



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 919-930, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

FORMAÇÃO DOCENTE E EXPERIÊNCIA: possibilidades para pensar o outro e a diferença

Neyha Guedes Dariva

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS - Brasil

Cláudia Cisiane Benetti

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS - Brasil

RESUMO

A formação humana integral é o principal objetivo educacional contemporâneo. O conceito de formação é amplo e requer do sujeito inúmeras experiências escolares e não escolares. Quando falamos de formação de professores, por exemplo, não podemos deixar de incluir as experiências profissionais diversas e o dia-a-dia da sala de aula. No entanto, é na experiência, entendida como algo que pode gerar uma transformação de si, que nos propomos pensar uma possibilidade de formação docente implicada com aspectos da diferença. Assim, esse artigo busca no trabalho realizado em uma turma indígena de educação para jovens e adultos o exemplo para promover uma reflexão sobre a conexão entre experiência e formação docente na relação com o outro e a diferença.

Palavras-chave: Formação. Experiência. Indígenas. Outro. Diferença.

1 EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: o papel da experiência na formação humana integral

A formação humana é uma das tarefas educacionais. A tradição nos narra que a cultura ocidental se orienta com base nessa máxima da razão humana. Desde Platão, por exemplo, o homem é instigado a controlar suas paixões e dirigir seu esforço para as virtudes sábias e racionais. Nesse sentido, a educação tem um

papel muito bem definido em nossa sociedade. Ela não é considerada apenas como um processo institucional, mas é tida como uma forma de investimento humano. Um investimento dado a partir da promessa pedagógica de uma formação completa do homem. Como esclarece Severino (2006, p.621) “quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *paideia*, formação de uma personalidade integral.”

A educação teve em cada contexto histórico suas particularidades, mas o que não se pode negar é que a ideia de formação humana esteve presente em todos os momentos desde a modernidade (e de maneira mais geral, considerando sua dimensão ética, desde a Grécia Antiga). Afinal educar é sempre uma relação com quem se está educando, com a finalidade da “transformação” do aluno. Mas e o professor, fica ileso neste processo? Se essa transformação é para finalidade técnica ou humana, teórica ou prática, isso não muda o fato de se estar formando, moldando-se para algo. A ideia de transformar o aluno não encontra muitos adeptos na pedagogia contemporânea, mas é preciso fazer algumas ressalvas quanto ao termo empregado. Segundo Adorno, por exemplo, filósofo comprometido em pensar a educação na contemporaneidade, a mesma tem um duplo papel: ela precisa orientar para o mundo e emancipar. Em sentido mais geral, a educação tem um papel social de coletivização e um outro de individuação. Segundo o filósofo (1995, p. 143),

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

Sem tecer aqui um estudo aprofundado da teoria adorniana, o que nos vale para este trabalho é compreender que a educação carrega em suas bases o objetivo educacional de formação humana e, ao mesmo tempo, uma função social, que nos solicita, em alguns termos, certo “ajuste” do aluno. A perspectiva de preparação para o trabalho e, assim, do ajuste social não é o cerne que movimenta este artigo, mas é preciso que se faça claro; afinal, a ideia de formação humana não pode ser

romantizada, merecendo uma reflexão séria e realista. É somente na experiência que podemos pensar uma educação comprometida com esta reflexão. Mas afinal, o que significa *experiência*? Para Adorno (1995, p. 24) “a experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”. Considerando tal conceito, a experiência docente é entendida, neste trabalho, como um processo de auto-reflexão mediante a relação que se estabelece entre professor/aluno. É nesse sentido que entendemos que a formação docente se efetiva e se renova, sempre nesta relação constante e nas experiências cotidianas. Frente aos desafios enfrentados como professora, por uma das autoras deste trabalho, em uma escola indígena, salienta-se que os estranhamentos da situação produziram um olhar mais atento ao significado de *ser* professor e a influência dos espaços, principalmente quando a diferença se mostra de forma contundente.

A visão adorniana acerca da experiência formativa dá conta de pensar uma forma de repasse cultural que garanta certos conhecimentos e vivências. Esta meta de formação humana integral é bem vinda em nossa cultura ocidental e parece encontrar pouca resistência. Mas não é tida sem questionamentos: como pensar esse repasse cultural na situação de um professor oriundo de outra cultura? Como garantir a formação se cada parte está imersa em uma rede de significados tão distintos? Apostamos na formação que implica uma modificação no modo de pensar e sentir, uma vez que entendemos com Larossa (2004, p. 154), que “experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca”. Se é na experiência que a formação opera, então é naquilo que acontece e naquilo que nos toca que podemos nos modificar. A formação docente passa por este afetar-se constante, que garante ressignificação e reflexão de si.

A partir destas questões iniciais este artigo busca apresentar uma análise da inserção de uma professora em uma tribo indígena, apontando os efeitos produzidos por esse encontro para se pensar a formação docente quando atravessada pela intensidade da relação com o outro, entendida pelo viés da diferença.

2 O OUTRO E A FORMAÇÃO DOCENTE: aspectos que fazem pensar

É importante ressaltar que a diferença aqui não deve ser tomada na perspectiva de contraposição ao mesmo, em que o indígena é o diferente. O caso discutido neste texto é pensado como um exemplo do modo como podemos ou não fazer da diferença algo produtivo na formação. Este exemplo, em que a diferença nos interpela, pode ser pensado nas múltiplas esferas de relações pedagógicas e de vida. A diferença não está na cultura indígena, afro, entre outras, a diferença está em todas as relações que estabelecemos com o outro, marcadas pela possibilidade de que algo novo se instaure a partir dos encontros com o desconhecido. Caso contrário, o outro é reduzido ao mesmo e não é a pretensão de análise e discussão proposta neste texto, uma vez que, como já se destacou, a diferença é da ordem da intensidade, dos sentidos, dos afetos que irrompem e não está fixada em uma cultura, etnia, opção sexual entre outros. Tratar da diferença e do outro, nesse entendimento, é apostar em que as situações de diferença que nos afetam possam subverter a realidade e provocar a invenção de novos mundos, novos modos de ser e pensar para além do reino do controle, da cristalização e do conhecido que nos sufoca.

O filósofo Gilles Deleuze (1998) retoma do filósofo Spinoza a seguinte questão: “De que afetos você é capaz?” Nessa questão está o entendimento de que somos o tempo todo afetados, e que estes afetos nos tornam mais fortes quando aumentam a nossa potência para agir e para construir relações alegres e nos tornam mais fracos quando diminuem nossa capacidade para agir e para nos relacionar. Mas, quando há um bom encontro, que pode ser com uma pessoa, um livro, um filme, um trabalho pedagógico enfim, quando nos encontramos com algo que nos afeta e potencializa nossa capacidade de agir, estamos vivenciando o acontecimento que subverte a lógica do mesmo. Portanto, estamos subvertendo e, com isso, afetando outras pessoas e modos de viver. Estamos propagando afetos alegres que possibilitam a criação de novos modos de vida. Diz Deleuze, retomando Spinoza, que:

Todos os indivíduos estão na Natureza como sobre um plano de consistência cuja figura inteira eles formam, variável a cada momento. Eles se afetam uns aos outros, à medida que a relação que constitui cada um forma um grau de potência, um poder de ser afetado. Tudo é apenas encontro no Universo, bom ou mau encontro. (1998, p.73)

Encontros que nos tocam e agenciam modos de vida alegres ou tristes. Encontros que potencializam ou não a nossa capacidade de ação e de relações. Para Gallo (2008, p. 01):

A Educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. Por esta razão, o tema do outro é um dos grandes problemas a serem pensados pela educação. A questão é saber se, quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro.

Nesse sentido, tomar a experiência vivenciada com indígenas e colocá-la à mostra pode ser um modo de questionar sobre a tendência, que se revela, muitas vezes, em nossas ações como professores que é de apaziguamento do outro com o objetivo de torná-lo mesmo e idêntico às nossas representações de mundo. Contrapor-se, mesmo que de forma simples, a estes modos de agir é fundamental para pensar o quanto o deixar-se aberto para o que é desconhecido torna-se desafiador e instigante para pensar a formação que se pretende realizar nos dias atuais frente aos diferentes processos de inclusão que perpassam a educação. Assim, problematizar estes processos parece vital ao objetivo de formação constante.

É natural que a chegada em um lugar novo é sempre acompanhada de apreensão, imaginemos então somar a esta apreensão natural o fato de inserir-se em outra cultura em que o outro, aquele que me é estranho e desconhecido, está sob os cuidados de um professor. Nessa relação entre eu e o outro é que se constrói este breve relato, que diz da passagem de uma das autoras como professora do EJA indígena no Oeste de Santa Catarina¹, numa tribo de etnia kaingang, com alunos de faixa etária bastante diversificada.

2.1 A EXPERIÊNCIA COM O OUTRO/DIFERENTE

Muitos aspectos que enfatizam o outro como diferente poderiam ser destacados. Mas certamente o ponto mais intenso, no encontro com os alunos, está

¹ O nome da Aldeia não será citado neste trabalho.

no impasse com a língua. Impasse este que motivou inúmeras reflexões e, agora, este trabalho.

A etnia Kaingang fala sua própria língua, que leva o mesmo nome. Uma língua muito diferente, que soa incompreensível aos ouvidos destreinados. O português é aprendido na escola, somente na idade de alfabetização. O português além de não ser a língua materna, não é nem ao menos a língua usual dentro da aldeia. Este não é um ponto a ser medido em relação de valor, mas é destacado como um grande desafio inicial. Este fato era tido como um problema por uma parcela dos professores não indígenas. É de se admirar, na verdade, que dentro de uma aldeia tantos professores (a maioria absoluta) não fossem indígenas. Entre os alunos, o hábito era o de conversarem somente em kaingang, utilizando o português para comunicar-se com o professor. Comportamento este que dependia do docente, dado que alguns professores se incomodavam com a prática.

A aldeia em que se deu tal experiência encontra-se no interior da cidade de Chapecó-SC. A proximidade com a cidade faz com que muitos indígenas saiam diariamente de suas casas para trabalharem. Talvez essa proximidade entre duas culturas tão diferentes, essa integração “forçada” entre indígenas e não indígenas seja o principal fator que leva a alguns professores a desmerecer e, mesmo condenar, o uso da língua kaingang dentro do espaço escolar.

Para não adentrarmos na perspectiva de tomar o outro como representação ideal, o que se dá a partir do modelo ideal de cultura, no caso a cultura dos não indígenas, é preciso conforme aponta Gallo (2008), tomar o outro enquanto tal. Se assim o fizermos teremos a possibilidade de permitir que encontros se instaurem e através destes é possível instaurar aprendizagens em ambas as partes. No caso exposto, ao atentar para o fato de que alguns professores não indígenas tentavam de alguma forma integrar o outro (aluno) em seus modos de pensar e entender o mundo, podemos problematizar a formação que desconsidera a figura do outro como produtor de conhecimento e imerso em sua própria rede de significações. Essa é uma tarefa difícil, dada que a educação também tem um objetivo social bastante claro e definido. Mas é preciso encontrar os limites desta “formatação”, para dar o merecido espaço da criatividade e do respeito ao diferente.

No espaço de sala de aula as conversas paralelas tornavam-se um tormento para muitos professores. Um castigo terrível para aqueles que sonham com a aula

perfeita e com o aluno ideal. Mas sem essas interações espontâneas e descontraídas quantas experiências esses professores negligenciam todos os dias? Na verdade, fortemente no contexto indígena, esse espaço informal parece garantir o conhecimento e integração muito mais aos alunos. A cultura indígena preserva no comportamento individual a característica de repassar seus conhecimentos por meio da cultura oral, que se destacou como uma grande possibilidade de aprendizado. Agregar esta forma de conhecimento nas aulas foi extremamente rico e acentuou as questões referentes ao quanto se deixar afetar pelo estranho pode ser produtivo em vários sentidos.

A integração vivenciada, calcada na disposição em ouvir e compreender com essa relação, serviu, muitas vezes, de ponte para o aprendizado. Uma ponte que fora preciso construir dada às tantas diferenças que naturalmente nos deparamos em culturas distintas. Os alunos eram extremamente tímidos, talvez um reflexo de sua visível marginalização e do preconceito aberto que sofrem na região. Cortar o espaço de conversa sussurrada, de troca de informação na língua materna, de interação dentro da sala de aula era necessariamente acabar com qualquer possibilidade de aprendizagem na diferença, ou seja, acabar com o que há de mais singular na relação com o outro, a saber, a experiência de si atravessada por esse outro que não sou “eu”. Como nos alerta Schäffer (1999, p. 18):

Talvez se a escola pudesse ser menos previsível nesse jogo [das letras], pudesse suportar mais a imprevisibilidade da singularidade e da marca do autor não se teria tantos perdedores nesse jogo. Enfim, não há sujeito, não há processo de letramento, sem uma certa dose de imprevisibilidade. Por um lado, talvez o problema esteja nos nossos temores acerca do que subjaz à imprevisibilidade e do que pode resultar se passamos a olhar o sujeito em suas ambivalências e “desvios de ordem”; por outro lado, talvez nos assustemos ao dar voz aos sujeitos, pois eles podem ter coisas a revelar a nosso próprio respeito.

Nesse processo, muitos foram os aspectos que motivam para pensar esse lugar da diferença na formação humana e na própria constituição deste sujeito professor, mas a mais relevante está em encarar que perceber o outro em sua diferença significa perceber-se a si mesmo; é formular a identidade por meio do impasse com aquele que não sou eu, mas também, me constitui. Nesse sentido como se constrói e se pensa o papel do professor e os efeitos disso na formação que nos propomos realizar?

3 O PAPEL DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O OUTRO

O que nos torna outros diferentemente do que está pré-determinado pela nossa condição social ou cultural? O que faz alguém crescer, inventar e produzir outros modos de viver diferentes dos que estão nos “destinos” já traçados pela condição social de pobre ou rico, normal ou anormal, deficiente ou eficiente, incluído ou excluído e, por outras tantas possibilidades classificatórias que são utilizadas para marcar as identidades das pessoas?

Uma das coisas que cria a possibilidade de subverter a identidade fixada e de se tornar *outro* diante do “destino traçado” na cultura é a disponibilidade de se deixar afetar pelas situações que produzem rupturas aos modos de vida cotidianamente repetitivos.

Em um texto de Walter O. Kohan (2002) o autor expõe a experiência de Joseph Jacotot², um professor que ao se deparar com uma situação inusitada precisa criar um novo método de ensino. Jacotot foi convidado a lecionar em outro país, porém se depara com a dificuldade da comunicação; nem Jacotot falava o idioma de seus alunos, nem os alunos compreendiam o idioma de Jacotot. Nesta relação estranha o professor cria uma nova maneira de efetivar o ensino/aprendizagem, oferece a seus alunos uma obra bilíngue e pede a tradução para o seu idioma. O que Jacotot considera como positivo de seu método é o fato de proporcionar aos alunos mais do que um conteúdo, mas, antes, uma postura ativa de busca pelo conhecimento. O interessante do texto não é a aplicação prática desta metodologia em nossa atualidade, mas sim a discussão do *outro* que permeia a obra de Kohan a partir da obra de Rancière.

Kohan se utiliza da obra **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual** de Jacques Rancière, para tratar de três figuras de alteridade: o outro, o estranho e o estrangeiro. O autor defende que o exemplo de Jacotot trabalha com esta relação, não na construção do aluno, mas na do próprio professor. Ao se deparar com a dificuldade da língua, o professor citado se entende enquanto ignorante e se utiliza desta condição como ferramenta de sua metodologia.

² Personagem da obra **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual** de Jacques Rancière.

Dado a impossibilidade de comunicação, o professor não pode mais do que estimular o aluno a buscar por si mesmo o aprendizado. Segundo Kohan (2007, p. 43) “a ignorância deixa de ser estranha ao professor. Saber o que transmite só encontra sentido na lógica da transmissão e explicação”, o que certamente neste exemplo, não se aplica.

Destaca-se que, neste caso, o professor inicia sua jornada sendo a figura do *estrangeiro*, a mais distante e diferente possível da realidade de seus alunos; durante o processo passa a ser a figura do estranho/ do outro. Deixa de ser aquele ao qual não se relaciona e não se reconhece e passa a se utilizar de sua diferença como exercício metodológico. Estas considerações nos movimentam a pensar sobre a experiência vivenciada como os indígenas na condição de professora *estrangeira* e, posteriormente, *outra/estranha* apenas.

Pensar a experiência da diferença, nos moldes que nos propõe Larrossa (2004), é poder deixar que aquilo que nos inquietou produza transformações em nosso modo de existir, pensar e agir. Sentir-se estrangeiro possibilita vivenciar a outra cultura em suas diferenças. Perceber-se enquanto outro em relação a este lugar é buscar o que há de diferente nos modos de sentir, viver e afetar-se por isso. Deixar que estas questões nos assolem, é uma primeira possibilidade para pensarmos. No entanto, a tendência que temos na atualidade, é a de não nos colocarmos como estranho é, ao contrário, a de tentarmos trazer o outro para a nossa casa, para os nossos hábitos. Ou melhor, olhamos o outro a partir de nosso modelo. E isso implica em não deixar o outro ocupar o lugar de fala para além de nossa ordem representativa de mundo. No caso relatado, percebemos o quanto a língua indígena se mostra como o outro radicalmente diferente de nós. E também percebemos a dificuldade de alguns professores não indígenas em lidarem com isso.

Nesse sentido, a pergunta que se coloca é se realmente conseguimos, em processos de formação, possibilitar um modo de pensar que se deixe envolver pelo outro, diferente de nós? Tratamos aqui de uma situação com indígenas, mas estas situações de relação com a diferença perpassam todo o tempo nossas vidas. O diferente não é somente o indígena, é todo e qualquer outro. A diferença está nisso que nos torna radicalmente outros, que não temos como abarcar, representar e dizer. É da ordem de uma intensidade, da ordem dos sentidos daquilo que se revela

em nosso corpo, como algo que não sabemos explicitar. Isso pode se tornar potência para produzir algo novo ou para estancar e fixar em nome de uma verdade no modo de ver as coisas e o mundo. E isso faz uma grande diferença para que pensemos na formação de professores, uma vez que diz de uma postura que assumimos, a saber, a de nos deixar tocar, desassossegar diante do que não sabemos do outro. A diferença movimenta nossa radical condição de seres incompletos, criando novos modos de viver. Alguns interessantes outros nem tanto. Uns que permitem o devir, outros que sufocam a possibilidade de torna-se outro e fixam-se em verdades tomadas como únicas.

Para concluir, - mesmo que nenhuma reflexão deste trabalho tenha a ambição de definitiva e acabada - talvez o principal ensinamento desta experiência vivenciada por uma professora com indígenas está em instigar a invenção de uma educação mais próxima da vida e de seus fluxos. Fluxos estes que são permeados de intensidades e que de alguma maneira podem provocar um olhar mais atento ao que nos desassossega nas relações com o outro, produzindo e produzindo-nos neste contexto, para não sucumbirmos ao desejo de fixar o outro em uma identidade modelar. Podemos dizer com Benetti (2006) que enquanto educador é preciso sempre buscar novas possibilidades de ensino aprendizagem que permitam problematizar os discursos e práticas que enquadram os sujeitos e, que não contemplam as singularidades e diferenças presentes em sala de aula. Com isso, talvez, possamos pensar em uma formação docente que priorize a experiência de si com um elemento importante no processo de tornar-se professor, para deixarmos um pouco de lado nosso desejo de controle do outro o deixando falar e nos inquirir em sua diferença. Nesse sentido, é importante ressaltar com Kafka que “o que é vivo não comporta cálculo” (1997, p. 11).

EDUCATIONAL TRAINING AND EXPERIENCE: possibilities to think the other and the difference

The integral human formation it's the main contemporary educational objective. The concept of formation is wide and requires from the subject countless scholar and non-scholar experiences. When we talk about teacher training, for example, we cannot leave aside the diverse of professional experiences as the daily

routine in a classroom. However, it's in the experience, understood as something that can generate a self-transformation, to each we intend to think of a possibility that considers the teacher's training as well as aspects of difference. Thereby, this article intend to consider the work with indigenous in a class of young and adult's school as an example to promote a reflection about the connection between experience and teacher's training in relation with the other and the difference.

Keywords: Formation. Experience. Indigenous. Other. Difference.

REFERÊNCIAS

ADORNO. T.W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e Ensino: singularidade e diferença entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

KAFKA, Franz. **Carta ao Pai**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 1997.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensino de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANCIÈRE. J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 24, 1999.

SEVERINO, A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, set/dez de 2006.

Correspondência:

Neyha Guedes Dariva. Graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: neyhadariva@gmail.com

Cláudia Cisiane Benetti. Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação, Professora no Curso Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), Departamento de Metodologias de Ensino (MEN), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cisiane@terra.com.br

Recebido em: 30 de dezembro de 2015.
Aprovado em: 05 de maio de 2016.