

O ESPAÇO SEMPRE INACABADO DO TORNAR-SE PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DO MEIO

Priscila Fernandes¹

Gabriel Viana²

Giovana Scareli³

-
- ¹ Eu me formei bióloga em 2002 e me doutorei em biologia funcional e molecular em 2006 na Unicamp. Minha tese era concernente ao ensino de biologia, saberes populares, plantas medicinais, educação ambiental... Em 2007 me tornei docente na UFSJ, no departamento de Ciências Naturais, e tenho desde então me dedicado à formação de professores de biologia. Mas antes disso, desde sempre, venho me tornando uma pesquisadora no campo da educação. Em 2012 fiz meu pós-doutorado na Faculdade de Educação da UFMG. Nessas travessias mais recentes estou encantada com as perspectivas pós-estruturalistas em educação. Hoje meu campo de pesquisa nesse espaço do meio do tornar-se professor, seus afetos, suas linhas de fuga, suas rupturas e acontecimentos. Tenho estudado os conceitos de Gilles Deleuze e Guattari, e esses pensamentos têm sido encontros potentes à produção de sentidos de formação docente em meus trabalhos.
- ² Em 2002, entrei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Meu primeiro trabalho acadêmico na área de pesquisa buscou explorar as vivências que os alunos estagiários dos diferentes cursos da universidade resgatavam em suas memórias durante o desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados. Após a conclusão da graduação e de um breve, porém intenso período lecionando em escolas de educação básica, ingresso no Mestrado em Educação da FaE/UFMG, no ano de 2008. Nele, desenvolvi uma investigação que se propôs entender os motivos que levaram às reformas curriculares no curso em que me formei e as principais mudanças ocorridas em suas configurações curriculares. Já no ano de 2010, entrei no curso de Doutorado em Educação dessa mesma instituição e desenvolvi uma investigação que se propôs a melhor compreender os processos de construção de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências e Biologia. Ainda durante meu doutoramento, fui aprovado em concurso público e iniciei minhas atividades como docente da UFSJ. Continuo interessado pela formação de professores nas Ciências Biológicas, na qual venho desenvolvendo uma pesquisa com apoio do CNPq que busca investigar concepções de prática que podem ser percebidas nas análises de currículos acadêmicos dessas licenciaturas. Em especial, com foco sobre um novo elemento curricular instituído pelas atuais normatizações oficiais, a prática como componente curricular.
- ³ Sou Doutora em Educação na Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2009). Mestre em Educação pela Unicamp (2003) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Tenho experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cinema,

Resumo

Temos nos dedicado a investigar a formação de professores como espaço, muito mais que uma história ou um tempo. “O rizoma é uma antigenealogia.” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 28). Dedicamo-nos à dilatação e ao fracionamento desse espaço, “formação”: o trânsito inspecionado/avaliado por guardiões de portais, por condutores de barcas. Alternativa à historicização da formação do professor, normalmente associada a binômios: formação inicial ou continuada, professor em formação, professor em serviço, professor-formador, professor-supervisor e tantos outros, propomos uma abordagem geográfica, cartográfica do tornar-se. No movimento de tornar-se, encontramos movimentos de desterritorialização-reterritorialização do “tornar-se, enquanto tomar lugar em uma fratura, criada por um não lugar” (SEMETSKY, 2006). Encontramos então, na literatura e no cinema, sentidos que compõem com a produção do campo da formação docente e com os professores no exercício do trabalho docente, uma possibilidade de criação do sujeito-em-processo entre multiplicidades (SEMETSKY, 2006). Acreditamos que o encontro, momento de afetar-se é algo importante para a (des)(re)construção, do devir professor, que, por definição, nunca estará acabado.

Abstract

We have dedicated ourselves to investigate teacher education as space, much more than a story or time. The rhizome is an antigenealogy.” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 28) We are committed to the expansion and fractionation of this space education: the inspected traffic/guardians rated by portals, by barges conductors. Alternative to historicizing of teacher, usually associated with dichotomies: initial or continuing education, teacher training, teacher in-service, we propose a geographical approach, mapping of becoming. In the movement of becoming find deterritorialization-reterritorialization movements of “becoming, while taking

história em quadrinhos, leitura, desenho infantil e arte-educação. Atualmente sou Professora e subchefe do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei – DECED/UFSJ, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UFSJ, membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia da UFSJ, Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem – GEFI/UFSJ e pesquisadora do Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens – NECCEL/UFSJ, ambos certificados pelo CNPq.

place in a gap, created by a non-place” (SEMETSKY 2006). Then we find in the literature and in movies that make sense to the research in teacher education and teachers a chance to establish the subject-in-process between multiplicities (Semetsky, 2006). Become is affection by definition - remember that affection defines the ability to exist and the power to act of the body (SEMETSKY, 2006). Becoming a teacher is always endless.

Minha vida teve meio de caminho? (...) Travessias... O
São Francisco partiu minha vida em duas partes.
João Guimarães Rosa

Formação de professores: cartografia de afetos

Devir (Tornar-se) Outro se abre para diferenças e para linhas de voo potenciais ou criatividade para ir além do que é.
(MASNY & WATERHOUSE, 2011)

A perspectiva do tornar-se professor como uma continuidade processual é a perspectiva que comporemos como alternativa à visão de formação como transformação aguda, expressa pela aquisição de um diploma que licencia a uma prática profissional. Também se diferencia dos cursos de capacitação ou especialização, que, de maneira geral, pretendem contribuir com a formação inicial a fim de ampliar algum aspecto ou sanar alguma deficiência da formação inicial para a melhoria na atividade profissional. Essa continuidade da qual pretendemos falar, não é dessa ordem da “educação continuada”, mas de um *continuum* porque acreditamos que a formação é sempre inacabada, em devir.

Pretendemos então construir uma cartografia do *tornar-se professor*. A cartografia é da ordem do rizoma. O rizoma da construção do conhecimento pretende conceber “a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto” (GALLO, 2003, p. 93). Como

tornar-se professor, na nossa perspectiva, é uma construção em multiplicidades, nossa forma de pesquisar contempla necessariamente a construção de/a partir de dispositivos que garantam tanto a multiplicidade quanto a inorganicidade dos elementos.

Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. (...) Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 19).

E são os próprios Deleuze e Guattari que em *Mil Platôs* nos ensinam que “o método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 81). No presente texto, buscaremos nas imagens, na literatura, nos textos sobre formação de professores esses encontros para construir outros sentidos da formação docente.

ENCONTROS COM A LITERATURA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tradicionalmente, a formação de professores no Brasil é compreendida em dois momentos distintos: a formação inicial, desenvolvida nos cursos de licenciatura no âmbito de instituições de ensino superior e a formação continuada ou permanente estabelecida em cursos profissionalizantes de pós-graduação destinados a professores em exercício (CARVALHO, 2001). Todavia, há ainda no campo debates sobre os limites dessa fronteira inicial na formação de professores. Diferentemente da concepção anterior que a localiza no momento do registro das matrículas nos cursos superiores, alguns estudiosos sustentam que o início da formação para a docência deveria ser considerada desde

os tempos de escolarização desse sujeito que virá a ser um professor. Essa concepção se apoia na linha de argumentação que assume que a construção de memórias do docente, enquanto aluno desde os bancos escolares, contribui substancialmente na construção de sentidos e significados sobre a docência. Portanto, esses estudiosos propõem que a graduação nas licenciaturas deveria ser entendida como “formação acadêmica” no lugar de “formação inicial”.

No outro lado dessa formação haveria ainda, no Brasil, uma fronteira no momento da conclusão da licenciatura: do *não professor* ao *professor*. É nesse espaço que nos deteremos nesse texto: um espaço que tem se configurado como constructo documental e como uma realidade de sensação pois impõe à formação inicial uma completude, uma suficiência e que desejamos ampliar, esgarçar, abrir a linha para ver o meio.

Para o campo de formação de professores, especialmente no que diz respeito ao currículo das licenciaturas, a finitude da formação inicial tem mobilizado inúmeras pesquisas na busca dos saberes necessários à formação docente. A busca do mínimo aceitável, das práticas necessárias, a denúncia das rupturas institucionais entre universidade-escola, a compreensão das relações teoria-prática, têm nos ocupado como campo de pesquisa.

Ter ou não ter interessa devagar,
tão devagar como ser vai sendo
até ao outro lado, ou outra banda,
onde não espreita já a luz dos barcos
porque pequena está e se faz plena.
(TAMEN, 2004)

Na estrutura de formação de professores nos Estados Unidos e em alguns outros países de língua inglesa (Austrália, Nova Zelândia, Escócia), há um processo intermediário de formação, entre a formação inicial e a continuada, chamado de indução. Nesses países, alarga-se a formação inicial em estratégias de mescla com o modelo de desenvolvimento profissional. Uma das justificativas desse

modelo é que a prática da docência é importante para o sucesso na profissão, que resulta na melhora do aprendizado dos alunos (INGERSOLL E STRONG, 2011).

Nesse modelo há um investimento objetivo no aprimoramento e fixação do docente no serviço. O aprendizado dos alunos é consequência do investimento na formação do professor em serviço nos momentos iniciais de profissão. Para Ingersoll e Strong (2011) a indução está teoricamente ancorada na compreensão atual de que ensinar é um trabalho complexo e que o processo de formação que o professor recebe antes de se tornar efetivamente professor não é suficiente para prover todo o conhecimento e habilidades necessárias para um sucesso nessa tarefa. Assim, somente em trabalho seria possível adquirir essas competências. “Portanto, nessa perspectiva há um necessário papel da escola em prover um ambiente onde os novatos sejam aptos a aprender o ofício, sobreviver e ter sucesso como professores” (INGERSOLL; STRONG, 2011, p. 203).

Zeichner (2009) chama de velho paradigma de formação de professores aquele que é baseado na universidade onde o conhecimento acadêmico é visto como conhecimento de autoridade sobre o ensino. Após a formação inicial, os professores formados perdem seu vínculo com a universidade – lócus da autoridade do conhecimento – e vão imediatamente para a escola – lócus da prática em que os conhecimentos tão valorizados perdem vínculos de valor (CALDAS, 2007; ROSA; MEDEIROS; SHIMABUKURO, 2001). Esse modelo se aproxima de algumas percepções que temos da estrutura de formação docente no Brasil. Há, dessa forma, uma recorrência na literatura em afirmar a necessidade da escola assumir um comprometimento de acolhimento ao novo professor, num sentido de assumir-se como local de formação (CALDAS, 2007; ROSA; MEDEIROS; SHIMABUKURO, 2001; ERICKSON; MCDONALD; ELDER, 2009; FENSTERMACHER, 1984; INGERSOLL; STRONG, 2011; ZEICHNER, 2009).

Temos ao longo dos últimos anos nos dedicado a investigar a prática pedagógica, seus aspectos curriculares

no contexto de formação de professores inicial brasileira. Quando examinamos o campo de produção acadêmica na formação de professores, percebemos a prática pedagógica como multiplicidades de sentidos (FERNANDES, MUNFORD e SERRA, 2014) que vão sendo elaborados nos contextos formativos, que se referem às normas, às estratégias, ao drama. Ferreira et al. (2003), Terreri (2008) e Terreri e Ferreira (2013) também problematizam sentidos de prática presente na formação de professores propondo os pensarmos com base na sua relação com saberes mobilizados na ação pedagógica.

Viana (2014) investigou as relações teoria-prática na formação de professores e trouxe da literatura uma multiplicidade de sentidos acerca do que seria teoria no campo de formação docente. Com referências nos estudos de Kessels e Korthagen (1996); Korthagen e Kessels (1999) e de Korthagen (2001), ele pluraliza sentidos de teoria a partir daquilo que tradicionalmente entendemos como *Teoria*, ou seja, para além daqueles conceitos do campo de pesquisa em Educação ou do Ensino. Em outra direção, o autor propõe-nos pensarmos como *Teoria*, ou seja, enquanto princípios pedagógicos construídos no cotidiano das escolas e da sala de aula universitárias, produzidos, repercutidos e negociados pelos coletivos de professores (formadores, supervisores, em formação...) e que informam e modelam, com substancial força, a prática profissional deles. Viana (2014) provoca também uma discussão sobre outros espaços de prática, quando também considera enquanto instância da prática o pensar escola e ensino construídos nos discursos dentro das salas de aula universitária. Diante disso, avançamos mais nessa discussão em busca de questionarmos sobre quais seriam então as *práticas pedagógicas* (com “p” minúsculo) e as *Práticas Pedagógicas* (com “P” maiúsculo)?

O FORMADOR DE PROFESSORES

Nesse movimento, desenvolvemos pesquisas sobre a figura do mentor, o formador de professores envolvido

com a prática na escola, que nos espaços de indução é responsável pelo estabelecimento de uma cultura de cooperação entre pares, pela consolidação de uma identidade colaborativa que se distancie do isolamento recorrentemente atribuído como característica da profissão docente (TOBIN; ROTH, 2006). No contexto brasileiro de estágios curriculares supervisionados, investigamos qual o papel do supervisor de estágio, aquele professor da escola básica que recebe o viajante novato que está em processo de tornar-se professor? E nesse contexto qual o papel do professor da Universidade, coordenador de estágios?

Interessados nessa travessia, detivemo-nos no desemaranhamento dessa multiplicidade de sentidos produzidos por esses participantes, viajantes em posições diversas nesse espaço da formação docente. A travessia pressupõe um guia, alguém que conheça o caminho, que habitualmente o construa no seu cotidiano. Aprendemos com os barqueiros a estar nessa função. Um guia Caronte?

Caronte, na mitologia Grega é o barqueiro que leva as almas através do rio que delimita o mundo dos vivos do mundo de Hades (mortos). Daí a necessidade de colocar uma moeda na boca ou nos olhos dos mortos para o pagamento do barqueiro para a travessia. Há uma extensa produção literária sobre esse personagem em várias obras da literatura, como, por exemplo: no capítulo *o Inferno*, da Divina Comédia de Dante Alighieri; em *A Eneida*, de Virgílio, e no poema *O guião de Caronte*, de Pedro Tamen, no qual nos detivemos. O guião de Caronte, de Pedro Tamen (Tamen, 2004), nos conta de um rio.

Pois se de rio é que falo,
por que não há movimento?
será poço? pior, será
caixa de sombra, semente
de planta de não nascer,
tão isso que não se possa
com semente descrever
o que não jorra nem brota?
Se caixa sem conteúdo

que não trevas, é porém
um continente de tudo
o que não teve nem tem;
e assim, se de rio falo,
e porque há está e há esteve,
mas sem elo nem hiato,
um longo tornado breve.
(TAMEN, 2004)

Esse rio sem movimento, esse rio de eternidades, esse rio, caixa sem conteúdo, nos trouxe provocações: “A formação de professores é um campo sem teoria?”. Sem teoria, diz-se sem sistematização? Sem organicidade? Seria justamente a construção do meio? Com isso, seria vivenciarmos o paradoxo que Gauthier e colaboradores (1998) levantam no início de seu livro *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, com a questão: afinal, a profissão docente é um ofício sem saberes ou são saberes sem um ofício? Ou seja, é algo tão simples, tão tácito, tão corriqueiro, que não merece o crédito de ofício, pois, para exercê-lo, bastaria apenas *ter talento, bom senso, saber o conteúdo, ter cultura ou seguir a intuição* (GAUTHIER et al., 1998). Ou, em outro extremo, seria algo tão complexo, tão máximo, tão teórico, tão plural, que não caberia em apenas um ofício?

Eu sou madeira, beira
Boa, dá vau, triztriz
Risca certa
Meio a meio o rio ri
Silencioso, sério
Nosso pai não diz, diz:
Risca terceira
(VELOSO, 1991)

O viajante entre os mundos viaja sozinho, levado pelo barqueiro. O licenciando está sozinho no tornar-se professor? Qual a função do guia, Caronte, mentor, orientador de estágio, professor-supervisor do PIBID, gestor da escola que recebe um profissional “formado”, em

seu primeiro emprego? O guia é eternamente em trânsito, construindo eternamente a terceira margem, ele pertence ao meio, ele constrói o território do meio. A formação de professores é o saber do meio? Como ela informa um mundo e outro mundo, ela conecta os mundos. Ao guiar a travessia, nós, Carontes formadores de professores temos um breve encontro com os formandos. Licenciandos, Gerúndios, tornando-se. E nesse curto tempo dizemos do quê: qual o saber necessário para atravessar, qual a moeda. Nossos currículos moedas, conteúdos?

O SABER DO MEIO

Nesse trânsito, temos construído um campo de saber: a formação de professores. Nossos encontros com os habitantes de um mundo e de outro são efêmeros e pontuais. Vamos pouco às escolas, ficamos ancorados na margem da Universidade esperando passageiros... Não pertencemos, como formadores de professores legítimos, nem a um mundo – o da universidade, nem a outro – o mundo da escola. O lado de lá se apresenta de eternidade: mundo profissional, mercado de trabalho, educação continuada. O mundo das práticas é o mundo encarnado. A morte então se reveste de movimento, de potencialidades, de ação, numa inversão de sentidos. O lado de cá, Universidade, iniciação, curta, passageira. Um mundo construído de pensamentos, e pequeno. Ainda assim, empoderada de realidades.

Ao guiar a travessia, nós, Carontes formadores de professores, temos um breve encontro com os formandos. Licenciandos, gerúndios, *tornando-se*. E, nesse curto tempo, dizemos do quê: qual o saber necessário para uma realidade imaginada ou experimentada com cuidado. Esse mundo é finito, uma efemeridade. Para atravessar, qual moeda será aceita na fronteira de partida? Qual seu valor na fronteira de entrada? E no durante, qual canção entoaremos: só poderemos cantar o meio, a terceira margem, aquela que criamos nos nossos infinitos trânsitos de cá para lá, mas nunca de lá para cá? Lá pra cá, mas nunca de lá para cá.

A solidão é relatada pela pesquisa em formação docente como um dos principais aspectos da carreira docente e se estabelece de imediato, desde o estágio supervisionado (FAZENDA; PICONEZ, 1991; SILVA; DUARTE, 2001). Para Caldas (2007), esse isolamento é circunscrito em um panorama bastante articulado das relações entre políticas educacionais e identidade do professor. Ela aponta para a individualização dos processos de formação de professores, enfatizada na hipervalorização de processos reflexivos, expressos tanto pela pesquisa em formação de professores quanto pelas normas e programas governamentais atuais.

Porém, movimentados pelo conceito Deleuzeano de rizoma, concebemos que cada ator dessa travessia (Caronte, formador de professores, barca, rio, professor...) são conexões que se multiplicam, vão sendo construídas, vão sendo atravessadas pelas políticas públicas, pelos programas, pelos acontecimentos. Atualmente, há um investimento das políticas públicas na área de Educação que nos parece ter ampliado o trânsito desse rio. Programas como PIBID, + Educação, LIFE, PLI etc., parecem criar novos trânsitos universidade-escola. Esse rio tem sido povoado por barcos a motor, mais rápidos e mais frequentes. Indagamo-nos se há mais trânsito de informações entre esses mundos, se nesses trânsitos poderemos construir novas conexões. Aumentar o trânsito complexifica os trajetos no caminho que pretendemos fazer entre universidade-escola, construímos atalhos e outros percursos, pluralizamos assim essa malha náutica. Não podemos perder, contudo, o horizonte que pretendemos chegar, pois esse “navegar é preciso”, exato, direcional, é **preciso** formar professores e professoras. Ainda que reconheçamos que professores *se tornam* de maneiras nem tanto precisas. Desse modo, ser professor, tornar-se professor é não cessar de construir e reconstruir conexões, encontros. Encontros com a prática docente, encontros com o mundo. A multiplicidade do tornar-se professor movimenta-o eternamente e impede o enraizamento, o estado sésbil.

O NOVO: MOVIMENTO: PURA POTÊNCIA

O formar-se professor movimenta-se e continua inacabado porque está sempre dialogando com o fora, e o fora, o mundo como sentimos hoje está em movimento, mudando sempre. Aprendemos recentemente com Michel Serres (2013) que o aluno já não é o humano que pensamos que seja, que se parece conosco. Com certa dor de quem perdeu os sentidos, muitos professores têm assumido a hercúlea tarefa de tornar-se outro, de tornar-se “Polegarzinha”, pois só assim serão professores melhores, ou possíveis. São inúmeras as indicações que clamam a necessidade de formar professores para a atual época digital. É urgente, emergente, nos atualizar *Web 2.0* (já estamos atrasados? Há a 3 ou 4.0?), *blog*, portal didático, *moodle*, *facebook*, *games*. Novas tecnologias de informação e comunicação, imperativas, nos mobilizam ao formar o professor para a tecnologia que irá durar alguns meses, e depois outra, e depois outra numa caducidade recorrente do ser professor. E, assim, nosso mundo mutável impõe em nós uma formação de conteúdos mutáveis, que não há sequer possibilidade de alcançar, pois, como nos mostra Serres, já não somos como esses humanos de hoje.

Mas acontece, justamente, que um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobrecodificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas. (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 24-25)

A formação de professores não se deixa sobrecodificar. Ela se abre em infinitos planos, em infinitas linhas, num emaranhado de significados, de estratégias, de políticas, de sensações, de afectos e perceptos sempre em movimento.

Nunca mais pude deixar de pensar nesta singular composição que reúne ao rio e às margens um terceiro elemento, incógnito, que tem por efeito imediato atirar-nos de cabeça ao plano ficcional. Ora, um rio, todos sabem, tem duas

e não mais que duas margens. Margem leste, margem oeste, esquerda e direita; norte e sul ou, simplesmente, a margem de cá e a margem de lá; e é por oposição que elas se definem. Muitas vezes as duas margens são dois mundos. De cá, assiste-se à beleza do poente, lá; de cá, imaginam-se as maravilhas exóticas do reino de lá; de cá, fala-se mal do povo e da terra de lá. (SAMPAIO, 2009)

Então assumimos que a formação de professores não esteja sempre em um instruir antes, sempre querendo se adiantar a uma situação. Mas sensibilizado pelo meio, pela condição de atuação, pelo público que irá atender, aprender também com eles. O que ainda não foi suficientemente abordado no campo é o quanto os acontecimentos, os imprevistos, podem ensinar os professores. Se há um rio, por que só pensar em um movimento: de cá para lá ou de lá para cá? Os barcos não podem ir e vir? Certamente, Caronte não pode. Pois, ao atravessar o mundo dos vivos para o mundo dos mortos, não há mais a possibilidade do trânsito dos mortos para o mundo dos vivos. Só poderemos produzir o meio, a terceira margem, aquela que criamos nos nossos infinitos trânsitos.

Margem da palavra
Entre as escuras duas
Margens da palavra
Clareira, luz madura
Rosa da palavra
Puro silêncio, nosso pai
Meio a meio o rio ri
Por entre as árvores da vida
O rio riu, ri
Por sob a risca da canoa
O rio riu, ri
O que ninguém jamais olvida
Ouvi, ouvi, ouvi
A voz das águas.
(VELOSO, 1991)

Tornar-se professor diz mais a um processo em multiplicidade imprevisível, não linear, não estável e

constantemente em reinvenção, do que de um conteúdo, uma técnica, uma norma, um jeito de ser pronto e fixo. A formação de professores não é para ser tomada como um *fait accompli*, pois não é realizada por completa, totalmente consumida, consumada, previsível e ordenada. É um movimento inacabado, um caminho do meio, numa compreensão de que não nos tornaremos completamente professores que se amplia no conceito Deleuzoguattariano de devir, um vir a ser sempre inacabado. “O que nós somos não é algo essencial que irá necessariamente tornar-se: nossa humanidade não é uma realidade da qual poderemos desenhar fundamentos para a ação (COLEBROOK, 2014, p. 24). Ser professor não necessariamente será realizado.

Ser professor, portanto, compartilha algo similar ao “ser humano”, um ser que, de tão inacabado e frágil em seu nascimento, tem, pelo contato com o outro, com a cultura, possibilidade de ser outrem, de ser humano. Sua maior virtude reside em sua maior fraqueza, a plasticidade de seu ser biológico que lhe permite a abertura para o mundo (BERGER, LUCKMAN, 1972 apud PINO, 2005). Portanto, ser professor é mais um processo de abertura, de ampliação de suas fronteiras, de transbordar-se, ir além de suas bordas, do que de que se enquadrar em formatos preestabelecidos, rígidos e supostamente e aprioristicamente adotados como melhores.

Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. (ROSA, 1988)

Alguns trabalhos no campo de formação de professores têm se dedicado a desenvolver os conceitos Deleuzianos para compreender o tornar-se numa perspectiva rizomática, e produzem sentidos de tornar-se como processo de subjetivação. Inna Semetsky (SEMETSKY, 2006) problematiza a linguagem e a individuação, ou a produção de subjetividade, que, “como Deleuze colocou, é para ser coletivo e povoado tanto pelas dimensões sociais e psíquicas”.

Pensar o ser professor pode ser melhor construído a partir da produção de subjetividade.

Francis Bagou em seu interessante texto constrói a formação de professores de língua estrangeira com base no conceito de agenciamento (BAGOU, 2013), que pressupõe encontros, desejos de potência. Francis Bagou (2013) usa o conceito de agenciamento como um processo de devires imprevisíveis e constantemente reinventados ao considerar os dados sobre professores em formação (SHERBINE, 2014).

Para olhar para o processo, para o constante movimento do tornar-se, o artigo de P. Taylor Webb (2013) explora o devir-professor como sujeitos desejantes, e utiliza conceitos de multiplicidade, rizoma e diferença ao descrever os processos de devir-professor. (SHERBINE, 2014).

Temos então em nossa experiência no PIBID e com os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, nos debatido com as completudes: saberes necessários ao bom professor e sua prática. No desempoderamento das prescrições, nos posicionamos como defensores do movimento docente, atravessando as propostas pedagógicas, movimentando-se pelo meio das normas. A formação de professores desenraizada, sem órgãos, pura potência é movimento, é atravessamento, é desejo de potência.

EQUILÍBRIO E MOVIMENTO

Tornar-se professor nos parece ser um caminho que se faz nas subjetividades, entrecortado, composto, atravessado pelas multiplicidades.

Há trajetórias que pressupõem movimento, um movimento sempre, um movimentar-se. E um elemento tão importante para o movimento é o equilíbrio. Na bicicleta, equilíbrio e movimento se completam, são causa e efeito um do outro, se interconectam e juntos permitem que a bicicleta seja um veículo. Sem equilíbrio a bicicleta não se movimenta, e equilibrar-se, nesse caso, é lidar com as incontingências da trajetória, negociar com o contexto, ser, portanto, maleável, flexível, e não rígido e estático. Nesse

sentido, não pode ter apoio fixo sem que seja interrompido: as rodinhas de bicicleta para aprendentes devem rodar junto. Os pais apoiadores segurando a garupa devem correr junto. Se o apoio for fixo, não se aprende, não se anda de bicicleta, é descanso, e se se encosta por demasiado, vira encosto. É no movimento que nos equilibramos, que ao encontrarmos perturbações, obstáculos e atalhos aprendemos a lidar com as realidades do percurso.

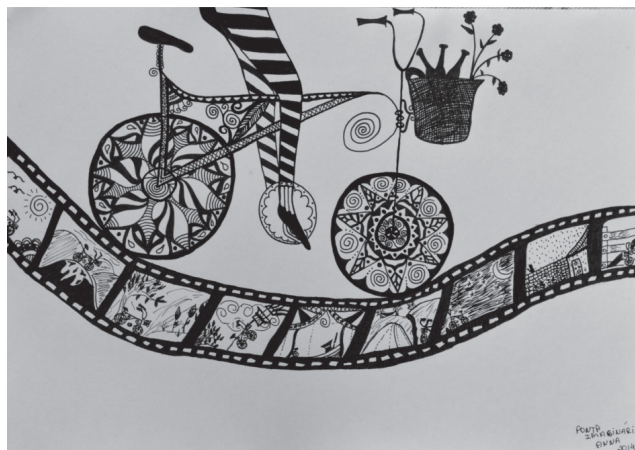


Figura 1 – Obra de Anna Carolina Barcelos Vasconcelos. Ponta Imaginária, 2014.

A imagem da bicicleta sobre uma película cinematográfica também nos alerta que não o sentido do ser professor não está em um único frame, mas no *continuum*, no conjunto deles. Formar-se, portanto, não é um momento isolado, mas está no decorrer do rio. Todo profissional está se construindo desde o seu nascimento, porém, em um determinado momento, ele tem um conjunto de instruções, reflexões que compõem essa formação, sempre continuada e sempre por vir. O professor “acabado” talvez seja aquele aposentado, em vias de fazer a travessia com Caronte. Antes disso, estamos ou deveríamos estar sempre nos barcos que nos levam de uma margem a outra, nas invenções de terceiras margens de rio, na criação/invenção constante da profissão docente.

Essa ideia nos leva a refletir sobre as metodologias de ensino: há as que são móveis, há as que são raízes. Como manter a formação em movimento? Espinosa, Deleuze e Guattari nos dizem que os afetos de um corpo são:

Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes. Os afectos são devires (DELEUZE e GUATTARI, 1997).

Os encontros que as travessias do tornar-se professor proporcionam podem produzir afetos. Esses encontros vão compor, decompor, recompor o professor-em-formação, em intensidades que irão aumentar ou diminuir sua potência de agir-professor. Nossas ações na universidade, na escola, são encontros que sempre podem produzir afetos. Nossas aulas, práticas ou teóricas, nossas ações do PIBID, nossas reuniões pedagógicas, nossas pesquisas, podem ser encontros que aumentam a nossa potência e que nos provocam a agir.

CONSIDERAÇÕES PELO MEIO

Acreditamos que a produção de sentidos para a formação docente é necessária. Há um constante argumento social de que é preciso formar mais e melhor os professores, há um desconforto histórico de que a pesquisa não tem informado adequadamente a formação de professores para a educação básica. Há também uma sensação de impotência recorrente nos professores ante as emergências da educação básica.

Ousamos dizer que nossa pesquisa é pragmática. Pragmática por ser uma proposta autêntica: parte de desejos legítimos de produzir sentidos sobre nosso meio: somos formadores de professores, pesquisadores em formação de professores. É pragmática pois dialoga numa perspectiva rizomática, não hierárquica com o processo de formação docente e permite multiplicidades. Assim quer ser encontro. Ela permeia a escola, a universidade, a literatura, o cinema. Pragmática porque assume afetos, e dispõe-se a produzir

afetos, que são capazes de produzir potências de existir, de professores, de pesquisadores.

A formação docente pressupõe movimentos, que não se enraizarão: ela não cessará de fazer conexões, de refazer conexões, de não se submeter a hierarquias, de criar mundos e subjetividades. A prática deve nos dar movimento, sob pena de perdermos o equilíbrio. A teoria deve nos dar movimento, sob pena de perdermos o equilíbrio. Movimento nunca acabado, nunca finalizado, movimento...

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2008.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

CALDAS, A. do R. Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. [S.l.] Universidade Federal do Paraná, 31 jul. 2007.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

COLEBROOK, C. (2014). *Death of the PostHuman. Essay on extinction* (Vol. 1). Michigan: Open Humanities Press with Michigan Publishing. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.3998/ohp.12329362.0001.001>>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 253-264. 2007.

ECHEVERRÍA, A. R.; BELISÁRIO, C. M. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 3, 2008.

ERICKSON, L. D.; MCDONALD, S.; ELDER, G. H. Informal Mentors and Education: Complementary or Compensatory Resources? *Sociology of Education*, v. 82, n. 4, p. 344-367, 1 out. 2009.

FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. *A Prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus, 1991.

FEITOSA, R. A.; LEITE, R. C. M.; FREITAS, A. L. P. Projeto aprendiz: interação universidade-escola para realização de atividades experimentais no ensino médio. *Ciência e Educação*, v. 17, n. 2, p. 301-320, 2011.

FENSTERMACHER, G. D. The Preservice Improvement Project in Retrospect. *Journal of Teacher Education*, v. 35, n. 4, p. 28-30, 1 jul. 1984.

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: Sandra Escovedo Selles; Marcia Serra Ferreira. (Org.). *Formação Docente em Ciências: Memórias e Práticas*. Niterói: EDUFF, 2003, v. 1, p. 29-46.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 55, jun. 2007.

FREITAS, M. T. de A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 116, p. 21-39, 2002.

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

HUDSON, P. Toward identifying pedagogical knowledge for mentoring in primary science teaching. *Journal of science education and technology*, v. 13, n. 2, p. 215-225, 2004.

INGERSOLL, R. M.; STRONG, M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, v. 81, n. 2, p. 201-233, 18 abr. 2011.

MASNY, D. *Cartographies of becoming in education: a Deleuze-Gratarri perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

MENDES, R.; MUNFORD, D. Dialogando saberes – pesquisa e prática de ensino na formação de professores de ciências e biologia. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 7, n. 3, p. 1-18, 2005.

NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação e sociedade, v. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, São Paulo vol. 23, 2012.

PINO, A. *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigostki*. São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, T. S.; LOPES, M. F. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROCHA, M. S. P. de M. L.; PEROSA, G. S. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 425-449, ago. 2008.

ROSA, João Guimarães. “*Primeiras Estórias*”, Editora Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 1988, pág. 32.

ROSA, M. I. F. P. et al. Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 5-14, 2003.

ROSA, M. I. F. P.; MEDEIROS, A. G.; SHIMABUKURO, E. K. H. Tutoria na formação de professores de ciências – um modelo pautado na racionalidade prática. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 3, p. 28-39, 2001.

SANTOS, L. L. Paradigmas que orientam a formação docente. In: For. Belo Horizonte: A, 2007. p. 235-252.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEMETSKY, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Columbia: Sense Publishers. 2006.

SERRES, M. (2013). *A polegarzinha*. Bertrand do Brasil. 2013.

SHERBINE, K. (2014). Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective, Edited by Diana Masny. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 119-122. doi:10.4771/qre.2014.39.

SILVA, M. H. S.; DUARTE, M. da C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de biologia/geologia. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, v. 1, n. 2, p. 73, 2001.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TERRERI, L. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos

de prática. Dissertação (Mestrado em Educação). FE/UFRJ, 2008.

TERRERI, L.; FERREIRA, M. S. Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. *Revista de Educação Pública* (UFMT), v. 22, p. 999-1020, 2013.

TERRIEN, J. Saber da experiência e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *Contexto e Educação*, v. 12, n. 48, p. 7-36, 1997.

TOBIN, K.; ROTH, W. M. *Teaching to learn: a view from the field*. Rotterdam: Sense, 2006.

VASCONCELLOS, J. *Deleuze e o cinema*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

VIANA, G. M. Construções de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências e Biologia. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, 2014.

WANG, J.; ODELL, S. J.; CLIFT, R. T. Past, present, and future research on teacher induction: an anthology for researchers, policy makers, and practitioners. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers in partnership with the Association of Teacher Educators, 2010.

ZEICHNER, K. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College-and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 30 dez. 2009.

ZOURABICHVILI, F. (2004). *O vocabulário de Deleuze*. (A. Telles, Trad.) Campinas: Unicamp, 2004.

Data de recebimento: junho de 2015

Data de aceite: novembro de 2015