



A EMERGÊNCIA DE PERCURSOS INVENTIVOS NA EDUCAÇÃO PARA ENFRENTARMOS OS DESAFIOS DO TEMPO CONTEMPORÂNEO

THE EMERGENCE OF INVENTIVE PATHS IN EDUCATION TO FACE THE CHALLENGES OF CONTEMPORARY TIMES

LA EMERGENCIA DE VÍAS INVENTIVAS EN EDUCACIÓN PARA ENFRENTARLOS DESAFÍOS DE LA CONTEMPORÁNEA

1

Leiliane Domingues da Silva¹
Dagmar de Mello e Silva²

Resumo: Esse artigo trata da emergência de percursos inventivos na educação, para enfrentarmos os problemas e desafios pessoais, profissionais, sociais e planetários que nos atravessam no tempo contemporâneo. Dessa forma, as experiências no exercício profissional do magistério superior aliado a fontes bibliográficas que sustentaram essa escrita, tornou possíveis a compreensão sobre a relevância de políticas inventivas de ensino e aprendizagens para a Educação, e, sobretudo, para o Ensino Superior, mais especificamente para a formação de professores. Nesse intento, esse estudo visa colaborar para a criação de processos de ensino e aprendizagem instituintes de formações emancipadoras.

Palavras-chave: Aprendizagem inventiva. Ensino Superior. Formação.

Abstract: This article deals with the emergence of inventive paths in education, in order to face the personal, professional, social and planetary problems and challenges that cross us in contemporary times. In this way, the empirical experience in the professional practice of higher education, combined with the bibliographic sources that supported this writing, made it possible to understand the relevance of inventive teaching and learning policies for Education, and, above all, for Higher Education, more specifically for teacher training. In this attempt, this study aims to collaborate for the creation of teaching and learning processes that institute emancipatory formations.

Keywords: Inventive learning. University education. Formation.

¹ Doutoranda (UFF). Tutora dos Cursos de Segunda Licenciatura em Educação Especial (UFSCar) e de Pedagogia (UERJ/CEDERJ) e do Curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva e Especial (UFLA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3764-8818>. E-mail: leilianedomingues@gmail.com.

² Professora Associada da UFF, professora permanente dos programas de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), Programa de Pós-graduação de Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) e do Programa de Pós-graduação de Doutorado em Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>. E-mail: dag.mello.silva@gmail.com



Resumen: Este artículo trata sobre el surgimiento de caminos inventivos en la educación, para enfrentar los problemas y desafíos personales, profesionales, sociales y planetarios que nos atraviesan en la contemporaneidad. De esta forma, la experiencia empírica en la práctica profesional de la educación superior, combinada con las fuentes bibliográficas que sustentaron este escrito, permitieron comprender la relevancia de las políticas inventivas de enseñanza y aprendizaje para la Educación, y, sobre todo, para la Educación Superior. más específicamente para la formación del profesorado. En ese intento, este estudio pretende colaborar para la creación de procesos de enseñanza y aprendizaje que instituyan formaciones emancipatorias.

Palabras-clave: Aprendizaje inventivo. Enseñanza superior. Capacitación.

Submetido 31/03/2023 Aceito 02/06/2023

Publicado 06/06/2023

Introdução

Deve-se aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever: o objetivo, nos três casos, é uma cultura nobre. — Aprender a ver — habituar o olho ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados. Esta é a primeira preparação para a espiritualidade: não reagir de imediato a um estímulo, e sim tomar em mãos os instintos inibidores, excludentes.

Friedrich Nietzsche

Como tutora da Fundação Cecierj, que oferece cursos de graduação à distância, uma das autoras deste artigo já se encontrava frente a desafios de proporcionar em seus encontros virtuais, experiências que se aproximassem do que entendemos por encontros de presença³, que estreitassem relações e dizimassem os distanciamentos interpessoais nesses espaços virtuais.

Durante a pandemia do coronavírus, manter a distância social entre as pessoas, era a única forma de resguardar a disseminação do vírus SARS-CoV-2. Desta forma, mesmo os cursos presenciais de graduação, precisaram recorrer ao ensino remoto, para continuarem funcionando, conectados com os alunos. Portanto, o desafio da professora tutora da Fundação Cecierj, se tornou um desafio, também, para a segunda autora deste artigo, já que esta atua em uma Universidade Pública, em disciplinas voltadas para a formação de professores/as.

Foi justamente por defender que a principal função da educação é promover uma formação ética, comprometida com a vida no nosso planeta, que as experiências vividas pelas autoras, as forçaram a problematizar sobre que lições podemos aprender com o turbilhão de fenômenos que vem nos atravessando nos últimos tempos e que desafios essas mudanças colocam para nós, professores e professoras.

A revolução tecnológica que vem ocorrendo nas últimas décadas, mudou não só as formas de comunicação, mas comportamentos e sociabilidades, em proporções planetárias. Desafiando-nos a criar modos de nos conectarmos afetivamente em espaços/tempos onde a presença física é mediada pela virtualidade. Com o surgimento da internet ampliamos o acesso

³ Por encontro de presença estamos nos referindo a relações corporificadas, nas quais os afetos nos interpelam, promovendo relações menos apartadas entre conhecimento e vida.

à informação, mas não podemos dizer que houve igualdade de acessibilidade e emancipação frente a qualidade dessas informações. A conexão entre pessoas, através de dispositivos tecnológicos, a cada dia, tem se tornado mais abrangente, mas a questão que nos convoca a pensar é se esses avanços produzirão uma ecologia comprometida com uma ética de vida que produza um equilíbrio cósmico ou com a deterioração da vida no planeta?

4

O mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anômala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? (SANTOS, 2020, p. 32-33).

Em cada tempo histórico enfrentamos crises que vem e que passam, mas existem crises que permanecem, dissolvem seu caráter crítico e passam a ser naturalizadas pela humanidade. No entanto, justamente por produzirem marcas irreversíveis, alterando radicalmente nossos modos de viver, é que incorporamos e naturalizamos essas marcas que passam a reger nossas relações seja no trabalho, na convivência social e familiar, enfim, em nosso cotidiano. As recentes revoluções tecnicocientíficas e a irrupção da pandemia de COVID, podem ser exemplos de crises cujo contágio dissemina profundas transformações que estão sendo incorporadas a vida.

Mediante a esse cenário, nunca se fez tão necessário, enquanto professores/as, pensar de que modo, nos micros contextos de nossas salas de aula, podemos atuar numa dimensão política que resista às naturalizações que nos colocam sob condições sintomáticas crônicas de solidão, angústia, neurose, depressão; condições que nos imobilizam frente às formas de governabilidade que, convenientemente se tornam “totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações” (GUATTARI, 2022, p. 7).



Nesse sentido, as palavras de Boaventura de Souza Santos (2020, p. 29), abrem uma porta de esperança para esses sentimentos comuns, que aqui compartilhamos:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.

5

Se nossas ações estão restritas a pequenos gestos, não é motivo para abdicarmos delas. Afinal, nesses pequenos gestos podem estar as sementes de micropolíticas que deem origem a um campo das forças que se ampliem, criando novas possibilidades de territorializarmos a vida por afetos e desejos que nos retirem da anestesia que paralisa, nos restituindo movimentos que nos ajudem a reconhecer que todo corpo que resiste, já é uma resposta ao mundo.

Foi por reconhecermos a potência desses pequenos gestos que entendemos a importância de termos um olhar sensível para o alunado do ensino superior (nível da educação em que atuam as professoras que dividem essa escrita), na criação de meios que proporcionassem acolhimento, empatia e relações de vínculo. Logo, a busca por práticas educativas que conectassem o que existe de potente em nossa humanidade, parece ter sido a grande lição educacional deixada por esse contexto pandêmico.

Nesse artigo, pretendemos compartilhar um pouco do que aprendemos dessa lição. Escolhemos como recorte a experiência da professora tutora da Fundação Cecierj, por entendermos que essa experiência roteiriza o início de um processo de transformação nas relações de ensino, que implica em novas perspectivas de abordagens teórico-metodológicas e estéticas, frente à emergência de percursos inventivos, para enfrentarmos os problemas e desafios pessoais, profissionais, sociais e planetários que nos atravessam no tempo contemporâneo.

O relato que será apresentado foi um disparador para reflexões sobre a aprendizagem concebida como um processo estético que nos ensina “a aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever” ao invés de “reagir de imediato a um estímulo”, como nos alerta Nietzsche (2006, p. 37). Entendemos ser esta uma proposta necessária para os dilemas que esse

milênio vem nos apresentando e que tem nos conduzido a “enfermidade, declínio, sintoma de esgotamento” que a educação racionalista e asséptica de um ensino e aprendizagem que ao longo da história, priorizou o raciocínio lógico formal, até os dias atuais, não nos apontou saídas para esses *pathos* sociais. (*idem*)

No primeiro semestre de 2021, propusemos, como tática⁴ para o primeiro contato dos alunos no fórum virtual, uma apresentação diferenciada, na qual a tradicional e breve exposição de nomes e motivações para escolha do curso ou expectativas para as disciplinas do curso de Pedagogia em EaD; deu lugar, a uma apresentação, mais afetiva, em que os estudantes deveriam compartilhar informações sobre preferências por hobbies, animais de estimação, apelido que gosta de ser chamado, lugar que gostaria de conhecer, dentre outros aspectos que atravessam seus cotidianos. Além de terem que apontar três qualidades pessoais e indicarem um filme, uma música e/ou seu livro preferido.

O objetivo era fortalecer a autoestima e aproximar ainda mais os alunos, reforçando os vínculos e diminuindo distâncias afetivas que, muitas vezes, podem ser dificultadas nos espaços da internet. A partir desse contato inicial, foi possível observar que as aulas se sucederam num ambiente mais livre e descontraído, com maior participação e engajamento dos alunos. Essa iniciativa contribuiu para o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, além de gerar reflexões para uma proposta de ensino em EaD que possibilitasse experiências estéticas para além das formas instrucionais que não contribuem para a emancipação (RANCIÈRE, 2007) dos alunos de licenciaturas frente as adversidades com as quais se depararam neste contexto virtual.

Nesse sentido, nossa intenção em compartilhar esse relato de experiência, não se limita em propor um modo de fazer, mas, muito mais rabiscar os esboços para desenhos originais de pedagogias *online* em cursos de ensino superior.

⁴ As categorias - tática e estratégia – são utilizadas por Michel de Certeau para tratar de questões a respeito dos estudos das práticas de consumo cultural, em sua obra: *A invenção do Cotidiano* (1980). As estratégias corresponderiam à relação de forças empreendidas por algum tipo de poder que “(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1980, p. 46). Já as táticas dizem respeito a ações desviantes, diferentes maneiras de fazer que resultam das astúcias e capacidades inventivas.



Ao longo desse período, em que a pandemia de COVID nos assombrava, percebemos a importância de problematizarmos a responsabilidade da Educação frente aos desafios pessoais, profissionais, sociais e planetários que nos atravessam no tempo contemporâneo. Essa necessidade se acirrou ao vivenciarmos, no contexto de nossas salas de aula a necessidade de escutas que acolhessem o sofrimento psíquico pelo qual nossos/as alunos/as estavam enfrentando. Compreendemos que as relações de ensino e aprendizagens precisavam romper com as hierarquias e os limites de um ensino meramente instrucional, preocupado com a transmissão dos conteúdos disciplinares inscritos nas ementas do curso. Nesse sentido, assumimos a postura de um “Mestre Ignorante” (RANCIÈRE, 2007) que acredita no princípio da igualdade das inteligências e, portanto, qualquer aprendiz seria conhecedor de uma infinidade de saberes que deveriam estruturar todo o ensino. Ensinar seria reconhecer essa capacidade que todos têm de aprender, acreditar em um processo relacional entre os saberes adquiridos com o que se quer aprender. Entender que “cada sujeito falante é o poeta de si próprio e das coisas” (RANCIÈRE, 2007, p. 30).

7

A emancipação Intelectual diz respeito a uma condição intelectual imanente a todo ser humano. Nenhuma inteligência deve estar subordinada a um mestre, mas sim, a vontade de saber, pelo impulso de saber o que ainda não se sabe. Neste sentido, não se pode conceber uma relação de igualdade x desigualdade entre inteligências, tão pouco uma distância entre o mestre e o/a aluno/a, mas sim, um elo entre inteligência e vontade, uma relação entre inteligências. Emancipar, nesta perspectiva, não é uma ação dirigida por um mestre, mas algo que parte do sujeito que deseja, que tem vontade em aprender/conhecer: “Ele (o emancipado) saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem” (RANCIÈRE, 2007, p. 30).

Essa mudança de compreensão da função do mestre nos processos de ensino e aprendizagens, aliada a uma visão sobre a importância de uma “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009) oferece à Educação uma condição estética, na medida em que concretiza a comunhão com uma dimensão sensível em que “a vida seja posta em cena, não no sentido de ser explicada, mas de ser reinventada, de compor novas partilhas do sensível, de misturar os

tempos e as ocupações, de libertar os corpos de uma condição histórica de passividade intelectual e sensível” (KASTRUP, 2008, p. 99).

Este redirecionamento de compreensão da relação professor/a e aluno/as, produziu ressonâncias nas práticas de ensino da professora tutora, possibilitando a criação de vínculos e uma formação onde o afetar e se permitir ser afetado, foi o norte de orientação das aprendizagens em sua disciplina, transformando esses encontros em rodas de conversas nas quais todos/as pudessem partilhar suas visões frente aquilo que aprendiam, realizando conexões com suas experiências escolares, produzindo narrativas autobiográficas que ao serem compartilhadas se transformavam em experiências coletivas. Esse processo promoveu diferença nos processos formativos desses estudantes do curso de Pedagogia em EaD, modalidade educacional que se caracteriza por um ensino instrumental “focado no desenvolvimento de competências, massificada em instituições privadas e caracterizada como um novo nicho de mercado a ser explorado⁵”. Em seus depoimentos eles expressam o quanto a ruptura com esse “foco” lhes possibilitou estados atencionais que ampliaram seus horizontes a respeito do que seja ensinar.

A educação e os desafios pessoais, sociais e planetários no tempo contemporâneo

A humanidade ainda se depara com antigos e persistentes problemas que parecem se intensificar cada vez mais nos dias atuais, dificultando nossa caminhada civilizatória para a construção de uma sociedade sustentável, inclusiva, democrática, justa e ética.

Tem sido recorrentes os alertas de ambientalistas, sociólogos, ecologistas, dentre tantos outros pesquisadores que se debruçam sobre a degradação planetária, insistindo em apontar para a importância de uma gestão sustentável que possa conter a exaustão, não só de nossos recursos naturais, mas, principalmente das formas de vida mutiladas de seus direitos básicos, decorrente de modelos econômicos que geram modos de governabilidade que colocam o capital acima da vida, a qualquer custo. Essas considerações aliadas à aceleração técnico-científica,

⁵ Trecho retirado do blog da Associação dos professores de ensino superior de Juiz de Fora que trata das competências para a EaD. <https://www.apesjf.org.br/ead-em-debate-na-serie-pandemia-e-politica-confira-analise-critica#:~:text=Com%20efeito%2C%20professores%20e%20professoras,cursos%20e%20aulas%20nesta%20modalidade>.

acirrada pela revolução informática, vêm provocando mutações ecológicas de ordem social e ambiental, que colocam em risco a vida planetária. Dadas essas circunstâncias somos levadas a refletir sobre o preocupante fato de que as pessoas se exijam tão eficazes na realização de tarefas mecânicas, analíticas ou burocráticas, mas tão pouco originais e inventivas frente às adversidades da vida. Como educadoras, entendemos que essas questões precisam entrar nas pautas dos debates que se interrogam sobre a função da educação.

O planeta Terra vive um período de intensas transformações técnicocientíficas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a vida em sua superfície. Paralelamente a tais perturbações, os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração. As redes de parentesco tendem a se reduzir ao mínimo, a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente "ossifica" por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão... É a relação da subjetividade com sua exterioridade - seja ela social, animal, vegetal, cósmica — que se encontra assim comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva. A alteridade tende a perder toda a aspereza (Guattari, 2022, p. 7).

Segundo Critelli (1981), a automatização do mundo moderno vem acentuando ainda mais essas questões, prejudicando a iniciativa e a criatividade do agir humano mediante ao imprevisível, ao inesperado e ao incontrolável. Assim, dada à emergência do despertar de um potencial inventivo, que acreditamos ser imanente a nossa humanidade, dialogamos com Alencar (2005), quando este afirma que não se trata somente da busca por soluções feitas de qualquer maneira, mas sim, feitas de modo adequado e original. De acordo com Michalko (2007), trata-se de ver o que ninguém mais vê, de pensar naquilo que ninguém mais está pensando, de vasculhar e encontrar o que não se está buscando.

Para De La Torre (2012), ser criativo não é privilégio de artistas, poetas ou inventores. Ser criativo, é ontológico, é da condição humana, é uma necessidade de sobrevivência da espécie. Nascemos com potência criadora, porém, ao longo da vida, ocorrem muitas castrações negativas que acabam por amputar essa potência criadora.

Vivemos em uma sociedade que nos ensina a controlar as nossas emoções, a resguardar a nossa curiosidade, a evitar situações que poderiam redundar em sentimentos de perda ou de fracasso. Aprendemos também, a criticar as nossas ideias e a acreditar que o talento, que a inspiração, que a criatividade são o resultado de fatores sobre os quais temos pouco controle e que estariam presentes em apenas poucos indivíduos privilegiados. Aprendemos a não explorar as nossas ideias e a bloquear a expressão de tudo aquilo que poderia ser considerado ridículo ou motivo de crítica (ALENCAR, 1989, p. 11).

Sob essa ótica, nos perguntamos: é possível recuperar o tempo perdido? Como podemos construir espaços/tempos que rompam com a lógica instrucional para que nossos/as alunos se constituam como exploradores, descobridores e pensadores inventivos, mediante aos problemas e desafios que se apresentam como determinantes da crise ecológica que nos atravessa e que as gerações anteriores não conseguiram vislumbrar?

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política — a que chamo ecosofia — entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 2022, p. 7).

Nesse intento, como forma de criar elos entre aprender e inventar, tendo como mola propulsora, a autonomia, a emancipação e o desejo no/com e pelo conhecimento, é que fomos forçadas a pensar a educação como processo estético inventivo, apontando assim, para a relevância dessa abordagem e suas contribuições para a área do ensino e aprendizagem, especificamente, para o Ensino Superior, principalmente quando este ocorre na modalidade virtual.

Aprendizagem como processo inventivo

Se nos voltarmos para uma criança nos primeiros anos de vida, perceberemos o quão ela é curiosa, inquieta, questionadora e inventiva frente os eventos da vida, isso porque a criança

está aberta para a intuição e imaginação, para expressar seus desejos e sonhos. Ela cria e experimenta de forma livre e original. Logo, entendemos a infância não por uma condição cronológica, mas como uma experiência do humano que ainda não foi contaminada por juízos de valores que veem o mundo por representações, códigos culturais e morais como verdades postas.

Quem convive com o ambiente da Educação Infantil sabe do que estamos dizendo. Nesses contextos de infâncias, a aprendizagem e a criação estão imbricadas, pois os espaços/tempos de infâncias criam aberturas e possibilidades para o imaginário, para o lúdico e a descoberta. Criar, observar, levantar hipóteses, exercer a curiosidade, experimentar e explorar; fazem com que o aprender não seja apenas a busca por respostas previamente esperadas, e sim, um processo de suspensão do tempo produtivo em que a criança se permite ser afetada pelos signos do mundo e perder tempo em seus aprendizados.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2022, p. 21).

A partir dessas colocações de Deleuze, somos forçadas a pensar na importância de experiências concretas que tenham como norte proporcionar processos estéticos de aprendizagem inventiva. Um projeto pedagógico que se funda na valorização de aprendizagens como produção de sentidos, criando espaços e tempos para a experiência e para encontros que produzam diferença, pois “o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” e ao “encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção” cria “novas possibilidades (...) múltiplas aprendizagens acontecem” (GALLO, 2012, p. 8). Essas situações fortalecem a valorização da experiência de cada um, do pensamento e do replanejamento postos em ação.



Essa proposta busca o engajamento dos alunos, de forma emancipada, frente aos seus processos de criação e construção do conhecimento, através de um aprendizado permeado pela experiência, pelo prazer e ludicidade.

Dessa maneira, os conhecimentos vão se constituindo por uma espiral em movimento permanente, onde “Imaginar, Criar, Brincar, Compartilhar e Refletir”, não são etapas, mas experiências de um movimento cíclico que fortalece esse processo por meio das trocas de experiências, narrativas e ideias, posto que nessa perspectiva:

12

[...] aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (2006, p. 238) enfatiza o aprender como processo, como passagem, como acontecimento. Jogando com as imagens, defende que a aprendizagem está mais bem representada pelo rato no labirinto (que aprende com sua errância, sem nunca achar uma saída) do que pelo filósofo que saiu do fundo da caverna, que coloca ênfase no saber, não no processo do aprende. (DELEUZE, 2006 *apud* GALLO, 2012, p. 5)

Por uma formação inventiva de professores

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo [...].”

Fernando Pessoa

Retomando ao movimento do espiral “Imaginar, Criar, Brincar, Compartilhar e Refletir”, apontamos para a importância do inacabamento, onde a aprendizagem é contínua e permanente, e não se limita a um processo de solução de problemas, mas sim, de acordo com Kastrup (2001), de experiência de problematização, de invenção de problemas ou de posição de problemas que se abrem para os abalos, as inquietações e estranhamentos que nos afetam,

envolvendo concomitantemente, a invenção de mundo, escolha política que se recusa a se adaptar a um mundo preexistente. Trata-se, portanto, de uma “experiência da problematização, de constranger-se pela realidade de ficar repentinamente deslocado” (SORDI, 2003, p. 157).

Dessa forma, ao tomar a escola como um território que tende a naturalizar as coisas e reproduzi-las sem questionar, buscamos uma formação que produza inquietação, inconformismo e disposição para enfrentar os desafios de inaugurar uma educação atenta às questões planetárias que atravessam esse tempo histórico.

Nesse sentido, pretendemos problematizar uma formação que se pauta na solução de problemas dados de antemão e optamos por manter em movimento processos de territorialização abertos para experiências de pensamento que nos fazem habitar o mundo de forma nômade; distanciando-se de tudo que dá forma, para experimentar o que transforma.

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício de potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes dos saberes e fazeres produzidos histórica e coletivamente (DIAS, 2012, p. 36).

Nessa ótica, Sordi (1997), questiona se a aula universitária constitui-se apenas como um espaço de reprodução e Masetto (2002), responde a esse questionamento, ao verificar que na maioria dos cursos os currículos são engessados, com métodos e avaliações que priorizam a transmissão e reprodução dos conteúdos em detrimento do pensamento inventivo e emancipado.

Tradicionalmente, a aula universitária nos cursos de ensino superior tem-se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite conhecimentos e experiências aos seus alunos. Poderíamos dizer que se trata de um tempo e de um espaço privilegiado para uma ação do professor, cabendo ao aluno atividades como “copiar a matéria”, ouvir as preleções do mestre, fazer perguntas e, no mais das vezes, repetir o que o mestre ensinou. É verdade que temos também aulas práticas, ora demonstrativas – quando o professor assume um papel de mostrar como é o fenômeno, ora de aplicação, por parte dos alunos, de conceitos aprendidos nas aulas teóricas, nos laboratórios ou em estágios. Estas são mais raras (MASETTO, 2002, p. 85).

Diante de tantas imposições e práticas de ensino mecanizadas, Freire (2019), aponta que a aprendizagem não pode se dar em um processo de transferência de conhecimento, mas sim, em um processo de construção iniciado pelo próprio aprendiz. Eis então, a necessidade de desconstrução de uma identidade de professor como àquele que é o detentor e transmissor do saber, já que, para Kastrup (2001), na mera transmissão de informações, estas são rapidamente descartadas e substituídas por outras igualmente novas, assim como Bondiá nos aponta.

Cada vez estamos mais tempo na escola [...] mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDIÁ, 2002, p. 23).

Pereira (2013), evidencia que as práticas humanas são coletivas e que nossas ações estão sempre afetando o outro. Assim, é no tateamento e na experimentação que podemos dar ou não sentido às coisas, ao que nos acomete, ao que nos toca, pois a experiência constitui-se como um saber impossível de ser vivenciado por duas pessoas de um mesmo modo, ainda que enfrentem o mesmo conhecimento. Por sua vez, é deixando-se afetar, na abertura para viver a experiência de se permitir sentir os efeitos de forças que as coisas do mundo produzem, que a aprendizagem se potencializa para a invenção dado que “experimentar, é, antes de mais nada, estar imerso em eventos ou ações que carregam lições, aprendizagens e conhecimento próprios; que é condição da experiência o envolvimento em um fazer, uma prática, estar mergulhado no mundo que nos envolve e compromete” (BONDIÁ, 2018, p. 21).

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (BONDIÁ, 2014, p. 10).

Desse modo, é preciso então, produzir espaços/tempos de experiências que aconteçam em nossos alunos. Entendemos ser essa a função do mestre; ser um atrator de afetos.

O professor é um atrator, embora o atrator não seja necessariamente um professor. O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo. Um companheiro pode desempenhar essa função, ou a própria matéria para os autodidatas. No caso de haver um professor, ele atrai para a matéria, e não para um saber pronto. Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, seguindo acompanhando sua fluidez (KASTRUP, 2001, p. 220-221).

Consequente, compreendemos que há coisas, que não podem ser ensinadas, mas que acontecem no processo de ensino e aprendizagem, coisas que consistem no tocar e no se deixar “tocar pelos signos do mundo, criando suas próprias paisagens, reorganizando assim, seus padrões de compreensão do mundo e da vida” (SILVA; MARTON, 2012, p. 138).

Quando somos tocados pelo signo, pela diferença, temos uma experiência de problematização, de invenção do problema. Só a partir daí ocorre a busca de solução e de sentido. Ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros. Segundo Deleuze, quando a inteligência intervém na busca de sentido, é sempre depois da ação dos signos (Deleuze, 1976/1987, p. 23), uma vez que a inteligência é um processo de solução de problemas e não de invenção de problemas (KASTRUP, 2001, p. 20).

No que tange à sala de aula; esta, precisa se constituir de um espaço vivo, de encontro, de experiência, de autoria, de sentir, de pensar, de desconstrução, de novos modos de ser e de estar no mundo. Todavia, para que isso ocorra, é preciso ressignificar os espaços-tempos educativos e a emergência de criar novos modos de enunciação coletiva para a produção do conhecimento.

Temos uma experiência quando as experiências espaço-temporais se tornam singulares, ecológicas e telúricas e, particularmente estéticas. Singular, pois distinta do que aconteceu antes e do que veio depois; ecológica, pois há sempre uma relação homem/meio ambiente; telúrica, pois conjuntiva



no sentido da formação de um todo entre o experimentador e a coisa experimentada; estética, pois perceptiva (SALES, 2007, p. 41).

Synders (1988), afirma que “o aluno aprende realmente bem, o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades”. Assim, a sala de aula deve ser um espaço de criação onde cada um possa experimentar o conhecimento por meio de vivências que propiciem deslocamentos nos modos de ver cristalizados, dado que, “é nesses espaços que se engendram, se experimentam, se criam novas formas de relacionamento, novos espaços existenciais, novos modos de ser (LIMA, 2010, p. 71), pois “não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar” (BONDIÁ, 2011, p. 12).

16

Assim também são as boas aulas, pensei comigo. Nós as elas nos entregamos como quem mergulha em um presente infinito. Quando as vivenciamos, seja como aluno ou professor, suspendemos as determinações do passado e as expectativas do futuro. É o próprio ato presente - de construir a torre, interpretar o poema ou resolver a equação - que nos absorve. Pouco importa se a torre jamais for habitada, se o poema não cair na prova, se a resolução da equação não me garantir o emprego, desde que a ele nos entreguemos com afínco, alegria, capricho e atenção. Como crianças que constroem castelos de areia (CARVALHO, 2016, p. 184).

Dias (2012), afirma que, é em cada encontro, que um artista e sua obra comparecem para praticar, agir e experienciar outros modos de pensar e fazer. Desse modo, as experimentações mantêm vivas um campo problemático que possibilita uma formação inventiva, nunca pronta, mas sempre em tessitura, diante “os contributos das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações eletivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste envolvimento das nossas vivências transformamos em experiências aquilo que uma educação racionalista busca verificar se foi bem aplicado. Aprender na perspectiva que aqui apresentamos é ir “além do saber, esposando a vida toda, inteira, em seu curso apaixonado e imprevisível” (SCHÉRER, 2005, p. 1183).

O homem é o artista de sua própria existência e a educação é o pincel, a tela e as tintas com os quais o sujeito vai produzir, num exercício de liberdade, sua própria existência. Assim, o significado e as cores do mundo, o brilho do verniz que encobre a tela, a forma correta de elaborar os traços que formam as figuras do mundo, são formas, cores, traços e tons que o educando produz a partir de si (DANELON, 2015, p. 14-15).

Considerações finais

Na perspectiva apresentada nessa escrita, na contramão das naturalizações impostas pelos sistemas educacionais que encarceram a educação em diretrizes que insinuam modos estanques de ensinar e aprender que resvalam no campo da formação, procuramos transitar por rotas inventivas que produzam olhares instituintes para a formação de professores/as, principalmente aqueles que são formados em meios virtuais. Entendemos que essas rotas podem criar outras possibilidades de habitarmos esse mundo. Ansiamos por uma formação que “permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas” (HOOKS, 2017, p. 24).

É possível pelas brechas, pelas fissuras em sala de aula, pelo entre lugar, pelo meio da ação educativa, promover processos inventivos e criadores e fazer a diferença escorrer, pois é nesse espaço da fronteira que se pode pensar uma educação em trânsito [...] (BRITO, 2015, p. 35)

Somente através do compartilhamento de experiências que as problematizações emergem, de relações de alteridade que afirma diferenças que produzem diferença.

Nesse sentido, entendemos que as problematizações expostas ao longo deste texto podem ser agenciadoras de uma formação acadêmica capaz de produzir intervenções pessoais, coletivas e planetárias, comprometidas com a criação de conhecimentos que possam extrapolar os muros da academia, produzindo encontros de presença, mesmo em contextos virtuais.

[...] que se atualiza no espaço mental/físico, segundo ventos e tempestades sobre dunas, que findam por deslocar os mangues, nomadizando-os, em um movimento mínimo de migração/emigração, mas que tem a força transformadora do processo de territorialização/desterritorialização ou transversalidade. (LINS, 2012, p. 23)

Dessa maneira, é que surge a necessidade de se pensar em uma educação atrevida, que promova deslocamentos sem direções precisas, para diferir e criar uma outra educação articulada com uma outra sociedade.

Uma sociedade mais justa, mais amorosa, mais incluyente e comprometida com a emancipação, onde cada um possa experimentar o conhecimento por meio de vivências, e novos modos de ser e de estar no mundo.

Referências

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Práticas pedagógicas que promovem a criatividade segundo professores de ensino fundamental. Relatório de Pesquisa. Brasília: **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**, 2005.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A repressão ao potencial criador. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 9, p. 11-13, 1989.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica 2018.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n.2, p. 4-27, 2011.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRITO, Maria dos Remédios de. **Entre as linhas da Educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e reflexões sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- CRITELLI, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural**. São Paulo: Cortez, 1981.
- DE LA TORRE, Saturnino. **Instituciones Educativas Creativas**: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (VADECRIE). Sitges: Editorial Círculo Rojo, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 34 ed. São Paulo: Editora 34, 2022.

DANELON, Márcio. Intersubjetividade e Educação: O Estatuto do Olhar nas Relações Educativas. Uma Reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. **Educação em Foco**, p. 45-70, 2015.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... **Anais do Congresso de Educação Básica – Educação e Currículo**. Florianópolis: COEB, 2012.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 12 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, v.6, p. 17-27, 2001.

KASTRUP, Virginia; ROCHA, Tatiana Gomes da. Partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. **Estudos de Psicologia**, v. 13, p. 97-105, 2008.

LIMA, Elizabeth Araújo. Oficinas e outros dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. In: COSTA, Clarice Moura; FIGUEIREDO, Ana Cristina (Orgs.). **Oficinas terapêuticas em saúde mental: Sujeito, produção e cidadania**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2010. p. 71-81.

LINS, Daniel. Estética como acontecimento. **O corpo sem órgãos. Apresentação de Antônio Carlos Amorim**. São Paulo: Editora Lumme, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Currículo inovador. **Revista Forges**, v.4, n.2, p. 273-290, 2002.

MICHALKO, Michael. **Los secretos de los genios de creatividad**. Barcelona: Gestión, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo** (Paulo César de Souza, tradução). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PESSOA, Fernando. **Obras completas**. Lisboa: Ática, 1974.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SALES, Marcea; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. Palavras que inscrevem a nossa história: viagens e memórias no curso de Formação de Professores da rede municipal de ensino em Irecê. **Revista de Educação**, n.57, p. 38-43, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Portugal: Boitempo Editorial, 2020.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SILVA, Dagmar de Mello e; MARTON, Silmara Lúcia. Autoformação e experiência sensível em “Filosofia com crianças”. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 124-141, mai./out. 2012.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Os materiais da autoria. In: FONSECA, Tania Mara Galli KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A aula universitária em questão: espaço de descoberta ou de reprodução? **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.3, p. 59-74, 1997.