

A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação

Renata Sieiro Fernandes*

Resumo

Este artigo trata da formação do docente a partir da experiência e prática educativa por meio da junção da pesquisa e da reflexividade sobre registros do cotidiano, como dispositivos de subjetivação. Dessa forma, o professor-pesquisador-reflexivo é o sujeito que pensa e se pensa a partir da ação (NÓVOA, 2001). Para tanto, extraio dos registros cotidianos alguns focos da pedagogia de projetos ou trabalho por projetos, desenvolvidos com crianças no Ensino Fundamental, para pensar sobre os fazeres docentes. Os modos como os sujeitos se subjetivam podem se dar de duas formas: em relação de alienação e opressão (conformando-se ao que recebe) e em relação de expressão e criação, gerando formas singulares de existências, que é aonde se deseja chegar (GUATTARI; ROLNIK, 2010; LARROSA, 1994). Assume-se, então, o contexto da educação como espaço-tempo da ocorrência da prática, da experiência, da pesquisa e da reflexão, contribuindo para a formação teórica e metodológica constante e contínua, produzindo novos saberes e fazeres (NÓVOA, 2001). Logo, esse sujeito docente, que não existe *a priori*, que não tem uma origem e nem uma essência, se (re)inventa e se (re)constrói por meio de processos contínuos de prática e reflexividade, ou seja, de subjetivação.

Palavras-chave: dispositivos de subjetivação; professor-pesquisador-reflexivo; pedagogia de projetos.

The reflective teacher-researcher and his training: records of practice as subjectivity devices

Abstract

This article addresses the training of teaching from experience and educational practice through the joint of research and reflexivity on everyday records, such as subjectivity devices. Thus, the reflexive-researcher-teacher is the one who thinks and thinks himself from the action (NÓVOA, 2001). Thereunto, I extract from the everyday records some focuses of the projects pedagogy or, in other words, the work by projects, developed with children from Elementary School, to think upon teachers' doings. The means by which the individuals subjectivate may occur in two different ways: in relation of alienation and oppression (being conformed to what is received) and in relation of expression and creation, generating unique forms of existence, which is the point to be achieved (GUATTARI; ROLNIK, 2010; LARROSA, 1994). The context of education is this way admitted as the space-time of practice occurrence, of experience, of research and reflection, contributing to a constant and continuous methodological and theoretical educational training, creating new knowledge and doings (NÓVOA, 2001). Therefore, this teaching subject that does not exist *a priori*, that does not possess a source or an essence, can (re)invent and (re)build himself, by means of continuous processes of practice and reflexivity, that is, of subjectivity.

Key-words: subjectivity devices; reflexive-researcher-teacher; projects pedagogy.

Introdução

Há algum tempo tenho me focado no papel do professor-pesquisador, ou seja, do docente que pesquisa e reflete sobre sua própria ação educativa, como modos de subjetivação e formação constante, aliando teoria e prática. Dessa forma, ao lado da ideia do professor-pesquisador, associa-se a ideia do professor reflexivo, ou seja, o sujeito que pensa e se pensa a partir da ação e na ação docente.

É nesse sentido que entendo que a memória e o trabalho sobre si, a partir do auxílio do registro escrito, são instrumentos de conhecimento de si e de subjetivação, que é o que nos singulariza no processo de construção e constituição simbólica.

O que estamos fazendo de nós mesmos? Essa pode ser a pergunta que traduz tal interesse. E tomando-se esta pergunta chegamos às formas de subjetivação que acontecem por meio da linguagem oral e de registros do cotidiano, por meio de palavras, grafismos e imagens, de fazeres e saberes como uma ferramenta ou “tecnologia do eu” e de escrita e leitura de si, configurando uma “estética de si”.

Para este artigo, foco refletir sobre um aspecto metodológico da prática docente posta em desenvolvimento, que compõe o que se denomina por pedagogia de projetos ou trabalho por projetos, por meio de um objeto deflagrador apresentado como ponto de partida para o trabalho educativo.

* Endereço eletrônico: rsieirof@hotmail.com

Ele passa a ser um elemento fundamental e indispensável nessa metodologia que vimos chamando de trabalho por projetos que, embora tenham se inspirado nas ideias do espanhol Fernando Hernandez, logo se despregou dela e tomou um caminho próprio e bastante peculiar e particular¹. O percurso foi tomando forma a partir de necessidades e demandas próprias da experiência educativa e de um desejo de experimentar e exercer criativamente uma pedagogia. Essa autonomia dá a nós, professores-pesquisadores e professores-reflexivos, em conjunto com as crianças, o coordenador e as famílias aberturas, brechas ou “janelas escancaradas e sem trameças” de se fazer uma pedagogia diferenciada, com compromisso e responsabilidade ética.

Este texto parte de experiências que aconteceram em um dado tempo-espço e incorpora pensamentos e reflexões posteriores de modo a apresentar com maiores detalhes e aperfeiçoamentos um percurso de trabalho docente e educativo que acontece a cada ano de forma única e ímpar, porque irrepetível. Dessa forma, os processos de subjetivação construídos marcam a formação do professor, que precisa acontecer constantemente e a partir de seu cotidiano, por meio do pensar sobre si e do conhecer-se. Essa capacidade, ao ser desenvolvida, contribui para que o professor se aproprie de sua prática e se configure em procedimentos de autoria.

A prática e a experiência: a pesquisa e a reflexividade

É importante colocar Foucault em relação à História, pois é a essa disciplina que ele direciona suas críticas e é com o entendimento que ele faz dela que me oriento para pensar a memória e o trabalho do sujeito sobre si no tempo presente, desenvolvendo o conhecimento de si.

De acordo com Rodrigues (2011),

Pensar um Foucault historiador é algo tratado por alguns como algo exagerado, pois acreditam que ele fugia dos modos tradicionais de produzir histórias, já para outros ele traz novos modos de pensar e fazer a história, sendo visto como alguém que revoluciona esse campo de saber. (...) Foucault (contribui) para produzir um novo olhar e modo de se fazer história, a partir da noção de experiência e de objeto em história e sua defesa por uma história que

se preocupe não com o passado, mas com o presente, que não quer explicá-lo, senão desencaminhá-lo. Uma história do presente que abre possibilidades para que pensemos como estamos vivendo, o que fazemos de nossas vidas, para, assim, podermos produzir outros modos de vida (p. 1).

O que diferencia a História do Tempo Presente das temáticas históricas longitudinais, com amplos recuos temporais, é a proximidade dos pesquisadores em relação aos acontecimentos, pois são contemporâneos de seus objetos e sujeitos de estudo. Sendo assim, as memórias e narrativas sobre acontecimentos e processos são a base para construção do conhecimento histórico.

Para Rousso (*apud* AREND; MACEDO, 2009), estudar o tempo presente ou a contemporaneidade como marco temporal de pesquisas é estudar

uma História (...) na qual o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua. A partir de uma compreensão sobre uma época que não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas uma compreensão que vem de uma experiência da qual ele participa como todos os outros indivíduos (p. 202).

Pela etimologia da palavra, contemporâneo indica ao mesmo tempo, “o tempo com”. Logo, refere-se ao espaço-tempo de proximidade com os sujeitos viventes, e não necessariamente a um recorte na periodização do tempo histórico. Portanto, o que é produzido em termos de análises e interpretações é sempre provisório e sujeito a revisões constantes. É fazer no presente sobre o presente.

Nos dizeres de Rousso (*op.cit.*), “fazemos uma história do inacabado. Nós assumimos o fato de que as análises que vamos produzir sobre o tempo contemporâneo, provavelmente, terão certa duração e que os acontecimentos vindouros podem mudá-las” (p. 205-206).

Pensando na validade da interface entre a História do Tempo Presente e o campo da Educação, diz-nos Scocuglia (2005):

Se sua proximidade em relação ao

historiador, por um lado, deve alertar para as vigilâncias necessárias em relação aos perigos de pesquisar um tempo que se vive, que nos impacta e que ajudamos a construir, de outro lado nos oferece uma abundância de fontes até então desconhecidas ou não utilizadas (s/p).

Nesse sentido, os registros orais e escritos dos sujeitos são fontes que servem de material para que tanto esses sujeitos como professores-pesquisadores e professores-reflexivos construam suas narrativas e interpretações sobre os fatos, as situações, as práticas, as experiências e, por fim, sobre si mesmos.

É por meio da reflexão, do pensar sobre si, a partir de indícios e daquilo que ficou gravado (em si e em algum artefato), ou seja, das seleções que fazemos/fizemos deliberadamente ou não, que se traduzem por lembranças ou evocações e esquecimentos, que os sujeitos se “escrevem”, se inscrevem e, então, se apropriam e se reconhecem nas suas práticas e experiências.

Registrar é inscrever algo vivido ou projetado – como rascunho, esboço -, em algum suporte físico, tangível ou intangível.

De acordo com Fernandes e Garcia (2006), para se registrar é preciso estar de prontidão para a percepção, a apreensão, a captura, assim como acontece com o artista. Para tanto, dois movimentos iniciais são imprescindíveis: a experiência do cotidiano, que é aquilo que nos passa, o que se perde e o que fica, com o que ela traz de iminência, de acaso, de imprevisto, de rupturas, do que foi possível; o olhar e a escuta e demais sentidos atentos a evocar o tempo do estabelecimento das relações com as coisas ao redor. A ação de inscrever, de registrar, é a forma possível de se apropriar da experiência vivida, da história e da memória.

Além dessas intenções, outras se abrem ou aparecem nesse movimento: a deflagração de algo novo, a instauração, a provocação, o rompimento, a ampliação ou alargamento de limites.

Nesse sentido, são necessárias algumas ferramentas ou posturas para esse processo de imersão e certo encantamento: dispor de tempo, ter presença, disciplina, concentração, método, pesquisas, consultas, trocas, escolhas, decisões, prontidão, tateios e erros, divagações, criatividade, imaginação. Entretanto, registrar não implica produzir algo reflexivo; registrar é escrever-se, e a reflexão é uma ação posterior, em que as

habilidades do pensar, como: estabelecer agrupamentos, categorizações, classificações, ordenações, relações, generalizações, extrapolações, comparações, sínteses, composições, sobreposições, seleções, edições, análises, esforços de interpretação estão presentes e em ação. É nesse exercício mental e sensível que acontecem as subjetivações. E com isso surge a autoria e o estilo particular.

Para Nóvoa,

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. (NÓVOA, 2001, s/p)

Entendo, como Nóvoa (2001), que “a experiência por si só não é formadora” embora ela seja o princípio do que compõe o conhecimento e o pensamento (LARROSA, 1994).

Para o termo experiência, Larrosa (2001) nos apresenta variados significados: o que nos passa (em espanhol), o que nos acontece (em português), o que nos chega (em francês), o que nos sucede (em italiano), o que nos acontece (em inglês), é viajar, pôr em perigo (em alemão). O sujeito da experiência, então, constitui-se no espaço em que os acontecimentos têm e ocupam lugar.

Segundo o autor,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. (...) A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar

para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 6).

O sujeito da experiência, seja como espaço de passagem, como lugar de chegada, como espaço do acontecer, é, sobretudo, um sujeito exposto que se coloca com abertura para o indeterminado, o risco, os perigos, o insuspeitado, o imprevisto, o inovador, “pondo-se à prova e buscando a oportunidade e a sua ocasião” (p. 6).

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, op.cit., p. 6).

O sentido – ou o sem sentido - ou os sentidos que vão sendo atribuídos àquilo que passa, que se experimenta, constitui-se no saber da experiência, aquilo que adquire consistência, valor e importância a partir do fluxo de sensações, sentimentos, informações que nos chegam e com os quais tomamos contato; é o que pode tornar-se marcas do vivido e do sentido, indicando e configurando escolhas, opções, sensibilidades. Esse saber da experiência pode ser socializado, porém é ímpar e pessoal. Um saber que não pode separar-se do indivíduo em quem encarna. (...) Tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, op.cit., p. 8).

Nas palavras de Larrosa (op.cit.), “a

experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem pré-ver, nem pré-dizer” (p. 9). O saber da experiência abriga também a abertura para o surgimento do novo, do imprevisível, do não-repetível, do desconhecido, das incertezas.

Algumas estratégias de apropriação da prática e da experiência acontecem por meio de registros – em diferentes suportes e com variadas linguagens - como formas de memória, história, reflexão e autoria dos fazeres e saberes. Esses registros podem ser entendidos pelo conceito de dispositivos pedagógicos que se traduzem por “tecnologias do eu”, segundo Larrosa (1994), extraído do pensamento foucaultiano.

As “tecnologias do eu” constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, da prática e da experiência de si, possibilitando processos de subjetivações que são dados e expressos por meio de “escritas de si”. Para Larrosa (op.cit.), baseando-se em Foucault,

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc . (...) A segunda regra seria tomar as práticas concretas como domínio privilegiado de análise. Não considerar as práticas como espaço de possibilidades ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si (LARROSA, op.cit., s/ pag).

Os modos como os sujeitos se subjetivam podem se dar de duas formas: em relação de alienação e opressão (conformando-se ao que recebe) e em relação de expressão e criação, gerando formas singulares de existências, “movimentos de protestos do inconsciente contra a subjetividade capitalística através das maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 45).

Larrosa (1994) distingue cinco dimensões que levam os sujeitos a terem a experiência de si:

(...) em primeiro lugar, uma dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Em continuação, uma dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. Em terceiro lugar, uma dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão formas nas quais o sujeito deve julgar-se a si mesmo. Quarto, uma dimensão que inclui componentes discursivos e jurídicos, em que a modalidade discursiva é essencial para a construção temporal da experiência de si. Por último, uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo (p. 57-58).

Larrosa afirma que são esses mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos, ou é “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos) de subjetivação” (LARROSA, *op.cit.*, s/pag).

A partir disso, podemos pensar então, aspectos eleitos da prática docente que compõem a metodologia da pedagogia de projetos ou trabalho por projetos, buscando focar no objeto deflagrador como o dispositivo metafórico que disparará a construção (em devir) do trabalho com crianças sob a forma de projeto (no sentido de projétil, daquilo que se lança no espaço e no tempo, sem um caminho definido a princípio).

A realidade em pedaços e o conhecimento caleidoscópico

Poderíamos evocar a imagem de um mosaico ao tomar nossa realidade não como algo que é dado *a priori* e tampouco como homogênea, mas como algo que se constrói diariamente, na relação que estabelecemos com o meio, com os outros e com nós mesmos, que varia de acordo com o que elegemos para “recortar” o fluxo de informações, percepções e sensações e que varia de acordo com a forma como combinamos esses recortes e os interpretamos com o uso da imaginação, dando a eles significado e narrativa. Entretanto, um mosaico é algo imóvel, e mais fiel seria a imagem do caleidoscópico, que é um prisma atravessado por uma luz e por cujas paredes se conjugam imagens refletidas, mas que, enquanto o olhar é tomado todo ele por imagens coloridas que se transformam, é a totalidade.

Pelas peças, cacos, fragmentos que se compõem, se conjugam, se aproximam, se juntam, justapõem, afastam, e, nesse movimento, formam imagens, desenhos simétricos, equilibrados, rabiscos e esboços que se passam a limpo, vibrantes, impactantes, contagiantes. Uma lógica de montagem, de estrutura de funcionamento, fragmentada, móvel, embaralhável, distributiva, associativa, sempre nova; que conta com um tanto de elementos factíveis e com um tanto de elementos subjetivos, imaginativos, ficcionais – que é como se dá a reflexão das imagens no objeto: por um efeito espetacular. Ao mesmo tempo em que é resultado ou efeito de um jogo de espelhos é também um espetáculo, um prodígio, algo sensacional, impactante.

A mirada é particular pela forma de se relacionar, de juntar e de propor significados e interpretações para os fragmentos recolhidos, porém é passível de ser colocada em xeque, de ser partilhada com os outros, cada qual com seus processos individuais e que não precisam levar – e dificilmente levam – a concordâncias, complementações ou suplementações; muitas vezes, levam a conflitos, confrontações, desafios transponíveis ou intransponíveis².

Para uma realidade que se apresenta dispersa, fragmentada ou babélica (LARROSA; SKLIAR, 2001), a forma de apreensão e interpretação do conhecimento deve acontecer de forma caleidoscópica; o objeto deflagrador e o trabalho por projetos entram nesse universo.

Para começar a abordar estes aspectos, valho-me de registros da prática docente, extraídos de relatórios, entendidos como dispositivos pedagógicos.

Dispositivo pedagógico 1: registro da prática com o objeto deflagrador

Na minha experiência de professora-pesquisadora no Ensino Fundamental, todo ano começávamos o primeiro dia de aula de uma forma singular, com a apresentação de um objeto deflagrador, sempre único, posto que pensado como um convite ao encontro, muitas vezes escolhido pelo professor, mas que a turma esperava ansiosa.

Esse objeto foi e é escolhido depois de um tempo de amadurecimento. As escolhas que fazia e faço não acontecem rapidamente, mas com a experiência adquirida com o tempo, já intuo alguns objetos potencialmente interessantes para serem explorados e se tornarem deflagradores de

caminhos, de deslocamento//s, de descobertas, de estudos, de conhecimento, de relações pessoais etc.

Alguns objetos de que me vali nos meus anos de experiência com 2º e 4º anos do ensino fundamental³ foram os seguintes: uma manilha de papelão que se tornou uma máquina do tempo e o projeto se intitulou “Viagens no tempo e no espaço”; um torso que deu origem ao projeto “As ficções do André/Andréia”; um mapa estelar que deu origem ao projeto “Mapas internos e externos”; um armário-vitrine que deu origem ao projeto “Emoções, sentimentos e pensamentos”; uma máscara rústica que originou o projeto “Máscaras que mostram ou escondem”; um projetor de filme super 8 que originou o projeto “Nossas projeções e as projeções do/no mundo”; uma cesta de gengibres que originou o projeto “Raízes como metáfora de origem e de mundo subterrâneo”; e uma meada de fios que deu origem ao projeto “Fios de dentro e de fora” do qual trato neste texto⁴.

Gosto muito da ideia de me valer de um objeto como o ponto de partida de um trabalho que acontece no tempo e no espaço, sem ser determinado previamente, aberto a muitas possibilidades e contando com a participação de todos os envolvidos no grupo.

Como nosso foco principal não são os conteúdos e sim as habilidades a serem desenvolvidas ao longo de uma série e ao longo de um ciclo maior, aqueles são eleitos a partir do que surge com a apresentação do objeto deflagrador.

O objeto surge como algo concreto e cotidiano, porém, a partir de perguntas feitas ao grupo de forma a que pensem sobre o que ele sugere, por meio de associações, saímos desse estado inicial e chegamos a um novo estado, uma metáfora, tornando-se um objeto poético.

Como todo objeto é carregado de simbolismo a partir da cultura em que se insere, lidamos com essas múltiplas “entradas” por meio de projeções que os membros do grupo – e eu também – lançam a ele, cabendo tudo que surge, por afinidades ou por disparidades.

Com o exercício da imaginação, vamos preenchendo o objeto com muitos significados que são compartilhados com o grupo e, aos poucos, o objeto sai da dimensão cotidiana de seus usos no dia-a-dia e ganha o status de um objeto artístico.

Sendo assim, tudo que é expresso e verbalizado a partir do que o objeto nos sugere é aproveitado e incluído no projeto de trabalho que começa a se delinear, mas que só acontece ao longo de tempo. O desenho que ele vai formando,

transformando-se no currículo daquele grupo, só é possível ser conhecido conforme ele vai acontecendo, e a forma final só se dá ao seu término, ou seja, ao final do ano letivo.

Um dos objetos escolhidos por mim para iniciar o trabalho com a turma de 4ºano, em 2008, foi uma bola de fios.

Dispositivo pedagógico 2: registro da prática com a meada e o projeto de trabalho

A minha referência inicial foi a bola de fios do personagem de gibi Bolinha, companheiro da Luluzinha, que minha mãe lia para mim e minhas irmãs ou nos comprava para lermos e nos divertirmos sozinhas. Essa bola era composta por pedaços de fios encontrados nos diversos lugares percorridos pelo Bolinha. Cada um deles trazia uma história – a do seu encontro – e todos juntos, unidos por laços ou nós, compunham uma grande história carregada pelo seu dono, a história que ele inventava, aumentava, diminuía, somava, dividia com quem estivesse a fim de ouvir suas narrativas. Sua bola de fios era um objeto pessoal de memória.

Feito com restos de muitos fios de diferentes cores, tamanhos, texturas, espessuras, materiais (como: barbante, sisal, nylon, borracha, linha etc), a meada tomou forma e volume e foi apresentada ao grupo em meio a uma roda de conversa inicial para a organização e estruturação do trabalho do dia e da semana.

De imediato, os fios nos remeteram aos trabalhos manuais de tecer, tricotar, bordar, costurar e como metáfora, nos indicou caminhos que partiram dos nossos fios internos, passaram pelos fios existentes na natureza, enveredaram para os fios – ou linhas – que unem as constelações, os fios – laços ou nós – das relações pessoais, e chegaram aos fios que cobrem a pele – que nascem e os das roupas.

Os caminhos não são lineares. Eles se cruzam, se ramificam, vão e voltam, formando um desenho que ilustra tanto a forma de o trabalho pedagógico acontecer como dá indícios dos conteúdos envolvidos no trabalho e que servem de pretextos e de contextos para as discussões, reflexões, aprendizados, experiências de todo o grupo.

A literatura impressa, assim como a narrativa fílmica, são especialmente integrados desde o início do projeto e ao longo dele, pela riqueza de imagens, sons e sentidos que trazem e pela amplitude e refinamento que permitem fazer a

partir de seus motes e argumentos narrativos e poéticos. Essas produções midiáticas aparecem em rodas de leitura cotidianas, em sala ou na biblioteca, em exibições de vídeos e em atividades de sala e de casa promovendo relações e extrapolações.

Uma cesta de livros que remetem à temática do projeto vai sendo preenchida com sugestões do professor e do próprio grupo e, ao longo do tempo, vão sendo retirados da cesta para leitura em voz alta ou silenciosa, individualmente ou em pares e trios e coletivamente. Indicações do que lemos – assistimos, brincamos e fizemos em termos de trabalhos manuais - aparecem intercaladas no texto.

Outro aspecto importante de ser mencionado são os registros do cotidiano, que funcionam como a memória e a história do projeto de trabalho e do grupo. Em uma tentativa de registrar partes dessa vivência coletiva e servir como suporte material da memória, fomos construindo, dia-a-dia, as páginas avulsas que compuseram um grande livro e que pôde ser manuseado – pois ficava disponível na sala – tanto quanto pôde ser levado para casa para socializar com as famílias um pouco do que ficou retido e fornecer a cada criança um vestígio que pode evocar suas próprias memórias e histórias do acontecido. Alguns exemplos de páginas desse livro-registro aparecem espalhadas neste capítulo.

Esse livro-registro serviu como organizador de nossos pensamentos e nos forneceu um eixo do trabalho, perceptível ao acompanhar o andamento do trabalho. Esse eixo nos orientou para buscar os fios visíveis e invisíveis que existem em nós, nas coisas e em nossas relações com os outros e com as coisas; os fios como linhas – retas e curvas – que formam laços – entendidos, a princípio, como pontos positivos – e nós – entendidos como pontos tanto negativos quanto positivos - que unem, atam, se enroscam, se rompem.

Se, por um lado, os laços unem, eles o fazem de forma resistente, porém frágil, já que podem ser desfeitos por um descuido, por um deslize, por um lapso. Mas os laços também não indicam perenidade; indicam movimento – faz, desfaz, faz de novo, desfaz novamente – e variabilidade na sua duração. Os laços dão a abertura para a liberdade, para o caminhar autônomo, para as buscas individuais, como a pipa que, em dia de vento, busca o céu e outros lugares desconhecidos ao se soltar da mão do empinador.

Se, por um lado, os nós são firmes e seguros, como no uso que deles fazem os alpinistas ao escalarem o caminho íngreme em busca do pico,

eles também indicam algo duradouro, algo que persiste, que é difícil ou não se deixa romper, mesmo que signifique uma junção por algo não saudável, vira um enroscado, um arame farpado que machuca e provoca lesões. Entretanto, tanto um quanto o outro se carrega em suas potencialidades, ou seja, os nós frouxos são a potencialidade dos laços, e os laços são a potencialidade do emaranhamento.

Nós somos tanto nós como laços e dessa forma nos atamos, desatamos, reatamos, escapamos, juntamos apertados, enlaçamos, embrulhamos para presente ou cercamos nossos terrenos.

Como as histórias nos oferecem um “lugar” para nos colocarmos e os nossos desejos, medos, dúvidas, curiosidades, necessidades, elas tiveram e têm um lugar constante e garantido como possibilidades de elaboração de sentimentos e sensações que não conseguiram aconchego e refúgio. Contar, ouvir e inventar histórias foi um meio de irmos nos conhecendo.

A mitologia grega surgiu para o grupo pelos fios das constelações e trouxeram para a sala a possibilidade de pensar como cada mito lido e conhecido opera em nós–interior e em nós-coletivo, ou seja, que projeções e anseios fazemos ao mundo. Se os homens inventaram os deuses e os heróis, temos em nós o panteão todo deles no nosso corpo, nos ajudando a exercitar a identificar características e particularidades de nossos modos de ser, pensar e agir, nossas dificuldades e facilidades em relação a nós mesmos e aos outros. Esse exercício, inclusive, permitiu olharmos para nós e para o grupo sob uns “óculos” especiais, ou seja, através das identificações com os personagens.

Essa possibilidade de pensarmos as relações entre os participantes do grupo sob novos “óculos” serviu como exercício de provocar novas aproximações entre as pessoas, a partir de outra configuração que indicasse identificações. A leitura dos signos do zodíaco ocidental e do oriental e a leitura das mãos serviram como motes para isso. Reconhecer no outro do mesmo signo que o meu, que temos características semelhantes ou não – e por quê – ou tentar perceber as complementações entre os de signos opostos, são movimentos que procurei incentivar para formar novos arranjos entre as pessoas da turma.

A discussão oferecida pela mitologia e pelas ações dos deuses sobre os humanos proporcionou conversas filosóficas sobre os fios que controlam as pessoas, proporcionada pela imagem de que os deuses são títeres que manipulam e movimentam os

humanos-marionetes. Para fornecer material a essa discussão, exibi o filme de animação, com bonecos de marionetes, chamado “Strings”, de Anders Rønnow Klarlund.

Brincar com os fios e linhas e construir desenhos com eles no espaço – ar – da Escola também fez parte do trabalho.

Professores e crianças levaram seus repertórios para serem compartilhados. Muitas crianças ficaram “ases” em alguns truques, brincadeiras que exigiam agilidade, destreza, minúcia e concentração – assim como aconteceu com os trabalhos de teares nos dedos, nas bandejas, nas madeiras, nos cabides.

Elaboramos um teatro-dança com crianças de diferentes séries que se empenharam na construção da coreografia, dos figurinos e cenário. Nesse momento, crianças e adultos se tornaram coreógrafos, figurinistas, cenógrafos, pesquisadores de trilha sonora, buscando em nossas memórias as referências gestuais e de movimentos que nos habilitassem a montar um espetáculo coletivo, envolvendo muitas crianças, que transmitisse graça, beleza e participação.

Para aquele ano, o mote foi a história de duas rendeiras de bilro que se apaixonam por um caixeiro-viajante, mas que, ao serem preteridas por ele, se voltam para seu trabalho e sua amizade. A história original chama-se “Sebastiana e Severina”, de André Neves.

Outros fios que foram desenrolados ao longo do ano foram os seguintes: os fios das marionetes, os fios da eletricidade, os fios da cidade, as linhas e desenhos corporais (as tatuagens), os fios das roupas e das indumentárias, os fios das rendas...

A cada novo assunto iniciado um pedaço de fio colorido ia sendo puxado da meada – desde o primeiro dia de aula- e era esticado pelas paredes da sala e identificado por uma etiqueta que nomeava o assunto estudado em cada momento. Estética ou plasticamente, sob nossas cabeças, ao nosso lado cruzavam-se fios e formavam-se imagens de estrelas facilmente identificáveis, como na cena do filme “Spider”, de David Cronenberg, em que o personagem central “trança” todos os móveis do quarto em que está, se enredando nessa teia.

Ao lado disso, cada criança anexava mais um pedaço de fio escolhido de uma cesta de fios e barbantes coloridos, de tamanhos e espessuras variados, etiquetava-o e enrolava-o em seu carretel pessoal, compondo desse modo, a sua “bola de fios”, o seu portfólio individual, significado

coletivamente e por cada criança. Aos poucos ele cresceu de tamanho e se avolumou, assim como foram se juntando nossas experiências e vivências de estar no mundo e conhecê-lo e aquilo que nos singulariza, assim como estar com as pessoas e conhecermos nossas próprias dificuldades, limitações, facilidades, buscas, aceitações, recusas, negações, aberturas, na relação com o outro e com o grupo assim como conosco mesmos.

Dispositivo pedagógico 3: registro da prática com a construção do portfólio

O portfólio é mais do que um instrumento de avaliação; é um lugar de resignificação das experiências proporcionadas pelos estudos e reflexões, pelos conhecimentos construídos ao longo de um tempo.

Nesse portfólio, cujo suporte é tridimensional, as leituras são múltiplas, porque vão se dando ao longo do tempo e, ao final, pode ser lido partindo-se de qualquer ponto, não necessariamente oferecendo-se de forma cronológica. Cada ponto escolhido para ser narrado refere-se àquele ponto específico, identificado por uma etiqueta, mas não se esgota nele e, sim, extrapola-o, exigindo um exercício constante de subjetivação, memória, narrativa e interpretação.

Tem mais a ver com o portfólio sob a perspectiva do artista que elege a cada momento o que quer trazer luz e expor e o que quer deixar na escuridão, aguardando para ser aproveitado, talvez, em outro momento. Esses dois sentidos têm significado e são sempre muito particulares.

Mais do que servir como um instrumento de mensuração ou de superação ou manutenção de si e dos conhecimentos construídos, é um instrumento simbólico e metafórico que permite saber e falar de si de muitas maneiras.

Os momentos de avaliação, dentro de um processo de construção do conhecimento, são processuais e pontuais e exigem do professor, das crianças, do coordenador e dos pais, observação e sentidos aguçados e compromisso ético e moral.

Em alguns momentos, instrumentos de avaliação mais objetivos podem servir como “espelho” daquilo que foi aprendido ou possível de ser evocado naquele momento e sob aquela determinada forma apresentada.

Os instrumentos de avaliação são múltiplos e usados em diferentes momentos, às vezes de forma conjugada, para diversos fins. Podem servir para processos avaliatórios individuais e coletivos.

Tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos e comunidade escolar.

As formas individuais por parte dos alunos de que nos valem foram: auto-avaliações: pensando no que aprendeu, no que falta aprender (em termos de habilidades), no comportamento, nas motivações; portfólios: com registros do processo a partir de indícios e com uso de diferentes linguagens; retrospectiva: procurando tramar o que foi visto, ensinado e aprendido (se misturam conteúdos e habilidades e competências); planos de trabalho semanais e mensais.

As formas individuais por parte dos professores e educadores de que nos valem foram: registros diários das aulas: do planejado e do ocorrido, contendo também reflexões, dúvidas, insights, ideias etc; escrita de relatórios individuais sobre os alunos: relatando e refletindo em termos de habilidades adquiridas ou a serem desenvolvidas, de ampliação do conhecimento, de formas comportamentais e de relacionamento no grupo e com as regras institucionais; escrita de relatórios de trabalho desenvolvido com o grupo: relatando e argumentando as escolhas, as opções, os caminhos, os projetos, o que deu certo, o que falhou e por quê, o que foi feito etc; boletins: transferindo para notas ou conceitos o que foi percebido e descrito sob a forma de narrativa.

As formas coletivas por parte de alunos e professores/educadores e/ou demais participantes da comunidade escolar de que nos valem foram: registros coletivos em forma de livros: com reflexões, dúvidas, hipóteses, descobertas, pesquisas feitas pelo grupo; mostras e apresentações do que está sendo aprendido sob a forma de diferentes suportes e linguagens – para a comunidade intra e extraescolar; retrospectivas: socializando as tramas do que está sendo aprendido, explicitando as relações entre os assuntos e a transdisciplinaridade; reuniões-entrevistas entre professor e aluno: para trocar impressões sobre o aprendizado e fazer combinados de ajuda e adequação; reuniões-entrevistas entre professor-aluno-pais: para trocar impressões, fazer combinados e partilhar a vida escolar com os responsáveis; reuniões-entrevistas entre professor e pais: para trocas de conhecimento, tirar dúvidas, expor críticas positivas e negativas, dar sugestões e fazer comentários; reuniões-entrevistas entre professor e coordenador: para auxiliar a reflexão a partir de olhares e escutas distanciadas que contribuem para o enriquecimento do trabalho pedagógico assim como das relações pessoais e grupais.

Atualmente, com a possibilidade de escolha de uma metodologia de trabalho por projetos ou de uma pedagogia de projetos, os meios avaliatórios passaram a ser mais processuais e a incluir e conjugar diferentes formas de se conseguir indícios do saber e de tornar esses processos conscientes e refletidos. Uma preocupação maior com o desenvolvimento de habilidades e competências provoca a busca por formas que ajudem a “dar conta” de perceber esses progressos. O conteúdo das disciplinas não deixa de ser focado, porém eles passam a se pretextar. Ainda, a conciliação com a adoção dos ciclos de formação dá possibilidades de lidar com um tempo mais expandido e, portanto, permite ampliar e projetar mais para frente as aquisições dos alunos, entendendo que a construção do conhecimento necessita de mais tempo do que o habitualmente dado pela instituição escolar para ser apreendido, conscientizado e refletido. Lembrando que nem tudo que é sabido e aprendido tem condições de se explicitado - não é o caso de ser inconsciente, mas sim de estar subjacente ao enunciável.

Considerações finais

Retomar e refletir sobre a experiência vivida por meio de uma volta aos registros da prática educativa, entendidos, então, como dispositivos de subjetivação é uma oportunidade de compreender como a formação acontece constantemente, a partir do que se teoriza e pratica, fazendo do professor o sujeito que é também pesquisador e reflexivo; além de dar visibilidade a uma metodologia de trabalho que alia um tanto de risco de buscar fazer diferente e de proporcionar bases para uma construção de conhecimento mais significativa inclusive para o professor, que, como no meu caso, veio de uma formação escolar tradicional e religiosa, baseada na memorização e repetição.

É uma forma de se reconhecer e de se conscientizar das opções teóricas e metodológicas que fazemos, de atribuir autonomia e autoria e de ir delineando um percurso de ação e reflexão dentro da área da Educação.

O trabalho por projetos é uma metodologia ousada, pois hoje existem poucas escolas que permitem um maior ou menor experimentalismo. Não é uma forma simples de se fazer e exige do professor um grau de liberdade, de flexibilidade, de criatividade, de abertura e de repertório – e até de insegurança - que vai sendo desenvolvido na prática, pois os cursos de formação em nível

universitário não têm investido nisso.

Fazer registros pontuais e reflexivos sobre a prática é uma importante e essencial maneira de se apropriar daquilo que experimentamos, além de se constituir em uma memória e história dos grupos envolvidos e da própria instituição escolar onde ela se desenvolveu. Não fosse assim, este texto não poderia ter sido escrito com tantos detalhes e riquezas de informações, pensamentos e sentimentos.

Como diz Madalena Freire (1996),

Ficamos para os outros através de nossos registros. O registro escrito não é o único ou o mais importante. Quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos. O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipóteses, aonde vamos aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las. Essa capacidade tão vital de perguntar, que nos impulsiona à vitalidade de pensar, pesquisar, aprender, todo educador tem que educar. Assim o registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem (s/p)

Busco, neste percurso, defender a importância e validade da pesquisa do cotidiano e da prática e da reflexividade nos modos de fazer e pensar do sujeito professor como uma característica da formação constante somadas à ideia dos sentidos múltiplos construídos pelos sujeitos. Em síntese, busco entender que tipo de sujeito a experiência produz e o que ela permite constituir em termos de sujeito dentro de determinadas condições históricas e geográficas (espaciais e temporais) (Rodrigues, 2011, p. 6).

Nas palavras de Larrosa (2010),

... – e, nesse ponto, poder-se-ia considerar exemplar a elaboração nietzscheana do lema de Píndaro –, nós já não podemos manter nem um modelo unitário da formação alcançada a qual pudéssemos tomar como objetivo, nem uma ideia linear e homogênea de seu processo que pudéssemos considerar como padrão. Nietzsche sabia muito bem que não se pode fixar método seguro nem uma via direta para chegar à verdade sobre si mesmo: não há um caminho traçado de antemão que

bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é. O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado; mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado (p. 9).

É esse sujeito que não existe *a priori*, que não tem uma origem e nem uma essência, mas que é (re)inventado e (re)construído por meio de processos contínuos de prática e reflexividade, ou seja, de subjetivação.

E assim nos apropriamos de nossa experiência e aprendemos com ela. E assim construímos nossa escrita e nossa autoria. E assim fazemos história e memória e nos reinventamos.

Assume-se, então, o contexto da educação como espaço-tempo da ocorrência da prática, da experiência, da pesquisa e da reflexão, contribuindo para a formação teórica e metodológica constante e contínua, produzindo novos saberes e fazeres.

Notas

- 1 Para conhecer um panorama histórico das práticas pedagógicas ao longo do tempo e contextualizar a pedagogia de projetos ou o trabalho por projetos, apresentando suas filiações filosóficas, ver Fernandes e Garcia (2006).
- 2 Uma reflexão sobre a realidade caótica e o conhecimento caleidoscópico encontra-se em Fernandes e Park (2010).
- 3 Também com adultos, em cursos de formação ou palestras, fiz exercícios iniciais de pensar projetos de trabalho tomando objetos deflagradores como ponto de partida, como: um cajado de madeira com entalhe de um rosto, que originou um projeto denominado “Des-equilíbrios e caminhadas”; um mecanismo de caixinha de música, que originou o projeto “Sons, ruídos e silêncios: a nossa música” e, mais recentemente, uma gaiola, que originou o projeto “Prisão, conforto, liberdade”.

4 Para maiores informações sobre objeto deflagrador no trabalho por projetos, ver Fernandes (2005a) e Fernandes (2007b). Para maiores informações sobre os projetos de trabalho mencionados neste parágrafo, ver Fernandes e Scarassatti (2004); Fernandes (2001); Fernandes (2003); Fernandes (2005b); Fernandes, (2007).

Referências

- ARENDA, Silvia M. F.; MACEDO, Fábio. Sobre a história do tempo presente: Entrevista com o historiador Henry Rousso. **Tempo e Argumento**, Revista do Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, v.1, n.1, jan/jun 2009, p. 201-216.
- FERNANDES, Renata S. Anotações e inquietações acerca do objeto, da criança e do simbolismo. **Revista Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 32, p. 95-108, 2007a.
- _____. O professor-pesquisador, a criança e o tema da morte no espaço escolar. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 16, p. 123-148, 2007b.
- _____. O trabalho por projetos no espaço escolar: contribuições e desafios para o professor. IN: PARK, Margareth B. et alli (orgs). **Educação infantil: arte, memória e meio-ambiente**, Jundiaí: Ed. Árvore do Saber, p. 101-104, 2005a.
- _____. Brincando de ser guerreiro/a. **Caderno de Pedagogia**, Ribeirão Preto, v. 10, p. 99-114, 2005b.
- _____. O que se aprende enquanto se brinca: o imaginário na sala de aula. **Revista Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 4, n°1, p. 181-202, 2003.
- _____. Em tempo: pequenas reflexões sobre um trabalho com projeto em uma turma de 1ª. série. **Cadernos de Educação**, Pelotas – RS, v. 17, p. 163-174, 2001.
- FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Educação e conhecimento: a torre de Babel, o caleidoscópio e o novo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, p. 126-143, 2010.
- FERNANDES, Renata Sieiro; GARCIA, V. A.. Algumas orientações para navegantes e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal. **Revista Montagem**, Ribeirão Preto, v. 8, p. 70-81, 2006.
- FERNANDES, Renata Sieiro; SCARASSATTI, M. A. F. De onde partimos, aonde chegamos: um mapa se faz com muitos sentidos. **Revista Argumento**, Jundiaí, v. 1, p. 59-75, 2004.
- FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos 1**, SP: Espaço Pedagógico, 1996.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. RJ: Ed. Vozes, 2010.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. BH: Ed. Autêntica, 2010.
- LAROSSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência, in **Leituras SME**, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, n. 4, julho/2001.
- LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação, In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- NÓVOA, Antônio. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acessado em 22/11/2007
- RODRIGUES, Helmir O. Foucault e a história: produzindo um campo de múltiplas possibilidades. **Diálogos & Ciência** – Revista da Faculdade de Tecnologia e Ciências – Rede de Ensino FTC. ISSN 1678-0493, Ano 9, n. 26, jun. 2011.
- SCOCUGLIA, Afonso C. Por uma história da educação do tempo presente. **Anais da Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2005. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT02/GT02-90--Int.rtf. Acesso em 28/11/2013.

Sobre a autora:

Renata Sieiro Fernandes: Docente do Programa de Mestrado em Educação, Centro Universitários Salesiano de São Paulo, UNISAL, unidade Americana – SP.

Artigo recebido em setembro de 2014.

Artigo aprovado em abril de 2015.