

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E ESCRITA DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR PDE-UFPR, NA PERSPECTIVA DE DELEUZE E GUATTARI

THE KNOWLEDGE PRODUCTION AND WRITING ABOUT THE PDE-UFPR'S
TEACHER EXPERIENCE ON THE PERSPECTIVE OF DELEUZE AND
GUATTARI

Claudia Madruga Cunha¹

Resumo

A formação continuada de professores da Rede Pública Estadual do Paraná, através do Programa de Extensão PDE/UFPR, incita o professor a uma atualização da sua prática docente na escola pública. Esta política pública idealiza a escola como ambiente potencialmente transformável pelo professor, quando entende que a produção de conhecimento sobre a própria prática e a problematização do contexto em que atuam estes profissionais, pode alterar o processo educativo. Aqui se pretende analisar como a escrita, o estudo e a pesquisa possibilita um movimento de mudança interna ao docente que altera sua “individuação”, pois a pesquisa sobre si, retorna ao ato de ensinar.

Palavras-chaves: formação de professores, individuação, experiência educativa.

Abstract

The Paraná public state teachers' formation at the *Program of Education Development – PDE*, an extension Program of UFPR, actualizes teachers practice at school and changes the school context where this formation process happens. The school teacher is *re-informed* by a public policy which idealizes the school like an environment that can be change by teacher's practice too. It shows that this changing carries the teacher to an individuation process became from this *reform* that *re-inform* him. The research about him-self remakes the analysis and return to the act of teaching; this experience makes the teacher a knowledge creator since his own practice; and questions the formation quality between public school and university.

Key-words: teacher's formation, individuation, experience makes the teacher.

A produção de conhecimento e escrita da experiência educativa do professor PDE/UFPR – um olhar da Filosofia da diferença

A Universidade Federal do Paraná tem recebido todo ano, através do Programa de Extensão PDE/UFPR, cerca de 150 a 200 professores da Escola Básica da Rede Estadual para uma atualização profissional. Num enfoque da filosofia da diferença, especialmente a filosofia deleuziana, pode-se dizer que desde 2007 este Programa vem, no seu Platô², estrutura ou estratégia, desenvolvendo uma política de formação de

¹ Licenciada em Filosofia (UFPEL); Mestre em Filosofia (PUCRS) e Doutora em Educação (UFRGS). Coordena o Programa Interinstitucional de Formação de Professores PDE/UFPR do Setor de Educação; leciona no Setor de Educação Profissional e Tecnológica e no Mestrado Profissional em Educação do Setor de Educação da UFPR. E-mail: claudiamcunha@ufpr.br.

² Platô para Deleuze.

professores. Criado pelo do Governo de Estado, em 2006/2007, que interpretava naquele momento uma demanda de alavancamento da Educação Básica, surge ligada ao Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE, do Governo Federal.

Para fortalecimento das ações da Secretaria Estadual de Educação, foi organizada uma equipe com representantes de todas as instituições superiores estaduais mais a Universidade Tecnológica do Paraná - UTFPR e a Universidade Federal do Paraná- UFPR, com intuito de delinear as ações necessárias a esta formação. Esse grupo discutiu uma reforma necessária ao professor/a, com a finalidade de progressão da carreira. Tal reforma impôs um currículo bastante denso, com múltiplas atividades, de sala de aula e de extensão. Em 2010 esta formação deixa de ser uma ação de governo, torna-se uma política do Estado do Paraná, compondo um aparelho educativo ou máquina de efetuação formativa, que passa a atuar em conjunto com as Secretarias Estaduais e Núcleos Regionais de Curitiba, Região Metropolitana e Litoral e a conectar os professores da Rede Pública Estadual.

Esta estrutura ou platô que move anseios de uma educação básica, recortada de um segmento maior, passa, então, a compor uma de formação de professores, que se instala na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Paraná convocando, anualmente, cerca de 90 colaboradores para orientar e dar cursos gerais e específicos para estes professores. O Estado do Paraná possui mais de 37000 professores/as concursados, e a cada ano se afastam pouco menos que 2000 das escolas, estes profissionais serão substituídos por outros em regime de contrato temporário. Sem perder o caráter de extensão para os colaboradores da UFPR, a gestão deste Programa no ano passado foi deslocada para o Setor de Educação. Nesse ano de 2014, 11000 professores já passaram por esta formação.

Deve-se considerar que o Ministério da Educação – MEC, em 24 de abril de 2007 estava abrigando ou abrindo a sua plataforma a Programas de Desenvolvimento, tais como: Programa de Aceleração do Crescimento, o PAC - jan.2007, que junto ao Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que avalia as instituições e os processos educativos, uniu esforços com ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, gerando um plano de metas intitulado Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE. Este contexto, fortemente associado ao desenvolvimento econômico, integrou

meios para chegar a outros fins, na intenção de dar suporte a uma cadeia de redistribuição de renda ampliada às camadas desfavorecidas, alargou a democratização do ensino (Governo Lula) e investiu fortemente em educação.

O desenho desta formação continuada, no Estado do Paraná, surge em muito como luta de uma classe, mas acaba se propondo como um novo disciplinamento para a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no Plano de carreira do magistério estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Passa a vigorar como política pública de Estado, pela Lei Complementar nº 130 de 14 de julho de 2010. Quando se estabiliza, não sem toda uma peleja da classe que se realizou para garantir as condições desta progressão, o diálogo entre os professores do ensino superior da UFPR e os professores do ensino básico da Rede Estadual já se mostrava ampliado. Principalmente, pela constância das atividades formativas e pelas sequentes orientações à projetos de intervenção, que favoreceram no interior da academia uma escuta da escola. Uma decorrente produção de conhecimento tem forçado os/as professores/as a escrever sobre suas práticas do ensino básico, reunindo nisso esforços interinstitucionais perante os quais vem se agregando sutis mudanças, que se esperam qualitativas, nas ações dos profissionais da instituição pública paranaense.

A escola pública, enquanto aparelho de Estado e conforme o aludido no contexto acima, vem sendo atualizada, reformada, revigorada por uma política que incumbe à formação continuada de internalizar no/a professor/a novos instrumentos e habilidades que resultarão em uma melhoria da sua prática. Para alcançar o progresso na carreira profissional, o/a ingresso/a deve manter-se totalmente frequente, nos cursos e nas outras atividades. Com o objetivo de proporcionar subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, este processo educativo sugere uma análise da experiência profissional, das práticas de sala de aula, das salas de recurso, dos laboratórios de tecnologia; assim como, um diagnóstico dos acontecimentos que vem se impondo como emergências no ambiente escolar deixando um rastro de novas pendências na relação escola e sociedade. Insinua o estudo e a pesquisa para redimensionar o conteúdo das aulas e as formas de gestão no interior das escolas.

Participam os professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. O professor que ingressa no PDE tem garantido o direito de afastamento remunerado,

no primeiro ano fica 100% livre de sua carga horária letiva; e, no segundo ano, se afasta 25% para frequentar o programa. Recentemente, mostra-se possível, aproveitar a titulação dos cursos de mestrado e/ou doutorado para a obtenção da certificação do PDE, nos termos da Lei Complementar nº 103/04, Art. 11, Inciso IV e Lei Complementar 130/10, Art. 8º, §1º.

Plano político e práticas do possível

Após propor o contexto em que se instala esta formação, passa-se a problematizar a experiência vivida por estes profissionais da educação, em processo de atualização. Tenho participado desta formação de professores, desde 2008, lecionando Metodologia da Pesquisa em Educação e orientando professores. Através desta disciplina tenho feito contato amplo, a cada ano, pelo menos metade da turma ingressada. Também atuo, nesse momento, na gestão deste programa. Mas é sobre o acúmulo da experiência de orientar professores que problematizam sua experiência e prática profissional, no ensino básico, que trago argumentos que povoam este texto.

Os/as professores/as saem das escolas para realizar sobre as mesmas um projeto de intervenção; projeto que problematiza sua prática e o contexto, sob a orientação dos/as professores/as colaboradores deste Programa na UFPR. Esta obrigatoriedade do cursista favorece uma aproximação, muitas vezes afetiva, da academia com os/as professores/as das escolas estaduais, participantes desta política de formação continuada. Escutar sobre seu contexto e realidade, sensibiliza, faz perceber que deslocados/as de seu meio, estes/as profissionais/as passam a sofrer alterações através do contágio com outro lugar onde o estudo, a escrita e a produção de conhecimento são práticas mais constantes.

Deste território, em certo sentido privilegiado, vem se fazendo uma escuta, uma leitura e que agrega nova imagem desta prática, daquilo que constitui estes profissionais deslocados, mediando suas narrativas que justificam os projetos que serão o instrumento de uma intervenção no ambiente escolar.

Todo texto vem de um lugar, de um contexto, de uma perspectiva. É preciso situar o professor que quer escrever. Toda ação inclui uma reação, esta última nem sempre prevista nos ideais que a geram. Filósofos como Deleuze e Guattari, dizem que o jeito que se escreve diz de uma “impossibilidade de um outro modo (2014, p.35)

ajudam a explicitar, nesta análise, as percepções sobre o se passa quando profissionais da Escola Básica do Estado Paraná, compelidos a produzir conhecimento sobre sua prática, tem problemas em explicitar pela escrita sua cotidianidade.

Com formação em filosofia e educação, utilizo estes estudos da filosofia da diferença, com os quais identifico processos de singularidades e subjetividades, brotados das políticas públicas que favorecem esse Programa. Especialmente, utilizo o conceito de Platôs de Deleuze e Guattari e de escrita especialmente em Deleuze (1996), na tentativa de contribuir para tencionar como um plano objetivo compõe com outro plano subjetivo algo que se internaliza nos corpos, se materializa numa escrita docente enquanto produto destes efeitos.

A partir de um de um deslocamento geográfico, uma prática docente que ocorre na escola do Estado do Paraná, anda sendo suspensa a cada ano para ser reinventada no interior da universidade, lugar onde potencialmente se atualizará. Esta prática pertence a um/a professor/a que é um indivíduo, alguém porta um contexto interno que o/a identifica, e, do qual se afasta objetivamente, mas subjetivamente não. Nesse sentido, o que caracteriza este/a professor/a, sua diferenciação, vem do pertencimento a um meio. Meio que atua sobre ele, age como um pré-dado, pois mesmo que esteja deslocado, compõe sua singularidade conservada neste processo.

A escola e a universidade são afetadas por esta formação. A formação inicial de professores, no interior do ensino superior, tem convivido nas salas de aula, nos simpósio, nos seminários e nas defesas de dissertações e de teses, com a aparição próxima e constante do/a professor/a ensino básico, o que os aproxima das licenciaturas e estas das escolas. Nas escolas, que possuem professor/a afastado/a, existe uma expectativa de que este colega que saiu traga alguma novidade, mostre o que se faz por ali, quebrando um pouco a solidão e a rotina que permeiam o ambiente escolar. Frutificam-se as intercessões entre uma perspectiva docente que vem da escola e a formação de professores realizada no ambiente acadêmico, ambas se interferindo, vão colorindo um mural de estudos sobre ações educativas.

Mas como em todo efeito existe um contra-efeito, estas intercessões, também, tem evidenciado as diferenças entre uma instituição e outra. O/a professor/a que vem da escola chega para atualizar seu ensino através do estudo e da pesquisa, quando oferece seu próprio meio como objeto de estudo e análise, estando em outro, na universidade. Não há uma barganha igualitária entre estes dois platôs políticos institucionais, que se

ocupam das bordas de diferentes produções de saberes e de valores. São patamares distintos implicados a outros fatores políticos e econômicos de uma sociedade que os requer para simbolizar, representar e executar sua própria hierarquia. Sociedade que comumente entende como necessário para a educação, investir na formação de um profissional ingênuo e dócil, alguém que se ocupe de cuidar e de educar crianças e adolescentes, com poucos saberes, pois seu público lhe exigirá paciência e não inteligência.

Entretanto, exige para educação superior uma prática docente diferenciada, que deve subentender não educar para questões formais e genéricas da sociedade apenas, mas para crescente especificidade do mercado. Outro tipo de professor/a se faz necessário, um tipo que faz pesquisa, que cria novos conhecimentos, produz *royalties* e escreve papers, artigos, inspira a sagacidade e a competitividade próprias do mercado, no interior de uma instituição educativa. Um profissional que sabe agir e reagir na busca de suprir as novas demandas dos novos sujeitos, estes que fazem contato constante com os frutos do avanço tecnológico, dentro e fora da academia. Na troca destes interesses, o ensino superior, sem deixar de ser formal, tem traduzido mais diretamente os anseios de produção e de superação análises limites, que emolduram a racionalidade social, atuando com um ensino que se fundamenta em linhas conceituais advindas do desenvolvimento tecnológico, que ela mesmo produz e organiza, através da pesquisa. A imposição da pesquisa, neste meio, tem facilitado para uma maioria dos seus/as profissionais a renovação de seu conhecimento e ações de sala de aula, incentivo que ocorre na própria instituição ensino superior ou no intercâmbio com meios pares.

Os/as professores/as da escola saem de seu patamar, para deslocando-se até um outro, aprenderam a pesquisar. Como não há pesquisa sem estudo, o aprendizado das ferramentas investigativas implica reconhecer muitos desconhecimentos sobre o que praticam, tanto de ordem metodológica como de ordem epistemológica. A aproximação desta nova lógica de trabalho acaba por se constituir para muitos, em adequar-se a uma temporária a uma máquina de formação ou de formatação. Sofre o/a professor/a para acomodar-se as regras da escrita, a máquina metodológica da escrita acadêmica e científica, internaliza um motor de conformação que deve ser flexibilizado tão logo a frequência neste processo se esgote. Entre os 2000 professores que saem a cada ano da

sala de aula para retornar as universidades, na maioria instituições superiores estaduais, 10% são recebidos como cursistas na UFPR.

Máquinas e maquinarias na formação de professores

Tinha quatro orientandos em 2009 e enquanto o autor da desta frase interpretava com gosto mas não sem dificuldades os textos a ele indicados, um outro da mesma área tinha uma resistência enorme em ler e estudar. Não existem apenas dois tipos de professores que ingressam no PDE/UFPR, os que se integram ao estudo e aqueles que rejeitam estudar. Propor tal afirmação seria reducionismo. Mas sem incorrer a binaridades³ de linguagem, aponta-se apenas para dois perfis onde tem se mostrado toda uma tipologia diversificada de profissionais da educação básica, naqueles que integram este Programa. Não se diz exatamente que alguns nesta formação continuada não se abrem facilmente a uma renovação de suas práticas docentes, fala-se do estranhamento e da sensação de rejeição ao meio acadêmico produzido por um grupo, que estando deslocados nesse meio para realizar determinados fins se evadem do estudo.

Estes, na sua ausência, trazem o questionamento do processo de formação inicial realizado nas universidades, que vem se realizando, impondo uma imagem profissional cristalizada, enrijecida, que há de se traduzir em práticas desencantadas nas salas de aula. Práticas ligadas a uma concepção que invalida a continuidade de um processo, onde ser professor/a deve ser entendido como um constante retomar da experiência, para aprender com essa a tornar-se professor/a.

O contato com estes profissionais tem revelado muito sobre a escola e sobre como este docente compõe uma construção de si, parte ou fruto que é de uma formação profissional anterior que o prepara/ou para escola. Numa das turmas que já passaram por este Programa, houve o caso de um professor de língua portuguesa, que não apenas não dominava as regras do idioma, como foi acusado de plágio. Professor de português que não sabe escrever, não sabe diferenciar a resenha da cópia. As fragilidades deste profissional se mostram ou vem à tona, quando ele foge aos compromissos desta formação, não quer receber orientações. Desilusão com a formação ou resistência a

³ Máquinas binárias são segmentos de sexo, homem-mulher, de classe social, rico pobre, de idades, criança-adulto, raças, branco-negro, de setor, público-privado, de subjetivações, em nossa casa-fora de nossa casa. Máquinas binárias são segmentos de sexo, homem-mulher, de classe social, rico pobre, de idades, criança-adulto, raças, branco-negro, de setor, público-privado, de subjetivações, em nossa casa-fora de nossa casa.

novas capturas? O que foi internalizado neste professor, que tendo um orientador para acompanhá-lo neste processo, posta no portal do Estado⁴ um trabalho que fez sozinho, sem ajuda, dissimulando algo desentendido sobre o que deve fazer. Um trabalho de acordo com os valores acadêmicos com uma escrita grosseira, equivocada, cheia de cópia, plágio, de inadequação metodológica. Não estaria este indivíduo propondo um ato de resistência as formulações do Platô político Secretaria Estadual de Educação? Uma resistência que se dirige não apenas a SEED, mas aos processos educativos que foi sendo submetido no decorrer da sua carreira, as formações impostas verticalmente vindas do poder públicos? Não seria este comportamento se propondo como uma rejeição a tudo isto? Disse Franco que

observa-se um crescimento de ações, de programas de suposta inovação educacional que tem levado os professores a serem meros consumidores de textos e de projetos realizador por outros, cabendo-lhes a execução precária de procedimentos instrucionais inadequados e sem sentido. (PIMENTA; FRANCO, 2008, p.105).

Este mesmo Estado que tem desprezado este profissional impondo demandas que o sujeitam pela imposição de saberes, tem oferta historicamente baixa remuneração a sua prática, passa a lhe custear esta formação. Desacreditado este professor chega ao final desta formação, mas, é como se não estivesse passado por ela, pois não se abrindo as suas condições e normas, não pode desfrutar de seus efeitos. Este professor que não acredita no estudo e na pesquisa, mas está na escola, questiona a finalidade desta atualização docente. O que se enrijeceu, se desencantou neste profissional que ensina na escola, mas não quer aprender, não acredita no meio e processo do qual é parte? Em todas as turmas existem pelo 1 ou até 5 casos de professores/as que fogem, desaparecem, adoecem o tempo todo, frequentam por obrigatoriedade os cursos, mas somem dos encontros de orientação que implicam momento de produção de conhecimento e escrita.

Nestes casos, se procura os Núcleos de origem deste profissional, mas não com a ideia de que ele/a seja punido/a. Recorre-se aos Núcleos que mais facilmente os localizam, pois estão mais próximos a realidade de atuação deste grupo, para mediar esta situação de fuga ou evasão. A própria APP-Sindicato, organização sindical dos professores do Estado do Paraná, tem tido um papel importante para garantir a

⁴ Disponível em: < [http: www.diaadiaeducacao.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.gov.br) >.

continuidade deste Programa como conquista e direito de formação, forjando indiretamente um movimento que protege os interesses desta classe e os compromete nesta política de Estado.

Mesmo assim, em cada uma das turmas ingressantes, existe uma minoria de profissionais que não domina os conteúdos da sua área ou não se integra ao estudo, compondo um campo de exclusão no interior deste processo educativo. Também é possível encontrar um grupo de professores/as que avança nesta formação, e tal uma máquina de guerra, a utiliza, a questiona, interrogando seu meio e as condições de seu trabalho, sem abandonar o processo. Superam certas condicionantes que os implica em uma estafante rotina escolar, alguns destes já possuem mestrado ou uns estão cursando outros, raros, cursam doutorado.

A ideia de associar este professor/a à uma máquina de guerra se deve ao fato de que,

pode acontecer de a máquina de guerra tornar-se mercenária, ou então se deixar apropriar pelo Estado quando ela o conquista. Mas sempre haverá uma tensão entre o aparelho de Estado, com sua exigência de conservação própria, e a máquina de guerra em seu empreendimento de destruir o Estado ou até de se destruir ou de se dissolver ao longo da linha de fuga. (DELEUZE, 1998b, p. 150).

Neste sentido, esta formação continuada como um segmento institucionalizado, ao mesmo tempo em que pode expandir o professor e sua prática pelo estudo e pela escrita, também pode forjar nele modos de resistir, contra si ou contra o Estado. Uma vez que a máquina de guerra, também, pode, simplesmente, capturar aquilo que vem do Estado numa maquinaria de força extrinsecamente definível, é mais comum que alguns docentes caiam na passividade e no desinteresse.

Como é papel da Secretaria de Educação do Estado selecionar os ingressados, é constante a reclamação dos orientadores sobre as dificuldades destes professores da rede básica. Os orientadores, docentes na universidade, dizem – “estes professores não sabem escrever, não sabem minimamente pesquisar”. Quem são estes professores, sujeitos, indivíduos, que atuam nas escolas? Produtos de políticas públicas de educação, que através das licenciaturas e outros programas tornaram-se professores, pessoas que se tornaram profissionais, internalizando um contorno cuja perspectiva educativa as despontencializa, as condiciona a passividade, a um estado não-sujeito no ato de educar?

Próximos ou retornados temporariamente a Universidade, que compõe um Platô do ensino superior de estrutura de demandas e feixes de tensões diferentes, na qual seus docentes, especialmente os orientadores neste programa, sofrem as pressões da produção de conhecimento, quando precisam dar aulas e também fazer pesquisa e extensão, escrever e publicar textos em revistas qualizadas, avaliadas pela plataforma Capes. São outros/as professores/as que interagem com os/as cursistas PDE, e passam a ser valorados estes últimos por aquilo que é profícuo em seu meio. Ou seja, essa diferença entre os meios, chamados aqui de platôs institucionais, acaba por explicitar valores implícitos no sistema educativo como um todo. Valores que se explicitam nas condições de escrita e produção de um grupo e outro.

De um lado se reconhece o professor universitário como o pesquisador, um profissional que sabe produzir conhecimento, além de dar aulas; de outro, os professores da escola básica são os que ensinam, mas na maioria das vezes não sabem escrever, não sabem estudar, no sentido de ampliar suas ferramentas conceituais e laborais para fins de pesquisa e publicação. Só que estes últimos vindos de uma classe de maior número, embora de menor prestígio, não convivem com a obrigatoriedade da produção de conhecimento, portanto, possuem dificuldades em rupturar com o anseio majoritário de uma biopolítica, que vinda do MEC é traduzida pelas Secretarias Estaduais-SEEDs que impõem conteúdos ditos inovadores as escolas, reconstruindo o exercício das máquinas binárias que a todas atravessa e das máquinas abstratas que a todos sobrecodifica⁵!

Os/as professores/as PDE tem muitas dificuldades para escrever. Este fato implica analisar que estes profissionais possuem uma estrutura subjetiva afeita ou composta pela experiência de um tipo de ensino que se faz nas escolas públicas e pela formação que obtiveram nas Instituições de Ensino Superior na década de 80 e início dos anos 90, num contexto de sucateamento da educação pública e alargamento do ensino privado. Foram outras políticas vinculadas ao Estado, que organizaram

⁵ Estas **máquinas binárias** se recortam, se chocam umas com as outras, cortam a nós mesmos em toda espécie de sentido, não são necessariamente dualistas ou dicotômicas, mas o que movimenta estes elementos e seus segmentos. Uma máquina de elementos binários está sempre produzindo novas binariedades. Ex. se não é homem nem mulher é travesti. **A máquina abstrata de sobrecodificação** implica em que estes segmentos sejam dispositivos de poder. Logo, esta última “assegura a homogeneização dos diferentes segmentos, sua convertibilidade, sua traduzibilidade, ela regula as passagens de uns a outros, e sob que prevalência”. (DELEUZE, 1998b, p.150).

enunciados de uma ordem estabelecida onde uma sociedade criou ou recriou processos de subjetivação nestes professores, que vem os impedindo de buscar certa potência criadora e criativa. O que os/as impede de escrever e de, na escrita, resignificar sua prática também evita a autonomia de tomar para si aquilo que praticam; os bloqueia de reinventar o que ensinam, de se deslocar pela pesquisa de modo autônomo de seu contexto, rompendo com algumas rotinas para poder reinventá-las por meio de novas narrativas de si.

Tal como diz Deleuze interpretando Foucault os processos de subjetivação não se dão em ambiente privado, “[...] designam a operação pela quais indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar novos lugar a novos saberes e poderes” (DELEUZE, 1992, p. 188). O/a professor/a sofre quando tem que escrever, sofrem os efeitos das subjetivações, que na sua diversidade podem produzir inclusive a queixa, a subjetividade elegíaca. O resultado deste processo histórico e social, mostra hoje uma escola que para além de ser sobrecodificada pelo Estado, é descodificada pelos fluxos do capitalismo, pertencendo este/a professor/a à um contexto que se queixa, tendo em vista a desvalorização que sofre no meio social e econômico. Não tem mais finalidade ensinar, então para que aprender a escrever, não tem estímulo para ir em busca de conhecimento que entende que não utilizará.

Forma e Reforma: sair e retornar ao meio

Mas a sobreposição de Platôs não impede os movimentos entre as estruturas, a favor ou contra elas. Também se escuta destes docentes em formação continuada que “o PDE transforma as pessoas”. Muitos profissionais agradecem por ter retornado a escola se sentido um outro de si, um outro em seu meio. A questão é de saber por quanto tempo este meio manterá o que foi deslocado no interior deste indivíduo, se permanecerá o estado de mudança? Praticamente sozinho em seu retorno, este professor/a resistirá aos segmentos que o atravessam no retorno ao seu meio, que no mais das vezes compõem um coletivo impiedoso, desencantado e amargo? O que pode o professor modificado modificar em um cenário onde ele é um numa centena? Vive-se um tempo

De reciclagens de ideologias, conhecimentos, comunicações. De novas tecnologias, hipertextos, tecnocultura, dispositivos interativos, ambientes

telemáticas, lutas de classe de silício. Tempo de reconfiguração e abolição de fronteiras entre ciência e ficção, pública e privada, material e imaterial, humano e sobre-humano, natural e sobrenatural [...] de simulação de mundos, simulação de imagens. (CORAZZA, 2001, p. 101).

Tempo em que se retira o/a professor/a da escola para atualizá-lo, na possibilidade de problematizar a construção de outras propostas educacionais. O tempo desta formação é de 2 anos. No primeiro ano o professor se afasta totalmente da escola para freqüentar os cursos ofertados e construir um projeto de intervenção sob a orientação dos colaboradores, professores vindos de todos os setores da UFPR, exceto o Setor de Ciências Jurídicas, onde não há nenhum docente que atue no Programa.

Explicando o formato curricular desta formação continuada descreve-se, que para quem ingressa nesta formação, na primeira parte do ano, é o momento de estudo do tema e linha de interesse, a ocasião do aprofundamento teórico para revitalização e problematização conceitual da prática e do contexto deste profissional. O que resulta na elaboração de um projeto de pesquisa. Na outra metade deste mesmo ano, o projeto escrito, torna-se material didático ou a ferramenta de intervenção. No segundo ano, terceiro período, este professor passa por uma formação tecnológica que o habilita a colocar seu projeto de intervenção e material didático numa plataforma *online*. Momento em que possui 25% do apenas de seu tempo livre, para aplicar este material na escola e discutir em rede com outros colegas, os/as que estão nas escolas públicas do Estado. Após o retorno à escola e a postagem dos materiais produzidos na Rede Sacir, este/a professor/a continuará tendo um dia na semana para escrever o artigo final decorrente de uma análise de todo o seu processo formativo.

Resumindo o modelo curricular, esta formação é composta por quatro períodos, sendo que é no primeiro ano, primeiro e segunda período que estes/as profissionais, se afastam integralmente da escola. Nesse afastamento podem participar de cursos gerais e específicos na sua área de formação e ficam em contato com um orientador, dos dois anos. Repassando sua produção, no primeiro semestre escrevem um “projeto de intervenção” e um “material didático”; no segundo ano de curso e terceiro semestre, voltam para escola para aplicar o material criado; por fim, no quarto semestre, fazem um “artigo” que descreve e problematiza todo o processo. Em todos estes períodos são acompanhados por professor universitário, orientador. Os cursos em geral devem dar subsídios teóricos e práticos para um diagnóstico da escola, para depois problematizá-la,

para logo a seguir criar um instrumento que age sobre ela, sobre os dilemas sociais e profissionais que hoje a habitam. Exige-se, então, que três documentos sejam redigidos neste período.

Mesmo assim, costuma se escutar destes profissionais, que eles/as se percebem desarmados ou despreparados para operar com diversos tipos de problemas que percorrem a escola destes dias. Alguns veem seu conteúdo específico, seu instrumento de trabalho na sala aula como uma ferramenta espirada, superado numa prática repetitiva que o tempo desgastou. Ao mesmo tempo, se notam sem fôlego suficiente para operar uma real mudança naquilo que os incomoda.

Nota-se principalmente nos períodos de escrita, na construção do projeto de intervenção e do artigo final, que a desestabilidade emocional destes professores se manifesta. Quando da escrita do projeto este sofrimento é mascarado pelo sentido de gozo e desfrute de certa liberdade, produzidos pelo afastamento da sala de aula; mas, na escrita do artigo, realizada no quarto período e momento em que já retornaram a escola, para maioria esse é confira um momento difícil. O compromisso com a escrita os conduz a necessidade de relacionar o conteúdo com a prática, algo que diz da prática com o que puderam fazer em sua ação, na aplicação do projeto na escola. Muitos não conseguem se reconhecer naquilo que sua escrita descreve, descrevem algo que lhes parece de um outro, do autor ou teoria utilizada. O retorno, que ao final é uma volta as práticas e a estafante rotina, revira tudo que foi aprendido, os conteúdos estudados se evadem, o olhar para o entorno volta a crueza, gerando o sentimento de haver mascarado em dois anos o próprio meio.

Mas sem dúvida permanecem os conteúdos vinculados as linhas de atuação ou área específica, anteriormente apreendidos na ideia de alimentar estes profissionais de instrumentos que propiciem uma prática mais dinâmica na sala de aula, ambiente defasado pela repetição. É muito comum os professores dizerem que estão esgotados, que se sentem sem estímulo para contribuir com o enfrentamento das questões de raízes socioculturais, ambientais e outras vindas dos avanços da tecnologia.

O que pode uma formação de professores?

O que pode esta formação no seu agenciamento coletivo vir a contribuir com a escola, estrutura institucional por muito tempo abandonada pelo setor público. O que podem os professores da escola básica criar com suas escritas e seus projetos? Ou como

disse Stenhouse (2007) “o que pode a investigação brindar aos professores/as”?, os instrumentos que apreendem na pesquisa da própria prática podem se tornar formas de resistência, opondo-se aos agenciamentos coletivos quando se dirigem aos seus pares. Agenciamento que implicam em direcionar um modo de ser e agir enquanto profissional. Pode a escrita de seus projetos de intervenção e material didático intrometer-se no meio escolar e não exatamente para rupturá-lo, mas para abrir na sua estrutura caminhos para novas rotinas, novos hábitos para as práticas da docência? Pode a escrita tornar-se um hábito e a pesquisa uma busca diária de conhecimentos, de modo a ser permitido compor novas linhas de fuga, tais que se imponham dos próprios materiais que produzidos neste processo de formação fazendo desses instrumentos algo que, ao mesmo tempo, reproduza e desfaça a codificação implícita na atualização de um fazer pedagógico? Pode este profissional que retome, revisa, sequestra, rouba, captura, práticas e ideias alheias manter seus traçados de fuga, quando deixa de estar deslocado temporariamente em outro contexto?

Existem os que recusam-se a reintegrar-se a novos modelos de aparelho de Estado que comunicam com o segmento econômico e o capital. Contexto que faz do professor da escola básica uma cifra incapaz de recobrir o vazio do desamparo anterior. Um/a nômade ou um/a buraco negro em meio a organização, no seio dela da escola, enquanto segmento.

Sem fugir ou escapar aos conceitos globalizantes presentes nas escritas destes profissionais do ensino básico, se analisa em seus textos uma escola ambígua, indisciplinada, despolitizada, descrente, indecente, convivendo com uma escola unívoca, tradicional, conservadora, ideológica, cristã, reguladora. Uma escola e uma não escola, convivendo num mesmo ambiente. Lugar e ambiente educativo que escapa, flui na direção dos novos problemas, torna-se sintoma que carece de diagnóstico nas escritas e nas falas destes professores, profissionais, que resenham e escrevem projetos com a ideiação de intervir no ensino básico.

Professor escritor e investigar escrever sobre a própria experiência

um escritor escreve para os leitores, ou seja, ‘para uso de’, ‘dirigido a’ [...] escreve ‘para uso dos leitores’ [...] pelos não-leitores, ou seja, ‘no

lugar de' e não 'para uso de'. Escreve-se pois 'para uso de' e 'no lugar de'⁶

Uma vez que todos os projetos e materiais didáticos são colocados no portal <http://www.diaadia.educacao>, a proposta e escrita destes materiais de intervenção implicam, tem se dirigido aos colegas das escolas do Estado, especialmente aos da área afim. Esta plataforma permite a interação dos professores cursistas com os colegas que ficam nas demais escolas do Estado do Paraná. Os temas que estas escritas em geral percorrem traduzem mudanças culturais da sociedade atual, quando tratam da diversidade, da tecnologia entre outros. Indicam alguns vetores que atravessam o patamar do ensino básico.

Interessa perguntar: como estes professores tendem a se apropriar destes temas, que viram problema de pesquisa e de intervenção e se mostram como ação que não pertence exclusivamente as suas escolas? Como o professor potencialmente é capaz de construir sua diferenciação, sua individuação, um estado de si que se reconheça alterado, em meios a estes processos de teor e agenciamento coletivo? Como o professor de escola básica pode, enfim, construir novos movimentos comunicantes, novos agenciamentos entre modelo de profissional que carrega em si e os que vêm adquirindo numa dinâmica de distanciamento, que mesmo não sendo espontânea, permite-lhe a lucidez para reformulação e ajuste de uma outra perspectiva possível de si.

Lara fala:

Os meninos e as meninas adoraram as oficinas das “metamorfoses”! Os alunos do nono ano mudaram muito seu comportamento afetivo. Ter trabalhado a compreensão do corpo com esta meninada mudou a relação deles com a escola e mudou o comportamento entre eles. Percebo esta turma muito mais parceira.

Digo para Lara:

Ótimo, mas tenta descrever o que efetivamente aconteceu sem recorrer a um discurso que faz propaganda das tuas oficinas.

Um mês ou dois depois, finalizando o ano e os encontros de orientação Lara me diz:

Professora não quero fazer auto-propaganda, mas os colegas da minha escola que trabalham em outras escolas, me convidaram para mostrar meu material didático nas escolas deles. Além de apresentar minhas oficinas na semana

⁶DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2014.

pedagógica da minha escola no início do ano que vem, tenho agendado o convite a apresentá-las em outras duas semanas pedagógicas.

Casos como de Lara e outros professores da Escola Pública do Estado parecem interessantes de destacar. A indagação destes docentes sobre as suas experiências realizadas antes, durante e após a finalizar esta formação, compartilhada no meio acadêmico, vai se convertendo em sutis movimentos no de captar “ou entender o que estas experiências tem anos dizer. No ano anterior a recente situação narrada, um outro professor da área da história, poeta local, graduado em filosofia, me enviou um e-mail urgente. Pedia que fizesse uma rápida revisão no texto em anexo, pois seu artigo final, que tratava das “Letras de capoeira como forma de reterritorialização da cultura afro-brasileira na escola”, escrito e experimentado neste Programa, havia sido aceito para ser apresentado em um congresso em Cuba. Passar por esta formação implica a explorarem-se um em si de si

muitas as linguagens [...] imagens que sugerem ou símbolo de pensamento que se abrem a outras dimensões, podem ser sonhos que não se atem as convenções da razão, ou podem ser pensamentos com a potência de despertar inquietudes novas ou formas de perceber não exploradas. (CONTRERAS; PEREZ DE LARA, 2010, p. 81).

Contreras e Perez de Lara (2010), destacam a importância de se tratar da experiência educativa, quando escrevem seus trabalhos e abordam os temas e os problemas que enfrentam na escola, estes/as profissionais, ao mesmo tempo em que não se preocupam em re-dizer o que um outro colega ou um outro já disse, trabalhem problemas identificáveis referindo-se ao que se repete sobre determinado contexto nomeado. Fortalecem os autores espanhóis a possibilidade de investigar a experiência como uma forma de autoria da própria prática.

Os/as professores/as na obrigatoriedade da escrita caem em estado de reciclagem, interna e externa, fazem pesquisa de assuntos já representados no contexto das políticas majoritárias, e, mesmo assim, alguns a seu modo, não deixarão de diferenciar-se. Tanto no diálogo que movimentam com outros professores, seus pares, como com aqueles que os orienta em seus projetos, desloca-se de seu meio a outro meio. De várias maneiras este/a compreende as circunstâncias do que carrega em si mesmo como um platô institucional, e, estando em outro platô ou meio, hospedeiro, o altera se modificando neste mesmo movimento.

A escrita pede o pensamento e o pensamento a ruptura das bordas e das superfícies já dadas, cristalizadas entre peles, ossos, hábitos, costumes de uma vida de professor. O pensamento compõe sensações, cria seus artifícios, seus jogos de saber-poder, resistências algumas rígidas outras flexíveis. Estimulado a escrever, a estudar e a pesquisar, a transformação/individuação do/a professor/a de ensino básico é facilitada uma vez que a escrita altera internamente quem escreve movimenta sua concepção de mundo. O professor da escola neste projeto de extensão de algum modo partilha e compõe pelo estudo um pensar que não é estado de pausa, de calma; mas desencontro no encontro que se move em direção ao sentido novo do pensado.

Como disse Deleuze, escrever não é “indubitavelmente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida” (DELEUZE, 1996, p.11). Escrever é encontrar uma linha ou “componente de fuga que se subtrai a própria formalização” (DELEUZE, 1996, p.11). Escrever é explicitar o desencontro daquilo que se explicita da prática como uma zona de vencidade, indiscernibilidade ou de indiferenciação. É fazer uma perseguição incômoda de um olhar que volta sobre si mesmo, sobre certo estado de ser e estar entre/em uma classe profissional, um estado que não quer se acomodar; não quer pausar. Incomodo que atinge também aquele que sendo orientador se modifica com as orientações que faz a escrita de um outro.

Quando Deleuze (2001) há trinta anos, disse a frase a “escola é o contrário do movimento⁷”, estava exatamente criticando que na escola, na sua estrutura objetiva e subjetiva, não há espaço para pesquisa. Não há tempo disposto para a análise do processo do qual é parte; não há distância entre a prática e a experiência do praticado, um olhar de sobrevoos a uma ação guiada por uma orientação profissional específica. No final do processo o/a professor/a, com 25% de tempo afastado de suas tarefas escolares, vai escrever um artigo sobre todo o seu processo de formação. Período em que o ativismo já tomou conta da sua capacidade de pensar. Fala se aqui de um pensar diagnosticante, instigante, provocativo, interessado, que expresse na escrita certo suor que vem das práticas profissionais, da máquina de guerra escolar internalizada na docência. Sobre tal perspectiva não se questiona a validade deste projeto de formação de professores/as e sua tendência de produzir singularidades em meio as generalidades da cada platô e meio institucional.

⁷ O *P* de professor. Cf. DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarie. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração Brasil: MEC, “TV Escola”. Paris; Editions Montparnasse. VHS. (2001).

Certa individuação ou estado de ser de uma classe, reforça, nesta formação continuada, o Estado e sua maquinaria de sobrecodificação. Planos institucionais sobrepostos enviam a novas costuras, limites e bordas, onde um profissional se movimenta e sobre os quais uma profissão e os indivíduos que a compõe integram uma formação de professores, seus materiais projetos e materiais didáticos, seu modo de entender o que é intervir em seu meio se explicita, estando em outro meio. Com maior ou menor força suas escritas virem ação e pensamento, movimento no qual podem se reconhecer na escola como produtores de conhecimento; como atores capazes de intervir no seu meio para novos agenciamentos e organizações, até mesmo novos de programas de formação continuada. Ações que atendam as reais necessidades e enfrentem os problemas ainda presentes na educação básica.

Por final, colaborar neste programa entendendo que a escrita dos/as professores/as pode sugerir rastros de superação para inércia de uma prática da repetição desencantada, aumenta a vontade de discutir a própria escrita como forma de resistência e linhas de fuga. Entende-se que esta fuga se faz no deslocamento de um modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua. Quer operando nele permitir a criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção dos espaços que tendem a se constituir como construção significativas de saberes, nos quais, os professores reconheçam os agenciamentos que os atravessam e possam arquitetar suas próprias máquinas de guerra.

Referências

CONTRERAS, José Domingo; PEREZ DE LARA, Nuria (Org.) *Investigar a experiência educativa*. Madrid: Morata, 2010.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação do docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora-pesquisadora: uma prática em construção*. Rio De Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

_____. *O que quer um currículo? pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Uma vida de professora*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1992.

_____. *Crítica y clínica*. Trad. Thomas Kauf. Barcelona, ES: Anagrama, 1996.

_____. *Diferença e Repetição*. Trad. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998a.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarie. L'Abécédaire de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração Brasil: MEC, "TV Escola". Paris: Editions Montparnasse, 2001. VHS.

_____. *Diálogos*. Trad. Eloíza Araújo Ribeiro. São Paulo, SP: Escuta, 1998b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria Amélia. *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas - formativas da pesquisa ação*. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

SIMONDON, Gilbert. A gênese do indivíduo. Trad. Ivana Mederios. In: GUATTARI, Negri; LEVY, et al. *O reencantamento do concreto: cadernos de subjetividade*. São Paulo, SP: PUC: HUCITEC, 2003.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Morata, 2007.