atividade filosófica. (CICLO-ENEM) (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

A relação entre teoria e prática é fator constituintes da formação docente, uma vez que é tarefa da teoria “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. (ALMEIDA; PIMENTA, 2015, p. 15).

Por ser um ambiente novo, a escola é para o novato à docência, um grande desafio e incerteza. As opiniões seguintes revelam essas tensões e inseguranças no exercício do trabalho docente:

Os resultados foram satisfatórios, mesmo enfrentando greves, escolas com prédios antigos e impróprios para uma escola (semelhante a presídios,

² Os nomes inventados traduzem por vezes o próprio título da atividade, seus conceitos-chaves, ou ainda a fusão de termos. Esses sujeitos serão identificados com letras maiúsculas. Por exemplo, REPLAN (Reuniões de planejamento, FILOMÁTICA (Projeto Filosofia e Matemática).

algumas vezes), além destas edificações serem mal projetadas ou terem um pensamento arquitetônico defasado. Em muitas delas não havia instalações elétricas e hidráulicas compatíveis às novas tecnologias. Alunos de uma nova geração, onde mesmo aquele mais humilde pode ter um aparelho onde cabem mais livros que a biblioteca de nossa universidade (UFMT), que está mergulhado neste mundo da informação instantânea e não aceita ou nunca viu uma palmatória. Esse aluno é para mim uma inspiração e o Pibid nos traz ferramentas e habilidades que, para mim, são fontes de lenitivo. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Muitas vezes eu saía da escola preocupado com uma coisa: só encontrei colegas amargos e desgostosos com a profissão. Se havia pessoas com boa motivação, elas ficaram caladas. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Percebi que tem alunos que conversam alto, falam palavrões (até as adolescentes) também alto, escutam músicas pelo celular, não prestam atenção à aula. Sinceramente fiquei com medo e atônito. Fiquei zangado e triste. Uma grande onda de sentimentos. [...] As observações têm sido muito importantes para mim, porque tenho visto a realidade em sala de aula, os desafios de lecionar no Ensino Médio. (LEITUSOFO). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

É interessante notar que as dificuldades de infraestrutura, a frustração profissional de alguns professores, a indisciplina em sala não são meros empecilhos para o ensino, mas oportunizam aos licenciandos, questões-problemas que suscitam o pensar, que promovem a elaboração de uma síntese pessoal em vista de uma formação docente. O que os força a pensar é o encontro, imprevisível, involuntário, com os signos que violentam o pensamento no confronto com os problemas, certo que “o acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado”. (DELEUZE, 2003, p. 15).

Os relatos dos pibidianos indicam que o problema parece ter sido sentido antes de ser racionalizado. Ele é da ordem da sensibilidade, e não da razão. (DELEUZE, 2006). Os bolsistas, enquanto sujeitos que refletem sobre sua própria prática, realizam também uma autoformação, posto que “reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 2008, p. 28).

As experiências em sala como bolsista antecipam e fornecem subsídios para o estágio. Mas em que o Subprojeto Filosofia com as intervenções se diferenciaria dessa etapa obrigatória da licenciatura? Talvez a resposta esteja nos depoimentos dos pibidianos e na própria natureza de atuação do estágio: seu caráter compulsório de execução, associado a uma valoração, que talvez não potencialize a criação. O PIBID oferece execução das atividades, sem burocracia e propicia maior liberdade de ensaiar procedimentos pedagógicos. Os bolsistas também apontaram um tempo maior para planejamento das atividades, o incentivo à pesquisa e a organização e aplicação de

projetos em equipe. Vejamos como esse diferencial apareceram no testemunho desses estudantes:

Posso fazer uma comparação do mesmo com o estágio obrigatório de minha licenciatura. Poder ingressar no ambiente educacional e estar em contato com os estudantes, organizar projetos e realizá-los juntamente com os colegas acadêmicos tem me mostrado o quanto é necessária esta iniciação à docência. Não que eu não a pudesse encontrar nas disciplinas cursadas na licenciatura ou mesmo nos estágios, mas que, dentro do Pibid, a liberdade de atuação e até mesmo o tempo destinado à organização e à realização das atividades são bem maiores, bem mais amplos e produtivos. (SOFOSIL). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Estar em sala de aula é realmente um privilégio dos bolsistas do Pibid, pois não estamos lá para recebermos uma nota de final de curso e não somos o profissional responsável pelo conteúdo, e, nesta condição suspensa, deveríamos obter o máximo de experiência possível com os estudantes. (ENVELHECER). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Sobretudo, por não terem a responsabilidade imediata de iniciar a docência, os bolsistas são apresentados como colaboradores, o que confere maior liberdade para analisar o ambiente e ensaiar procedimentos pedagógicos previamente elaborados no interior do Pibid. Percebemos, ainda, que as atividades desenvolvidas em equipe proporcionam segurança ao bolsista, preparando-o para que realize as tarefas da docência com mais segurança durante o estágio supervisionado. (POLITIKÓS). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

[...]Pude absorver uma carga de aprendizagem considerável com meus colegas que já estão há muito tempo realizando atividades e projetos no subprojeto. Acredito que o Pibid não está apenas me auxiliando como educadora – a qual pretende compartilhar essa busca e descobertas de saberes, mas também como graduanda de Filosofia, que está frequentemente fazendo pesquisas e estudos sobre a Filosofia e o mundo em suas transformações. (CINEMOV). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Conhecer a realidade da escola e atuar sobre esse espaço de forma crítica, parece ser um dos componentes necessários à formação docente. No entanto, como já ressaltamos pelo entendimento deweyano, não há vínculo orgânico entre educação e experiência pessoal a ponto de considerar que toda experiência seja educativa. Isso vai depender da qualidade dessas experiências.

Não há como negar a falta de experiência e a insegurança que os iniciantes à docência possuem ao fazer suas intervenções. Mas, se esses momentos funcionarem com práticas que superem essas limitações, poderemos dizer, então, que elas possibilitaram um aprendizado.

No decorrer do projeto, nas aulas, eu falava mais e praticava isso. Nessa questão o PIBID me auxiliou muito e fez com que diminuísse esse problema, além do que o programa trouxe uma nova perspectiva do ato da docência. (SEXTASÓFICA) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Quanto à minha performance, sinto que melhorei mais na questão da projeção da voz. Em outras experiências, falava muito baixo, meio que para dentro,

mas percebi que até isso é prática, algo que podemos desenvolver melhor com o tempo. (FILOMÁTICA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Percebi uma melhora significativa em minha desenvoltura. Hoje me coloco perante o aluno de maneira ativa oferecendo explicações, tirando dúvidas, dando contribuições em sala de aula e até ajudando na disciplina e controle dos alunos. (REPLAN). PIBID-FILOSOFIA, 2012).

A experiência sempre marcante é a segurança que vem sendo construída na exposição dos conteúdos, ou seja, no falar. (FILODEMO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2,5).

Os bolsistas sinalizaram que a experiência de atuação nas aulas melhorou a habilidade de comunicação, e o enfrentamento nas situações adversas, contribuiu para agirem de forma equilibrada.

Outras limitações constatadas foram a timidez, a insegurança e o nervosismo que, muitas vezes, podem proporcionar experiência não educativa, ou seja, que “produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores”. (DEWEY, 1976, p.14). Mas o que se observa nas confissões é que, mesmo algumas experiências sendo desagradáveis, elas não fecharam o caminho para experiências futuras, mas culminaram em um crescimento, em uma aprendizagem.

Durante o meu estágio curricular obrigatório, eu tive muito medo e insegurança porque não me sentia completamente preparado para essa função. Eu cheguei à conclusão de que deveria me preparar melhor e refazer o estágio no próximo período letivo, então desisti do estágio. Com o surgimento do projeto PIBID-Filosofia, onde os alunos bolsistas teriam amplo acesso a uma escola conveniada e em todos os estágios do trabalho de um professor (desde o planejamento anual, confecção de planos de aula até a sua regência em sala de aula), eu vi nessa bolsa a oportunidade singular de passar por essas experiências e, assim, obter uma formação profissional de excelência. Para se ter uma ideia dos resultados no meu estágio curricular obrigatório, que concluí, obtive nota geral 9,5, e na aula prática em alguns dos itens aferidos obtive nota máxima (10,0), e foram justamente naquelas das quais eu havia desistido há um ano quando não era bolsista Pibid - domínio dos conteúdos teóricos e domínio da turma durante a aula. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Superei a timidez e adquiri experiência em sala de aula. Este projeto não te coloca simplesmente em contato com o ambiente escolar, ele te dá suporte para que isso seja possível. (PRODÁTICO). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx. 5, 2.5.1).

O Pibid tem proporcionado maior segurança na minha vida acadêmica, assim como ajudado a romper com o medo de dar aulas, o medo de me expor em público. As vivências em sala de aula e a preparação para estar participando ativamente das atividades são os grandes responsáveis para o ganho de maturidade e experiência. (POELIBER). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

[...] Foi uma experiência muito importante na minha formação como futura professora, pois, além de aprender o conteúdo a ser tratado nas aulas, tive que me preparar com antecedência e driblar problemas como nervosismo e

timidez. Também tive a oportunidade de entender, na prática, como me portar e agir em sala de aula. (SEVERINA). (PIBID-FILOSOFIA, 2016, CUC-048).

Os oito blocos de depoimentos anteriores revelam que o trabalho docente é fundamentalmente constituído de relações sociais Tardif (2014) e da “dimensão humana e relacional do ensino”. (NÓVOA, 2009, p. 39). O professor que lida com a indisciplina e o desinteresse em aprender dos alunos, deveria entender que seu trabalho pedagógico “consiste precisamente em gerir relações sociais com os alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação”. (TARDIF, 2014, p.132).

Nos relatos dos bolsistas, mesmo algumas das suas intervenções tendo sido penosas, angustiantes, essas práticas sugerem uma experiência formativa por “ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes”. (DEWEY, 1976, p.17). Talvez por isso, o conteúdo dos relatos demonstrasse um crescimento, uma autonomia e uma maturidade emocional na constituição de cada um.

3. É possível ensinar quando não se ensina?

Diante do exposto, cabe-nos indagar. Esse aprendizado é mediado por alguém ou por algo? Se há mediação, só se aprende o que foi ensinado? Para indicar possíveis caminhos, analisaremos o papel do supervisor, nesse processo de constituição dos futuros professores, posteriormente associando-os com a teoria dos signos em Deleuze.

De modo geral, a função desse profissional, segundo documentos do PIBID é de “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2013, p. 16), fazendo a conexão entre o licenciando e a escola, Educação Superior e Educação Básica, entre teoria e prática. Esse professor que se propõe a contribuir na formação dos bolsistas, deveria ter algumas características básicas conforme Pimenta e Lima (2012).

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.88).

As descrições seguintes dos bolsistas vão ao encontro de um dos atributos do professor formador apontado por Pimenta e Lima (2012), sobre o suporte no aspecto intersubjetivo e pessoal e de facilitar o acesso ao conhecimento.

[...] Os professores supervisores X e Y me tratavam com cordialidade e bom ânimo, dando todo suporte, e com isso consegui ter uma melhora significativa e relativamente rápida. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Tive a oportunidade de entender e sentir o que sente um professor de Ensino Médio, pois o professor supervisor nos deu a oportunidade de experienciar isso na sua totalidade. (PRISMA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Nas últimas aulas, tivemos a oportunidade – com o auxílio do professor supervisor – de participar efetivamente do desenvolvimento do conteúdo, e, de fato, mais vale uma aula “ministrada” pelo bolsista do que cinco aulas de observação. (ENVELHECER). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Já as características referentes ao conhecimento específico da área e do conhecimento filosófico-pedagógico do professor puderam ser percebidas nas afirmações seguintes:

[...] Enfim, é um aprendizado múltiplo que só tem sucesso graças aos professores supervisores e à nossa professora coordenadora, que nos orienta sempre na realização das atividades. (DISCURSUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2010).

Sei que com o Pibid, hoje, as aulas são dinâmicas. Existe uma cooperação por parte dos estudantes de licenciatura com o professor titular da cadeira no sentido de assistir ao maior número de alunos proporcionando, dessa forma, um melhor aprendizado aos mesmos (PRISMA) (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.5, 5.2.1).

Houve também aulas e alunos que me deixaram motivados. O professor X e Y, apesar de jovens são para mim modelos de bons professores, pois conseguem traduzir e comunicar a filosofia para uma linguagem acessível àqueles alunos. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Os bolsistas que estão sob sua orientação reconhecem que o trabalho desse professor tem contribuído em suas formações, tanto no aspecto filosófico quanto no pedagógico. (PIBID-FILOSOFIA, 2013, p. 21).

Por fim, os dois depoimentos das estudantes a seguir fazem alusão a uma atitude política e crítica do professor que deveria intervir na sociedade por meio de sua atividade profissional:

Esta aula foi bem interessante! Os alunos participaram da aula e, principalmente, dos jingles. O professor X cantou e tocou violão, as paródias denunciando as condições de extremo calor nas salas de aula... Foi interessante a percepção deles ao responder o motivo de o porquê a filosofia ser considerada perigosa. Muitos apontaram aspectos políticos, dizendo que não seria agradável ter eleitores conscientes e críticos em eleições políticas. Outros abordaram até aspectos cotidianos, relacionados a pais e filhos, que seria muito ruim ter uma mãe questionando, atenta e investigadora a tudo que os filhos fizessem, principalmente escondido. (CINEMOV). (PIBID-

FILOSOFIA, 2012).

O professor pergunta à turma se eles participaram das manifestações de 15/03/2015. E afirma que gostaria de ter ido. Não houve mais nenhuma reflexão sobre o acontecimento. Achei sua atitude problemática. (FILOMÁTICA). (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

O último depoimento sobre o tema política, indica uma insatisfação da bolsista, talvez pela falta de engajamento de professor de filosofia na específica ação política em questão, ou pelo fato de um acontecimento tão recente, à época ligado à vida dos alunos e com forte teor político-filosófico, não ser sido discutido como a ocasião exigia. Talvez o supervisor mesmo não querendo, ensinou ao bolsista como não se portar diante de um fato político como as manifestações: “*achei sua atitude problemática*”.

Retomemos as indagações sobre aprendizagem desses bolsistas. Houve mediação nesse aprendizado? Só houve aprendizado do que foi ensinado? A resposta para a primeira indagação pode ser encontrada nas próprias respostas dadas pelos licenciandos, que veem no supervisor alguém capaz de mobilizar ações que os capacitem a exercerem à docência.

Com respeito aos professores supervisores, demonstraram-se fundamentais para o trabalho seja pelo apoio aos bolsistas de iniciação à docência, seja pela capacidade de articulação junto às direções e coordenações das escolas. A todo momento mostraram-se receptivos aos projetos propostos, sugeriram novos projetos e fizeram todos os esforços possíveis para criar as condições necessárias para realização das atividades nas escolas. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, p .27).

Pode haver indícios de aprendizado daquilo que não foi ensinado intencionalmente pelos professores e das relações com o meio, como indicou a reflexão feita pela bolsista FILOMÁTICA. Apesar dos depoimentos anteriores nos apresentarem subsídios para responder à segunda questão (Se há mediação, só se aprende o que foi ensinado?), passemos a analisar outras experiências.

O pesar para Deleuze não é representação, imitação de um modelo. Não é concordância. É um encontro involuntário e desarmonioso com aquilo que nos afeta, que nos problematiza: os signos. Então, pode ter havido aprendizado para os bolsistas que não foi planejado pelo professor, que escapou das formalidades metodológicas, já que “não se sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado”. (DELEUZE, 2003, 21). Aqui, o que força a pensar e estimula o aprendizado “pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorção e uma desorientação dos sentidos”. (BIANCO, 2002, 188).

O aprendizado ocorre quando o aprendiz se coloca em relação com o signo. O aprender é um encontro com o signo que nos afeta. Um exemplo bem concreto que Deleuze nos dá é o nadador que se encontra com o signo, com a materialidade da água. É nessa relação que o aprendizado acontece. O aprendizado só se efetua na relação que o aprendiz realiza com a água, quando ele entra em contato com esse Outro.

Que signos os supervisores emitiram para que esse encontro fosse realizado? Os mais diversos possíveis, que escapam à metodologização, que nem se esperava ensinar, como no diálogo entre Loreley (Lóri) e Ulisses na obra de Clarice Lispector. No livro intitulado *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, que narra a história amorosa entre esses dois professores, Lóri, no final do livro, diz: “Aprendo contigo, mas você pensa que aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. (LISPECTOR, 1998, p.134).

Analisemos algumas reflexões feitas pelos bolsistas sobre seus supervisores, emissores de signos e situações pontuais que, na nossa análise possibilitaram um aprendizado e que aparentemente não fora planejado.

Nessa aula, minha atenção foi focada mais na interação dos alunos com as atividades passada pelo supervisor e como ele reagia perante tanta bagunça. Nesse dia, os alunos estavam muito agitados, bagunceiros, risonhos, mas participaram bem da tarefa realizada pelo professor, embora o resultado tenha sido semelhante ao da outra turma. Poucos tiveram dedicação, atenção para fazer a tarefa. (CINEMOV). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

Alunos agitados, conversam e agridem verbalmente uns aos outros. Alguns comem na sala de aula. Durante a chamada realizada pelo professor, muitos alunos aumentam o tom da voz enquanto conversam. Os alunos sentados na frente ajudam o professor confirmando os nomes dos que se fazem presentes. O professor comunica que ficaram com falta aqueles que não responderam. Os alunos alegaram que não ouviram, pois conversavam no momento da chamada. (FILOMÁTICA). PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2).

Observei alunos (as) conversando alto (diálogos com palavras de baixo calão) enquanto o professor tentava ministrar a aula; outros ouviam música no celular; ainda outros ligavam a TV\Cel; uma “Babel”! Me senti triste, pelo fato de que esses alunos estão atrapalhando seus colegas. Algumas vezes, queria chamá-los à atenção, porém apenas me coloquei a observá-los. À medida que observei os alunos, também observei, o meu professor supervisor. (LEITUSOFO). (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

O confronto com a realidade escolar está ligado também “à socialização profissional do professor”, sendo o que muitos estudiosos chamam de “choque com a realidade”, “choque de transição”, “choque cultural”, como acenou Tardif (2014). Para o autor, são “noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e,

de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”. (TARDIF, 2014, p. 82).

Alguns alunos realmente entristecem até o mais incansável educador, mas percebi também que os alunos estão numa fase de vida diferente da nossa, e por muitas vezes essas provocações que surgem serão o combustível para os futuros líderes de nosso Brasil, que ainda hoje são crianças e necessitam de professores. Tenho medo de no meu ímpeto de educar e disciplinar eu termine por atrofiar um futuro homem que poderá contribuir para a ciência, a economia, a política e porque não dizer, um futuro filósofo? Eu, como futuro, professor só cheguei a essa compreensão depois de participar do Pibid. (REPLAN). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

A reflexão proposta pelo bolsista REPLAN remete à ideia de que pensar é engendrar no próprio pensamento o não pensado. (DELEUZE, 2006). O dilema do licenciando de disciplinar ou não disciplinar, incorrendo no risco de inibir o potencial dos alunos, encontrou, em uma situação caótica, a oportunidade de criar seus próprios problemas. Aqui a aprendizagem ocorre porque o bolsista inventa novos problemas, e não apenas os submete para serem resolvidos.

Tardif (2014) conceitua três tecnologias de interação: *a coerção, a autoridade e a persuasão*, e que “graças a elas os professores podem atingir seus objetivos nas atividades com os alunos”. (TARDIF, 2014, p.137)

Nos depoimentos anteriores parece ser perceptível o que não foi ensinado, e que, no entanto, foi aprendido pelos bolsistas: a ausência da autoridade que dificulta a aprendizagem e a utilização dessa tecnologia para facilitar o aprendizado. Para o professor, essa ferramenta de interação está ligada à sua personalidade e carisma pessoal, e “reside no respeito que o professor é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção”. (TARDIF, 2014, p. 139). Quando dispõe dessa ferramenta, possui uma aliada no processo de aprendizagem.

É urgente perceber que o êxito da aprendizagem não depende unicamente do professor, já que existem signos emitidos, ou ainda não comunicados, que podem perturbar ou não o pensar do aprendiz. Isso não quer dizer que o professor não deva usar de sua autoridade para propiciar a aprendizagem e se eximir de sua responsabilidade, ou que não precise planejar, estudar, para exercer sua profissão. O importante a ressaltar é que não se aprende somente o que foi ensinado, muito menos que todos aprenderão, já que.

[...] Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio

adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. (DELEUZE, 2008, p. 159).

Ao falar da tecnologia da coerção, Tardif a entende como

[...] comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula. Esses comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar, que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, e pelos professores, que os improvisam em plena ação, como sinais pragmáticos reguladores da ação realizada no momento: olhar ameaçador, trejeito, insultos, ironia, apontar com o dedo, etc. (TARDIF, 2014, p.137).

Ao se referir à ferramenta da persuasão, define-a como a “arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apoia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização, etc.)”. (Id. ib., p.140). A fala da bolsista FILOMÁTICA demonstra uma maturidade ao exercer sua autoridade em face da indisciplina, e a compreensão de que a coerção não deve estar presente no fazer pedagógico do professor:

Em algumas, turmas eu precisei chamar a atenção dos alunos e fazer intervenções de forma um pouco rígida, não dando castigos ou coisa do tipo (jamais!), mas falar algumas verdades que, na maioria das vezes, as pessoas não estão dispostas a ouvir. Não gosto quando isso acontece, mas o que percebi é que não se pode fazer intervenções faltando com o respeito com eles, como já presenciei muitos professores fazendo: como aumentar o tom da voz, humilhar, etc. Precisamos manter sempre a calma. (PIBID-FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

A bolsista CINEMOV, ao participar de um momento formativo na Sala do Educador, sobre “*O aluno e o educador no espaço e tempo*”, fica ciente dos casos de violência entre professores e alunos. No entanto, seu relato, angustiante, indicou que professores não exercem autoridade e persuasão em seus argumentos, mas sim coerção:

Achei o conteúdo interessante, embora a organização e a concordância entres os professores tenham sido desrespeitosas uns com os outros. Particularmente, foi uma tortura para mim, porque eles gritavam entre si e não estabeleciam clareza nas suas ideias e argumentações. E muitas delas acabavam ofendendo alguns dos próprios companheiros da mesma carreira. (PIBID-FILOSOFIA, 2012).

A tecnologia de ensino da autoridade e a persuasão foram percebidas também no relato da licencianda CONSOLATUS, que viu no supervisor alguém que consegue a adesão dos alunos pelo seu carisma, pela paixão no diz e faz, enquanto FILOMÁTICA destacou o entusiasmo e a alegria no fazer docente:

Ele tem o dom para ensinar e amor pela filosofia, o que considero um item muito importante para desenvolver um ótimo trabalho. Conduz as aulas de forma envolvente e entusiasmada, e com isso atrai a atenção. Percebi que a

maioria dos alunos se interessa pelos assuntos levados para a sala de aula, eles respondem às questões e procuram o professor para discutir os temas, mesmo depois da aula terminada. (CONSOLATUS). (PIBID-FILOSOFIA, 2011).

Percebi que precisamos buscar estar de bom humor antes de pisar na sala, tentar esquecer nossos problemas (algo bem difícil, eu sei, mas que vale o esforço), pois percebi que nossa alegria contagia, sim, os alunos, eles se sentem mais à vontade de participar da aula, sentem que têm mais abertura para falar, errando ou acertando. (FILOMÁTICA). (FILOSOFIA, 2015, anx.2, 2.5).

Uma das tarefas do professor é criar condições para que ocorra a aprendizagem. A coerção, a autoridade e a persuasão são ferramentas da atividade docente capazes de atingir esse fim, embora acreditemos que a coerção possa bloquear a relação entre professor e aluno, entre aluno e aprendizado, por ser uma experiência não educativa, e que produz “dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas”. (DEWEY, 1976, p. 14). Gerir as relações interpessoais ainda parece ser o desafio dos professores, como constatado nas observações dos licenciandos.

Embora Deleuze argumente que não tenha nada que indique o que motiva ou toca uma pessoa em determinado momento (referindo-se aos signos), essa inspiração ocorre quando uma aula pode ser uma emoção: “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum”. (DELEUZE, 1998, p.59). A compreensão de aula como aquilo que afeta, que desperta interesse, é também percebido nas bolsistas CONSOLATUS e FILOMÁTICA quando dissertam sobre suas experiências de observação e intervenção em sala. Acreditamos que isso foi aprendido, embora não fosse a intenção do professor fazê-lo.

O licenciando aprende com o supervisor, mesmo que este não tenha a pretensão de ensiná-lo. Isso porque o professor é um emissor de signos agradáveis, e não agradáveis, que perturbam, desnor-teiam, e distorcem o pensamento, convidando a pensar. Aqui os pibidianos aprendem a serem professores não *como* o professor Y ou Z, mas *com* o professor Y ou Z, que pela relação com o meio e com os próprios pibidianos emite signos portadores de problemas que propiciam o pensar, o aprendizado. “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”. (DELEUZE, 2006, p. 31). Se o professor conseguir problematizar o aprendizado, se contribuir para colocar o pensamento em causa por meio da emissão de signos, esse professor estaria mostrando

[...] que a dificuldade de pensar é algo de direito do pensamento, não possuindo nada de inato ou de reconhecimento; nem trataria de responder a perguntas para as quais já existem respostas; tampouco, pensaria a partir de postulados previamente definidos; já que, para ele, pensar é, antes de tudo, criar. (CORAZZA, 2013, p.24).

Essa formação docente é um aprender que não é reconhecimento, mas da ordem do problemático e inventivo a partir da emissão dos signos, ora pelos supervisores e outros professores, ora pelas mais diversas situações do meio escolar. Essa concepção de conhecimento não presume que todos aprenderão por um suposto ensinar e que todos só aprenderão o que foi ensinado. Por isso, aqui, o pensar e o aprender se afastam do método e do modelo e se aproximam da diferença, da singularidade, na medida em que cada bolsista reage e interpreta de forma diferente esse encontro e elabora sua própria identidade do ser-fazer professor.

4. O que dizer do texto

Os relatos dos pibidianos resumem a experiência de estar observando e atuando em situações de ensino: exercer a gestão em sala, controlar a indisciplina dos alunos, testar os conhecimentos acumulados (domínio de conteúdo) por meio das aulas, pôr à prova e melhorar a insegurança, a timidez, o nervosismo e a capacidade de comunicação. Essas experiências são possibilidades de formação que as intervenções proporcionam. Essa atuação favorece um profundo arranjo entre a teoria acadêmica e as experiências do fazer docente da escola.

Porventura houve alguma criação nessas observações e intervenções? Se procurarmos um produto material talvez não o encontraremos. Mas a criação não é somente empírica, ela também se situa no ato de pensar. As reflexões advindas das problematizações são formas de criação, uma vez que segundo Deleuze, engendrar no pensamento o próprio ato de pensar, já é criar,

Se a prática docente é constituída de relações sociais e relacional do ensino e que a escola e a sala de aula são espaços singulares dessa dimensão, não há como negar que esses espaços fornecem o confronto com dura e real prática do fazer docente. Nos depoimentos dos bolsistas essas intervenções são ações emissoras de signos que mobilizam problemas e nos faz pensar. E por isso mesmo que o aprender escapa ao nosso controle, visto que nunca se sabe como alguém aprende.

Embora possamos dizer que na maioria das vezes a formação docente acontece por imitação de práticas e modelos de ser professor, a experiência dos bolsistas parece

indicar que fazendo *com* o professor, esses estudantes superam a prática de fazer igual, *como* o supervisor, visto que fazem uma reflexão, uma síntese pessoal elaborada das experiências e saberes que adquiriram na relação com os professores e nas intervenções em sala de aula.

O professor pode criar condições para a aprendizagem, seja por meio das tecnologias de interação como a coerção, a autoridade e persuasão (TARDIF, 2014) ou das metodologias, mas nunca controlá-la. Perceber que o aprendizado mobilizado pelos signos é involuntário e que a relação entre ensino e formação são indissociáveis, pode nos ajudar a assumir nosso despreparo para muitas circunstâncias, mesmo que tenhamos um plano B, C.... Ser professor é saber viver com esse despreparo e que nesse desarranjo tenhamos a possibilidade de fazer juntos.

5. Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015.

BIANCO, Giuseppe. **Gilles Deleuze Educador**: sobre a pedagogia do conceito. Educação & Realidade, v. 27, n. 2, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**, 2013 – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>. Acesso em set. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html> Acesso em 02 out. 2021.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LISPECTOR, Clarice. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. (Livro digital) Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf>. Acesso em 3 out. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina, et. al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid, 2009.

PIBID-FILOSOFIA - **Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia**. Cuiabá, 2010.

PIBID-FILOSOFIA - **Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia**. Cuiabá, 2011.

PIBID-FILOSOFIA - **Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia**. Cuiabá, 2012.

PIBID-FILOSOFIA - **Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia**. Cuiabá, 2013.

PIBID-FILOSOFIA - **Relatório de atividade subprojeto PIBID -Filosofia**. Cuiabá, 2015