

CARTOGRAFIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

**Rosimeri de Oliveira Dias
(FFP/UERJ)**

A autogestão não é estudável em manuais; é uma construção política permanente que se apóia, principalmente, sobre a restituição. A restituição também não significa confissão privada ou pública, como em situações religiosas, mas consiste em se centrar numa tarefa – a de análise coletiva da situação presente, no presente – em função das diversas implicações de cada um com e na situação. É um dispositivo relativamente aberto, mas não tão aberto quanto uma casa vazia com janelas quebradas e sem teto. (LOURAU, 1993, p. 64).

Acredito que o primeiro dia de aula de um professor seja um marco de extrema importância que será marcado pelo resto de nossas vidas, e um dos fatores que nos vai aumentando ao longo de nossa caminhada acadêmica com a proximidade de disciplinas voltadas para a familiarização com o espaço escolar e a expectativa para decodificar e buscar entender esse ambiente tão dinâmico que são os colégios (expectativa aluno quanto à disciplina e ao estágio).

Resumo:

Este trabalho analisa o estágio como política de formação de professores. Utiliza-se a noção de cartografia (Deleuze e Guattari) e de análise institucional (Lourau), articulando-as às análises dos diários de campo do professor, dos alunos e aos signos forjados no decorrer de 2009/1 do Estágio Supervisionado I, turma 2. Evidencia-se a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-lo.

Apresentação:

O propósito deste trabalho é evidenciar as experiências no decorrer do semestre letivo 2009/1 da disciplina Estágio supervisionado I, turma 2. O intuito é dar visibilidade à constituição de uma cartografia conceitual em que seja possível analisar o movimento do estágio docente como política de formação de professores. Para tanto, muitos atravessamentos comparecem na discussão, tais como: a formação conceitual e metodológica por meio da cartografia (na perspectiva de Gilles Deleuze e Felix Guattari) e da análise institucional (na perspectiva de René Lourau), as análises dos diários de campo tanto do professor quanto dos alunos e os signos forjados no decorrer do semestre, expressando processos de formação que polemizam os modos de gestão da própria formação. Isto significa dizer que formação, neste trabalho, não é pensada como dar forma

ao futuro professor. Mas, ao contrário, formação assume o desafio de “tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-lo” (DIAS, 2009).

De início afirmo que os conceitos ferramentas que utilizamos – cartografia e análise institucional – funcionam como intercessores para pensar a formação docente como uma produção política permanente, como uma instituição. Para Lourau (1993), a instituição não é uma edificação, mas um território movente em que é necessário colocar em análise os processos instituídos e instituintes. É um devir. Nas palavras do autor: “instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo. [...] É o devir, a história, o produto contraditório do instituinte com o instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução” (LOURAU, 1993, p.11-12).

Nesse jogo de relações de forças, fomos constituindo um território de constante autodissolução, tensionando a heterogestão com a autogestão, colocamos em análise nossa implicação com a constituição de um novo campo de referência. Tarefa muito árdua para aqueles que se acostumam a “confiar” sua autogestão a outras pessoas, como nos chama atenção René Lourau. O olhar do lugar também mantém a lógica da produção de quem concebe e quem faz.

Parafraçando (Lourau, 1993, p.14) escola é uma instituição que funciona, em grande parte, por prescritividades e racionalizações, sob o domínio da heterogestão, ou seja, gerida por outrem. “E a vivemos, geralmente, como coisa natural”. Pretendendo-se científica, aceita o instituído como natural, como se alunos, professores e comunidade tivessem uma natureza de dominados, como se estivessem submetidos a outrem (direção, coordenação, secretarias,...). Como se houvesse uma instância superior que naturalmente detém a propriedade privada da gestão escolar.

As racionalizações da heterogestão, em geral, as pensamos insuperáveis. Talvez porque não tenhamos, ainda conseguido efetivamente inventar a autogestão. A autogestão que existe, a que tem podido existir, acontece dentro da contradição total, já que a vida cotidiana, a minha e também a de vocês, se passa no terreno da heterogestão (*Ibidem*).

A máquina que rege a análise institucional da disciplina estágio I é sua constituição política. Nesta análise utilizo a restituição, que é um dispositivo sobre o qual se apóia a

autogestão. A tarefa da restituição constitui-se numa análise de implicação, que afirma uma desnaturalização do processo, colocando a instituição – formação – em constantes tensionamentos de uma construção permanente. Inclusive, possibilita a transformação do instituído, construindo, assim, um novo campo de coerência.

E foi no contexto deste turbilhão conceitual que propus para turma iniciar o semestre.

Hoje é 01 de abril de 2009, padronizado culturalmente como o dia da mentira, quando eu era criança achava que nesse dia não deveria haver aula, porque tudo o que fosse dito pelos professores poderia ser mentira, como se tudo o que é dito pelos professores são verdades absolutas e inquestionáveis.

Hoje também começa a disciplina Estágio I, com a professora Rosimeri Dias. Ela apresentou o seu plano de aula, deixando claros seus objetivos, sua metodologia e como pretendia encaminhar a disciplina ao longo do curso. Para as pessoas que não estavam interessadas ela deu a opção do SAID.

Como já era de esperar ela deixou a turma toda angustiada, não sei bem se a palavra que quero utilizar é essa, angustiada ou confusa, não sei mesmo como explicar esse mal estar.

Eu me senti assim no primeiro dia de aula com a professora em outra disciplina Psicologia da Educação. Se tivesse uma palavra para definir toda aquela confusão de sentimentos, seria a palavra angustia. Angustia por não conseguir definir tudo o que estava sentindo. Mas hoje, não sei se é muito pretensioso da minha parte, mas me sinto um pouco mais aberta às mudanças. Então o que chamou a atenção hoje não foram só as minhas reações, mas as de todos da turma, não sei se foi semelhante à minha, mas quero descobrir. Eu quero saber se eles sentem essa agonia ao pensar na vida sem uma verdade única. Assim, a agonia dá lugar ao medo de trocar o que já está em vigor, pois afirmar o que já hegemônico e muito fácil. (diário de campo de um aluno)

Vou começar o meu relato a partir do primeiro dia de aula, quando a professora propôs a confecção de um diário de bordo. A princípio achei estranho, pois não tinha esse hábito desde a minha infância, quando era mais do que normal escrever sobre nossos sentimentos, impressões e expectativas. Características que infelizmente perdemos com o tempo muito em razão do nosso endurecimento. E os conceitos trabalhados ao longo do curso me ajudaram (somente agora) a compreender essa dificuldade. (diário de campo de um aluno)

A aula acontece ensaiada, produzindo uma pequena inspiração com os textos e escrituras que fui fazendo no decorrer da vida. Uma aula agenciada com a intensidade espaço-temporal de habitar um novo território – estágio supervisionado – e, ao mesmo tempo, afirmar a disciplina pelo rizoma, pela criação de uma cartografia conceitual. Essa se executa numa expressão sensível dos campos em permanente movimento. (diário de campo do professor)

O desafio foi lançado e embarcamos na produção da cartografia conceitual, com tudo que ela nos afeta e exige de nós. Inclusive a dificuldade em tecer uma escrita incorporada e implicada na experiência. Mas esta questão os textos forçavam o pensamento, a pensar, mas a dificuldade em sair do lugar da heterogestão foi expressa pelos gestos de silenciamentos, de não leitura, entre outros. Por isso, optei em fazer a restituição pela escrita, como o próprio Lourau (1993, p. 70) nos força a pensar:

A restituição escrita, conseqüentemente, desempenha um papel em dois planos. Por um lado, Ela deveria ser a restituição de todo o processo, açambarcando inclusive as coisas que, em geral, não são inscritas como necessárias, mas que, como vimos, fazem parte do campo produzido pelo pesquisador para realizar o ato de pesquisar; por outro, ser a restituição do próprio pensar/redigir (isto porque a redação supõe a aprendizagem de um código técnico-cultural determinado e desempenha, em nossa cultura, o papel de produzir, e permitir, um certo tipo de pensar). Evidentemente, o ato de pensar independe da escrita, mas o pensar escolarizado – uma de nossas marcas culturais -, e é desse que falamos, está diretamente relacionado à apreensão da mesma.

A instituição acadêmico-científica nos faz escrever e escrevemos para sermos validados e valorizados por ela. A produção de nossos textos, o meu e o de vocês, está portanto implicada com a existência de tal instituição. Sequer aquilo que pensamos estar “naturalmente observando” é natural... Se refletirmos sobre o fato de, pelo menos, 49% da população alfabetizada não entender sobre o que escrevemos, teremos talvez a prova de que somos um artifício completo. Quer dizer, por mais que não o admitamos, escrevemos sempre para, e por, uma pequena comunidade de pesquisadores, e só. Tal aspecto, durante muito tempo naturalizado, do texto institucional começou a ser questionado quando do desvelamento de diários da pesquisa de campo (fato ainda muito recente no cenário acadêmico-científico).

Como já esperava, a resistência – como oposição – foi forte. Mas o trabalho na disciplina acontecia a favor da resistência – como criação – e esta tensionou o lugar comum do dito professor solucionador de problemas, pensado hegemonicamente nos postulados da formação como aquele que faz funcionar a máquina de propagação da informação. Contrária a este modo de fazer a formação nos encontrávamos as quartas, 7:30 da manhã. Hora combinada, mas que funcionava como a insistência de se opor às regras, às normas, aos horários e afirmava o lugar implicado da turma a cada encontro. Questão que colocava em análise, pois penso que fala não do descompromisso, mas de resistência. Contudo, afirmava o lugar da implicação ética com uma formação que é política e preocupada com

um aprender mais inventivo (DIAS 2008). Ou seja, o desafio diário era evidenciar, nas práticas da disciplina, as lógicas contrárias às naturalizações e totalizações do saber absoluto. Com isso, o intuito era operar nas práticas. Não para aproximar teoria e prática, mas para evidenciar as práticas e suas relações de forças existentes no próprio ato de se formar, de pesquisar e de habitar o território da escola.

Sentia a força dos textos funcionando a favor da resistência como criação, mas a heterogestão falava muito alto e insistia em manter os formandos no lugar comum da representação.

Acordei às 5:00 sem o relógio tocar, com uma sensação de susto, e já pensando nos materiais da aula que não deixei organizados para a manhã. Na semana passada cheguei e solicitei TV E DVD para passar a letra Q de questão do abecedário de Deleuze. Cheguei na sala às 7:30 como combinado com a turma, mas numa semana intercalada por 02 feriados não haviam alunos. Então, mudei de posição e resolvi fazer um resumo no quadro do texto do rizoma e da cartografia sentimental. O senhor da TV me interrompeu falando que não há “quorum” e, disse-lhe, numa conversa amistosa, que estava fazendo minha parte. Por volta das 7:45 chegou o primeiro aluno, e em seguida mais 9 alunos, totalizando 11 alunos (com a presença do bolsista). Então, iniciamos a discussão fazendo uma ressonância dos 3 textos, a saber: rizoma, cartografia sentimental e pistas da cartografia. Tracei um quadro analítico dos mesmos, evidenciando seus princípios. O efeito do quadro foi visível didaticamente falando. Fui interrompida em minha escrita por um aluno para falar sobre o dispositivo. (diário de campo da professora, 22/4/09).

A força do dispositivo¹ - quadro se colocou na prática como uma força para analisar as ressonâncias cotidianas com o grau de abertura do cartógrafo para viver a experiência, com uma prática que é política e, com a criação do cotidiano de formação que faz os movimentos do instituído – uso do quadro pelo professor – se transformar em uma potente

¹ Ao analisar a filosofia de Foucault, Deleuze (1996) diz que ela é feita por dispositivos concretos, compostos por linhas de natureza diferentes: linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de forças e linhas de subjetivação. Tais linhas seguem direções e traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, pois seu pensamento não evolui, mas procede por crises e choques. Por isso Foucault trabalha em termos de linhas que se movimentam. Das diferentes linhas decorrem efeitos importantes, primeiro, o repúdio pelos universais de reflexão, de comunicação, de consenso, e, em seguida, a afirmação de que cada dispositivo é uma multiplicidade que opera em devir, expressando uma estética dos modos de existência. O segundo desvio fala do Eterno para apreender o novo. Distinguindo o novo da moda, Deleuze prossegue a análise por outros percursos: “Não é predizer, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta” (p. 94). Esses efeitos propagam diferenças na produção da existência, não de um Eu universal e predeterminado, mas na produção de subjetividade que os dispositivos definem pelo que eles detêm de novidade e de invenção, e “[...] que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro” (p. 92).

linha de invenção da existência. Ou seja, afirmar que o dito “cuspe e giz” é ultrapassado, é naturalizar um saber no seu lugar comum.

Já no dia 22/04/2009 a aula foi iniciada retomando os conceitos abordados anteriormente a partir de pontos relevantes descritos no quadro negro pela professora (rizoma e seus princípios/ manual do cartógrafo/ método cartografia). Após realizar os comentários, iniciamos as ponderações acerca do texto: “O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção” de Virginia Kastrup. Dentre eles, a professora enfatizou o ato de cartografar, tecer um registro de diário de campo. Sendo assim, recorreu a Kastrup, onde a autora afirma que a preparação dos textos é um momento crucial de um trabalho de pesquisa, pois é através dos textos que o conhecimento produzido será tornado público e assim poderá ser conhecido para além de seu contexto específico.

Os métodos de cartografar abordados por Kastrup em seu texto são claramente identificados nos fragmentos de diários de campo do próprio texto, por exemplo, na pesquisa de campo com os cegos.

É importante lembrar da “melhor” dinâmica que houve nessa aula, ao meu ver o uso do quadro pela professora ao descrever e pontuar os assuntos abordados foi um método didático que causou um maior entendimento por parte dos alunos do assunto que estava sendo então tratado. A professora até então não tinha utilizado o quadro como ferramenta em nossos encontros, porém percebi que quando fez o uso dele hoje, que o quadro ainda possui um efeito potente em sala de aula, sendo assim, ainda é um excelente recurso no processo de ensino-aprendizagem. (diário de campo de um aluno)

Uma ruptura a-significante (DELEUZE; GUATTARI, 1995) na tessitura de nossa cartografia conceitual. Aqui o rizoma é um dispositivo que nos coloca problemas para traçar as linhas de forças. Como um modo de realização, um rizoma, “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas” (*Ibidem*, p. 37). Um rizoma pode ser rompido, atravessando e rompendo as estruturas dadas. “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc...; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Uma das questões potentes do conceito de rizoma é colocar em análise o domínio das dicotomias – pensamento e ser, sujeito e objeto, professor e aluno. É afirmá-lo como “um caso de sistema aberto” (*Ibidem*). Um sistema que repudia causalidade linear e transforma a noção de tempo. Desse modo, o rizoma aparece como condição dos regimes de forças e formas existentes. Trabalhar com o conceito de rizoma é afirmar que há outro domínio, que excede

o domínio das formas dadas, onde se mistura o que era em aparência distinto, onde se conecta o que permanecia separado e, por isso, pode ser inventado.

Parafraseando Deleuze e Guattari (1995) uma formação não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ela faz rizoma com o mundo, há evolução a-paralela da formação e do mundo. A formação assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização da formação, que se desterritorializa por sua vez em si mesma no mundo. Usar o quadro negro, com um quadro comparativo, é um modo representacional e instituído de viver o processo ensino-aprendizagem. Está colocado como um modo territorializado da formação. Em que medida acontece no dispositivo um jogo de forças? Mas é possível fazer, no contexto do dispositivo um jogo de forças com as formas dadas e evidenciar outros modos de operar com as linhas do dispositivo que o coloquem na ordem da invenção.

Pintar as forças, esse é um desafio de uma cartografia conceitual. Na formação de professores, tanto como na arte, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de capturar forças. É por isso que nenhuma formação é figurativa. Como na célebre frase de Klee, “não apresentar o visível, mas tornar visível”. Com os conceitos e autores que trabalhamos é possível dizer que a tarefa da formação de professores, em geral e, do estágio supervisionado, em especial, é definida como a tentativa de tornar visível forças que não são visíveis.

Para Deleuze (2007), apresentar o movimento é uma das razões em que os artistas enfrentam o problema de “tornar” visíveis forças que não são visíveis. Mas na formação para que o educador torne visível as forças que estão invisíveis, ele precisa operar na desconstrução dos *a priorismos* que povoam com intensidade o território da escola.

A partir desse contato com a escola é possível definir melhor o que cada um quer de fato para si. Muitas vezes, ou melhor, quase sempre, operamos mediados por um mundo idealizado e nos vemos completamente perdidos diante do movimento real, da repetição e da diferença, nos diria Deleuze. Ouvi muitas falas de decepção. A decepção só existe quando criamos expectativa, ou seja, quando se opera por representações ideais de aluno, de escola, de aprendizado. De fato alguns colegas me relataram um tipo ideal de aluno, aquele que fica quieto. E um tipo de aprendizado ideal que se daria a partir. O que me serviu esse estágio foi observar o quanto as pessoas operam pela lógica da representação. (relatório de aluno).

Resistir à ordem armada da representação e forjar mundos outros é um desafio colocado, tanto pelos conceitos trabalhados no decorrer do semestre, como pelas escrituras dos alunos e do professor na expressão da experiência. E aqui, experiência toma corpo e é expressa por aquilo que nos passa, nos afeta e nos transforma (LARROSSA, 2004). O desafio é tensionar a noção constituída por uma heterogestão para poder deslocar-se e forjar uma autogestão. Assim, assumir o desafio da constituição de uma cartografia conceitual produzida na disciplina estágio supervisionado I mostrou a necessidade de fazer a disciplina com diferentes dispositivos que expressam a tensão do cotidiano intenso e vivo da escola e da formação. Dar visibilidade às práticas efetivas propicia que os movimentos aconteçam utilizando diferentes linhas, que podem ser encontradas nos discursos e nos gestos cotidianos para se afastar e se diferenciar, produzindo um jogo onde é preciso retomar o problema das forças, do afrontamento, pelas análises num nível extraordinariamente baixo, ínfimo, cotidiano.

Desse modo, uma cartografia conceitual funciona como um instrumento, num processo artesanal que produz efeitos. Por isso, afirmo com este trabalho a necessidade de evidenciar que “a enorme dificuldade seja instantânea: transpor a primeira impressão. Esse falso impostor não me vencerá” (CASARES, 2006, p. 27).

Referências Bibliográficas:

- CASARES, A. B. *A invenção de Morel*. 3ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- DELEUZE, G. *Lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. O que é um dispositivo? In: _____. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996, p. 83-96.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. Rizoma. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 7-37.
- DIAS, R. O. _____. *Formação inventiva de professores e políticas de cognição*. 2009, No prelo.
- _____. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto alegre: Sulina, 2006.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In:Castro; basset (orgs) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008, p.465-481.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte:: Autêntica, 2004.

LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.