UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE GASPARINI MONTANHEIRO

Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica

SÃO PAULO
2015

ALINE GASPARINI MONTANHEIRO

Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.

SÃO PAULO
2015

MONTANHEIRO, A. G. Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pela orientação cuidadosa ao longo desses anos e por transmitir com tanta mestria a articulação Psicanálise e Educação.

Ao Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista, pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação e pelas conversas que sempre transmitiram um saber singular.

Ao Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira, cujos comentários e sugestões na ocasião do exame de qualificação foram essenciais para engrenar e concretizar essa pesquisa.

Às minhas “amigas do mestrado”: Daniela, Elaine, Samanta, Sâmara e Vanessa. Agradeço pela troca, ajuda e companheirismo.

Às professoras e ao professor que se dispuseram a conversar comigo sobre suas formações, expondo ideias e visões acerca dos cursos que participaram. Todos foram muito importantes para suscitar as reflexões presentes neste trabalho.

Aos colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI) que leram e debateram partes da pesquisa.

Aos meus pais que me incentivaram a fazer o mestrado e à Gabriela, minha irmã, pelo seu interesse em relação ao meu percurso.

Ao Gabriel pelo apoio, amor, carinho e afeição.

À Selma Amaral que me auxiliou nos momentos finais da dissertação, revisando meu texto. Obrigada pela parceria.

À Mariana Peleje Viana, colega de graduação e mestrado, *expert* na língua inglesa.

RESUMO

MONTANHEIRO, A. G. **Sentidos dos cursos de formação continuada para professores:** uma saída psicanalítica. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Que relações os professores estabelecem com os cursos de formação continuada dos quais participam? Quais os sentidos dessa formação que ocorre em exercício? Com base nessas questões, empreendemos uma pesquisa que procurou refletir sobre o lugar ocupado pela formação de professores na atualidade, especialmente a continuada, ou seja, aquela que acontece após o ingresso na profissão. Realizamos oito entrevistas semidirigidas com professoras e um ex-professor e, embasados nos referenciais da área, encontramos algumas funções que podem ser atribuídas a essa formação, tais como: aquela proveniente da racionalidade técnica, conduzindo o professor a cumprir um papel mais de aplicador de saberes produzidos em outras instâncias, em que o foco de seu trabalho encontra-se nos meios para se alcançar finalidades previamente estabelecidas; as que visam a aproximá-lo do proletariado ou transformá-lo num profissional do ensino, como estabelecem as perspectivas da proletarização e da profissionalização, respectivamente; a chamada formação compensatória, que surge para suprir as chamadas carências da formação inicial; a de desenvolver as competências profissionais necessárias ao professor; aquela que intenciona conferir teorias ou práticas que despontam como novidades no cenário pedagógico; entre outras desenvolvidas ao longo do trabalho. Apontamos que os sentidos atribuídos à formação continuada e as implicações desta na prática docente estejam mais atrelados à singularidade do sujeito – isto é, à sua condição de sujeito ao desejo inconsciente – do que às ferramentas trabalhadas nos cursos, em que pesa sobretudo a dita ciência pedagógica. Baseados no método clínico e na transmissão, ambos da psicanálise, seguimos propondo modos de trabalho que pressupõem o professor como sujeito do desejo, não limitando-o ao indivíduo da cognição, tais como: a análise pessoal, grupos de discussão e escrita de relatos, narrativas e diários.

Palavras-chave: Formação de Professores, Formação Continuada de Professor, Psicanálise e Educação.

ABSTRACT

MONTANHEIRO, A. G. **The meanings of continuous teacher training courses:** an exit psychoanalytic. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

What are the relations between the teachers and the continued education courses that they take? What are the meanings of these continued education courses? We were based on these questions in order to carry on a research that intends to think about the place occupied by the teacher education nowadays, specially the continuous education courses, which are the ones that happen after the beginning of the work as a teacher. We had eight interviews with female teachers and one interview with a male ex-teacher and, based on the references about teacher education, we found a few purposes that can be related to teacher education, which are: that one that came with the technical rationality, leaving the teacher in an application role (teachers apply the knowledge that was produced in other places) and making them focus on the means, not on the purposes of their job; the ones which intend to get the teachers closer to the proletariat or to a professional of the education, as the perspectives of *proletarianization* and professionalization, respectively; the so called compensatory education, that was created to compensate bad instruction in the graduation; the one to develop professional competences which are considered necessary for a teacher; the one that intends to give theories or practices that emerge as innovations in pedagogical scenarios, among others which are developed throughout their work activity. We point that the meanings of the continuous education courses and their implication in reality are more related to the singularity of the person, in other words, to the teacher's condition as subject to unconscious desire, than to the tools given in the courses. Based on the clinic method and in the transmission, both from psychoanalysis, we propose ways of working which assume the teacher as a subject of desire, not only as an individual of cognition, such as: the personal analysis, groups of discussion and the write of reports, narratives and diaries.

Keywords: Teacher Education, Continuous Teacher Education, Psychoanalysis and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
1.1 Racionalização do trabalho docente: o professor, os fins e os meios da educação escolar	18
1.2 Precisando a questão da racionalidade técnica	26
1.2.1. Razão objetiva e razão subjetiva segundo Horkheimer	28
1.2.2. A divisão dos saberes docentes segundo Tardif	31
1.3 Proletarização do trabalho docente	36
1.4 Profissionalização do trabalho docente	42
1.5 A ambiguidade do trabalho do professor na conjuntura atual	47
2 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	51
2.1 Caracterizando a formação continuada atualmente no Brasil	51
2.2 Alguns contrapontos à questão da competência docente	60
2.3 Teoria e prática	65
2.4 Paradigma do problema-solução	75
2.5 Tendências atuais da formação continuada de professores	80
3 ASPECTOS DA PSICANÁLISE PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	84
3.1 Método clínico	85
3.2 Transferência	96
3.3 Psicanálise e formação continuada de professores	101
3.3.1. Análise pessoal do professor	104
3.3.2. Grupos de discussão	105
3.3.3. Escrita: relatos, narrativas, diários	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

A eficácia da escola só pode ser relativa e nem sempre
está ali onde esperaríamos que ela estivesse, porque
com frequência ela está alhures.
Rinaldo Voltolini

Muito se fala sobre a baixa qualidade da educação escolar brasileira e diversas são as soluções propostas para melhorá-la. É com certa frequência que escutamos o discurso de que a melhoria da qualidade da educação passaria, necessariamente, pela formação dos professores, como se estes não estivessem ensinando bem seus alunos e isso se devesse a uma falta de preparação para tal. Pensa-se, então, que a formação de professores é um dos caminhos para garantir a tão sonhada educação de qualidade, supostamente em crise nos tempos atuais. Podemos confirmar essa relação direta que se tem estabelecido entre qualidade da educação e formação de professores com o excerto a seguir:

A partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da Educação. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 9).

O próprio termo *qualidade* exige uma reflexão mais apurada: de que qualidade se trata? Como se avalia a qualidade da educação brasileira? O que se considera como *educação de qualidade*, afinal? Espera-se que se formem professores para melhorar que tipo de qualidade na educação?

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que não há consenso sobre qual seria tal qualidade que se deseja alcançar. No Brasil, porém, sabemos que as críticas em relação à educação são feitas principalmente à escola pública, como se esta não estivesse cumprindo minimamente sua função. Tal descontentamento em relação a essa instituição é amplamente admitido tanto pelos meios de comunicação, como pela área acadêmica, conforme observamos abaixo:

Quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares em geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que têm apresentado permanência

marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental. O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva em termos da qualidade do ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade, conceito este que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa. (PARO, 2001, p. 33).

Em segundo lugar, sabemos que facilmente se recai na ideia de que as avaliações seriam os meios de aferição da qualidade do ensino, as quais, em geral, correspondem a provas realizadas pelos alunos para averiguar se teriam adquirido os conhecimentos e as competências exigidos em cada nível de ensino.

Pensamos que o termo avaliação, usado com recorrência na área da educação escolar, hoje em dia, remete-nos a outros, também, bastante presentes, nos discursos educacionais da atualidade, tais como *eficiência*, *rendimento*, *produtividade*, *competência*, *metas*, entre outros, o que nos revelaria que algo do discurso empresarial (que usaremos aqui como sinônimo de uma perspectiva econômico-utilitarista) tem encontrado espaço nos assuntos relativos à educação.

Questionamo-nos se, além dos termos usados, a lógica econômico-utilitarista também se verifica no campo educativo, mais especificamente no âmbito da formação de professores. O aumento progressivo da oferta de cursos de formação continuada de professores e a ideia de que essa formação possibilitaria o cumprimento de objetivos das mais diversas ordens, fez com que levantássemos a hipótese de que os campos empresarial e educacional estariam, no tempo presente, relevantemente imbricados. Entendemos que hoje há uma grande visibilidade e incentivo aos cursos de formação continuada de professores, como se fossem promotores de diversas melhorias e cumprissem vários papéis: desde almejos governamentais, como a alfabetização até determinada idade ou bons resultados nas avaliações nacionais e internacionais; até de ordem técnico-metodológicos, como a aplicação de novas técnicas de ensino ou utilização das chamadas novas tecnologias em sala de aula.

Podemos dizer que *qualidade* é um termo bastante subjetivo e que depende da época e da cultura no qual vigora. De todo modo, entendemos que a qualidade da educação, seja qual for, esteja relacionada ao cumprimento ou não dos fins que lhe foram postos de antemão. Por exemplo: se um dos objetivos da educação escolar é alfabetizar crianças até os oito anos de idade e este objetivo não é atingido, conclui-se que a escola não cumpriu uma de suas finalidades, ou seja, não alcançou a *qualidade* que se esperava. Consideramos, portanto, que este aspecto relacionado às finalidades da educação escolar esteja sempre envolvido quando

refletimos sobre a qualidade das escolas. Nesse sentido, se escutamos que a educação brasileira vai mal é porque algo de sua finalidade não está se cumprindo.

Poderíamos fazer, então, uma pequena digressão a partir dos seguintes questionamentos: seriam os fins socialmente estabelecidos para a educação atualmente, de fato, possíveis? Não estaríamos atribuindo fins excessivos para serem conquistados via educação? Esses fins estão claros para os educadores ou poderíamos dizer que a educação de hoje não sabe onde quer chegar?

Iniciamos essa reflexão, sobre os fins e meios da educação escolar, para entender o campo onde os cursos de formação continuada se situam. Parece-nos que tais cursos estão inseridos socialmente como meios para que a educação atinja determinados fins, ainda que estes estejam, de certa forma, indefinidos e encobertos sob o termo, não raras vezes vago, da melhoria da *qualidade* da educação, como afirmamos anteriormente.

De acordo com Gatti (2008), o foco na formação de professores deu-se devido a dois motivos: novas condições do mundo do trabalho e mau desempenho escolar de muitos alunos (e que entendemos referir-se, grosso modo, à qualidade que temos tratado até aqui). A autora nos mostra como as mudanças no mundo do trabalho e os novos valores da sociedade influenciaram no destaque dado à formação de professores:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008, p. 62).

Refletimos, então, sobre ser esse lugar ocupado pela formação docente um meio para se melhorar a educação escolar, bem como essa exigência do mundo atual em formar e profissionalizar cada vez mais. Seria esse o lugar da formação de professores? Seria esse o lugar da escola, reiteradamente avaliada por mecanismos de aferição do desempenho dos alunos?

Sabemos que a psicanálise considera a educação como uma “profissão impossível”. Isso quer dizer, entre outras coisas, que não é possível prever as consequências da ação educativa. Podemos ponderar, de antemão, sobre as finalidades e objetivos da educação, porém sabemos que atingi-los, na medida exata do previsto, é da ordem do impossível. Isso

porque educar sempre envolve um outro em condição de sujeito, o qual não se constitui apenas como objeto da ação educativa. Entendemos que educar se difere de moldar e condicionar. Enquanto essas duas últimas ações implicam um resultado tal qual fora almejado, sem nenhum tipo de transformação e reelaboração própria do sujeito em questão, educar contém, em ato, um sentido de criação intrínseco aos agentes que levam a cabo essa tarefa (seja o professor, seja o aluno). Isso não significa que devemos abrir mão da educação em nome de sua impossibilidade, nesse sentido que explicitamos, mas sim reconhecer que o ponto de chegada da educação é não-sabido por excelência.

Entendemos que a formação de professores recorrentemente aparece, no cenário social, como extensão da própria importância conferida à instituição escolar: se a escola é vista como promotora de melhorias, tanto sociais quanto individuais, é preciso valorizar a formação dos professores para alcançar seus objetivos. Vemos que a preocupação com a formação dos professores está intimamente ligada à qualidade na educação, como se, por meio dela, fosse possível solucionar parte do problema constatado.

Nota-se uma espécie de jogo de responsabilidades no que tange aos problemas educacionais na atualidade: é como se, primeiro, fosse identificada uma certa crise na educação, depois se culpabilizassem os professores (como se eles não tivessem recebido formação “suficiente”) e, por fim, o olhar da sociedade se focasse na formação dos docentes, como se esta tivesse a função de reparar todas as falhas na educação.

Parece-nos, portanto, que tal formação é vista socialmente como meio para se chegar, entre outras coisas, à famigerada “educação de qualidade”. Essa noção de *qualidade*, como dissemos, parece-nos denotar algo da ordem de uma eficiência e produtividade típicas do discurso empresarial. Como afirma Carvalho:

A retórica sobre as supostas necessidades econômicas de um sistema educacional de ‘qualidade’ se consolidou e tornou-se tema recorrente na mídia, nas campanhas eleitorais, nos discursos de governantes. Simultaneamente, o discurso republicano clássico, caracterizado pelo ideal de uma formação escolar voltada ao cultivo de princípios éticos ligados às virtudes públicas, passou a soar como algo cada vez mais distante ou anacrônico. (CARVALHO, 2008, p. 1).

Considerando a profusão dos cursos de formação continuada para professores, no contexto atual, e sua crescente presença em políticas públicas educacionais, esta pesquisa tem a intenção de refletir sobre a relação que os professores estabelecem com os cursos de formação continuada dos quais participam. Sendo assim, levantamos algumas questões que podem abranger o tema: qual a finalidade conferida e/ou imposta aos cursos de formação

continuada no Brasil hoje? Estariam tais cursos cumprindo uma função de produtividade, típica de uma perspectiva econômico-utilitarista? Há enlaçamentos possíveis entre os cursos e os docentes? Quais seriam eles? Que sentidos os docentes atribuem aos cursos de formação continuada realizados?

Nossa hipótese é a de que a educação escolar hoje e, sobretudo, o campo da formação docente, esteja permeada pela lógica econômico-utilitarista de produtividade e eficiência, que, cada vez mais, expulsa o sujeito do desejo e evita seu aparecimento. Esse contexto favoreceria a aproximação do professor a um técnico, expropriado dos saberes sobre sua prática e dificultando sua criação, estilo próprio e autoria. Perguntamo-nos: haveria espaço para o sujeito nos cursos de formação continuada que os professores realizam? Nosso objetivo específico com o presente trabalho é, então, desvendar os enlaçamentos possíveis entre os professores e os cursos dos quais participam.

Estivemos com sete professoras e um ex-professor, sendo seis da rede pública e dois da rede particular de ensino, que já realizaram dois ou mais cursos de formação continuada. Nosso intuito era entender a relação dos professores com essa formação num âmbito geral, para tanto, preferimos selecionar docentes com perfis diversos, que pudessem ter realizado poucos ou muitos cursos, bem como de ambas as redes, pública e particular. Conversamos sobre o motivo que os levaram a participar de tais cursos, suas visões e impressões, relações com a prática, entre outros temas que foram surgindo ao longo das entrevistas. Tais entrevistas foram realizadas de forma semidirecionada, utilizando as seguintes perguntas norteadoras:

- 1) Você participou de quais cursos de formação continuada?
- 2) O que te levou a fazer este(s) curso(s)?
- 3) O que você considera ter obtido nessa experiência?
- 4) Algum curso te ajudou mais que outro? Por quê?
- 5) O que poderia me contar sobre eles ou sobre algum deles?
- 6) Como você considera o objetivo e as propostas desses cursos? Na tua opinião "a que" eles servem?

Ao longo da conversa, elaboramos questões que não estavam planejadas e que surgiram a partir das respostas das professoras e do professor. Tentamos mapear o papel que os cursos de formação continuada vêm desempenhando no contexto atual, atravessado no discurso das professoras e do ex-professor. Dessa forma, optamos por recolher uma amostragem que consideramos significativa ao analisarmos o material em relação aos nossos questionamentos iniciais.

É preciso esclarecer que não advogamos contra a existência de formação continuada, pelo contrário. Sabemos da importância de cursos para os professores, ao longo da carreira e assumimos que eles auxiliam os docentes em sua prática, senão tantos professores não os buscariam. Tal busca, constante e cada vez mais acentuada, pode ser um fenômeno a ser estudado e pesquisado em outras oportunidades. De alguma forma, consideramos que os cursos de formação continuada sejam úteis, mas talvez não da maneira intencionalizada à princípio.

A perspectiva psicanalítica pode ajudar-nos a colocar em jogo os saberes que o professor invoca no ato educativo, aqueles relativos a um *saber-fazer* a sua maneira, que indicam um *estilo* próprio de ensinar, mais ou menos semelhantes à *práxis* da psicanálise. Nesse sentido, talvez possamos fazer uso da ética psicanalítica para colocar limites à racionalidade técnica que intenciona, no âmbito da formação docente, dividir e especializar para tudo englobar e, em seguida, tudo acionar, resolver e solucionar, tamponando a fenda que marca o desejo do professor. Pensamos que, talvez, esse contexto de proliferação de cursos marcados por uma possível racionalidade técnica possa gerar alguns sentidos negativos para o lugar assumido pelo professor em nossa sociedade hoje, tais como: sua desvalorização, responsabilização e culpabilização pela baixa qualidade da educação escolar na atualidade, dificultando a possibilidade de que o docente venha a ensinar *em nome de* algo. Educar, ensinar, colocar em palavras, transmitir algo se tornaria, assim, muito mais difícil de acontecer nessas condições, posto que, ao mesmo tempo que o professor pode tudo buscar nos cursos ou na dita ciência psicopedagógica, marca-se, à revelia, seu *não-saber* ou sua *impotência*.

Oriunda do curso de Pedagogia, indo para o último ano da faculdade, lembro-me de uma conversa rápida, porém marcante, que tive com uma colega veterana, já prestes a se formar. Falávamos sobre amenidades, acerca do momento pelo qual passávamos, quando a interroguei sobre o que tinha achado do último ano do curso de graduação. Surpreendi-me quando ela me disse, incisivamente, que havia sido seu pior ano, que não havia gostado das disciplinas de metodologia, na época condensadas sobretudo no 4º ano do curso. Fiquei surpresa, e disse algo do tipo: “Sério? Eu pensei que as metodologias seriam a minha salvação!”. Ao que ela me respondeu: “Que nada, não se iluda”. De fato, acabei concordando

com a minha colega: a meu ver, as metodologias em nada superaram as disciplinas ditas excessivamente teóricas dos dois primeiros anos da graduação.

Logo antes de iniciar meu percurso como professora no Ensino Fundamental I, deparei-me com um certo vazio, ainda que tivesse sido estagiária durante dois anos. Talvez o mesmo vazio dito por uma das professoras nas entrevistas: “Quando eu terminei a faculdade eu saí com um senti... uma sensação de que eu não tinha aprendido absolutamente nada. Ou assim: ‘nossa ainda falta muito’, eu percebi um buraco”. (PAULA). Assim como Paula, e ainda movida pelo mesmo espírito ingênuo que demonstrei na pequena história sobre as disciplinas de metodologia, fui procurar, nos cursos de formação continuada, algo que me conferisse “a salvação”: o que fazer com as crianças? Como ensiná-las Matemática, Práticas de Linguagem, Ciências Sociais e Ciências Naturais? De onde partir, por onde começar, o que fazer? Certamente os cursos me ajudaram e contribuíram na composição de uma parte da minha prática como professora. Por outro lado, a angústia de não saber o que fazer em muitas situações e de achar que eu não estava seguindo o método da forma correta, insistia em aparecer. Se algo dava errado, no final ou no meio do caminho, se as crianças não aprendiam ou respondiam de um modo inesperado, minha reação era a de voltar o olhar para mim, buscar o motivo pelo qual elas responderam daquela forma e levantar quais intervenções eu deveria lançar mão para atingir o resultado planejado. Encontrei certa semelhança entre essa espécie de sequência de pensamento constantemente verificada em minha prática e as discursividades correntes na sociedade sobre a formação continuada de professores: se as crianças não obtêm bom desempenho nas avaliações, investe-se na formação dos professores, para que estes ensinem melhor e, conseqüentemente, o resultado das avaliações das crianças melhore. Também estabeleci grande relação entre esse tipo de lógica e a ideia de Bacon (1558-1626), com a qual tive contato nessa pesquisa: “a *descoberta das leis da natureza* por meio de um método experimental e a *transformação técnica da natureza* por meio da aplicação do conhecimento metodicamente adquirido de suas leis”. (CARONE, 2002, p. 12). Tal excerto evidencia, respectivamente, objeto e objetivo do saber científico proposto por ele, primeiro filósofo a propor o método experimental e considerado precursor do positivismo.

Sendo assim, desconfiava que algo se passava, tanto na educação escolar, quanto na formação de professores, que não estava sendo considerado no âmbito das ditas ciências pedagógicas, as quais discorrem mais comumente sobre a prática docente. Algo de um saber do professor, da subjetividade de cada mestre, que estava cada vez mais difícil de ser

imprimido em meio a tantos imperativos, recursos e ideais para se “dar conta¹”. Tais pensamentos pareciam elevar a técnica, a aplicação, o instrumento, a ferramenta, o *como fazer* ao primeiro plano. E a psicanálise, ao colocar em relevo o sujeito do desejo inconsciente, mostrou-se um grande contraponto a essa lógica de pensamento que aparentava ser um tanto mecânica – observação e descoberta da natureza e aplicação do conhecimento metodicamente adquirido. Considerando que a psicanálise não destitui o sujeito do desejo no fazer do cientista, sabemos que muito da experiência da pedagoga, professora e pesquisadora esteja presente no trajeto desta pesquisa. Por isso achamos importante expor, brevemente, o que nos mobilizou nessa empreitada de desvelar os sentidos para a formação de professores que já estão no exercício da profissão.

No primeiro capítulo, procuramos entender e verificar a relação entre a formação de professores e a racionalidade técnica, tentando precisar aquilo que dizia respeito a algo estrutural na profissão e o que fazia parte da contingência, isso é, passível de mudanças de acordo com a época e a cultura na qual vigora. Mobilizamo-nos pela questão dos meios e dos fins presumidamente muito presentes na educação escolar e, sobretudo, no trabalho docente e na sua formação hoje em dia, e encontramos a relação entre eles e a racionalidade técnica. Tentamos destrinchar e fundamentar a relação entre os meios e os fins e a formação de professores, a partir de alguns ideários modernos, diferenciando a empreitada iluminista da positivista e marcando a importância da entrada do Estado como responsável pela oferta da educação escolar e da formação docente. Além disso, contextualizamos a formação a partir da análise de duas perspectivas: a da proletarianização e a da profissionalização, culminando num *status* paradoxal do saber docente. As questões trabalhadas apareceram nas entrevistas realizadas, de modo a elucidarmos essa fundamentação junto com a fala dos professores.

No segundo capítulo, centramo-nos mais propriamente na formação continuada, analisando as diferentes modalidades sob as quais ela tem se apresentado, além de trazer duas questões que surgiram nas entrevistas e apareceram sob o pano de fundo dos cursos: a relação entre teoria e prática e a questão da competência docente. Usamos o paradigma do problema-solução apresentado por dois autores psicanalistas, Miller e Milner (2006) como chave para entender o lugar dos cursos de formação continuada no discurso corrente e finalizamos o capítulo apontando algumas tendências dessa formação a partir da bibliografia selecionada.

No último capítulo, partimos para a psicanálise como uma caixa de ferramentas para pensar em formações que pressupõem o professor enquanto sujeito, à despeito do que

¹ Tal expressão pode ser entendida tanto no sentido de exigir que o professor se responsabilize e realize de fato as tarefas exigidas, quanto de tomar consciência.

analisamos anteriormente, mais baseados na racionalidade técnica. Nossas conversas com os docentes deixaram-nos antever que a subjetividade teima em aparecer ao longo da formação do professor apesar das tentativas de solapamento quando estamos apenas no âmbito da técnica. Recorremos ao método clínico em psicanálise e ao conceito de transferência, que referendavam nossa análise, e apontamos possibilidades de caráter voluntário aos professores em exercício e que trabalhassem numa perspectiva que considerasse o sujeito do desejo.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Evidencia-se, assim, uma cisão entre o trabalhador e os meios de trabalho; entre o trabalhador e o processo de trabalho. Ocorre a alienação do professor em relação aos fins da educação. O importante para quem controla o processo não são os fins, mas os meios.

Álvaro L. Moreira Hypolito

Uma ideia muito recorrente, na pedagogia e na sociedade, se alicerça na educação escolar como promotora de determinados objetivos individuais e sociais: desde a formação do sujeito das mais diversas competências, a promoção do desenvolvimento pleno das capacidades do indivíduo, o intuito de passar no vestibular (no plano individual), até a ascensão social, a reprodução e/ou transformação da sociedade, a transmissão cultural, formação do cidadão da *polis* entre outros (no plano macrosocial). Sabemos que tais objetivos modificam-se ao longo do tempo, a partir do contexto sócio histórico no qual estão inseridos, porém nos interessa desenvolver uma questão comum a tais anseios, que nos parece retornar: por que sempre objetivamos algo via educação, especialmente a escolar?

Podemos dizer que a psicanálise vincula a questão sobre os fins da educação, “ensinar para quê?”, a outra pergunta bastante pertinente: “ensinar em nome de quê?”. A esse respeito, Carvalho afirma:

É verdade que muitas atividades humanas só se justificam como meios para alcançarmos um fim que é algo exterior à própria atividade: cozinhamos para nos alimentar ou para ter o prazer de uma refeição. A maioria de nós trabalha para ter dinheiro, que é um meio para alcançar outros fins (como comprar um carro); que, por sua vez, se transforma em um novo meio (ir mais confortavelmente para o trabalho) para outro fim (para ganhar mais dinheiro para...). Forma-se, assim, uma cadeia em que cada fim se transforma num novo meio para outro fim. Uma cadeia infinita de finalidades, mas despojada de qualquer significado. (CARVALHO, 2013, sem paginação).

Assim, levantamos a seguinte reflexão: educam-se as crianças visando à formação de um sujeito alçado nos ideais de homem e sociedade e, para que essa empreitada ocorra de modo satisfatório, formam-se os professores também visando a um ensino ou uma educação escolar ideal. A sequência da reflexão do autor é bastante elucidativa em relação ao que vamos tentar desenvolver:

Esse é, pois, o risco de reduzir todas as atividades humanas à lógica instrumental de meios e fins. Há práticas sociais que, se reduzidas a uma finalidade instrumental, simplesmente se descaracterizam. Se alguém afirmar

que é meu amigo com a finalidade de que eu lhe empreste dinheiro, lhe dê carona ou o acolha em minha casa, tendo a duvidar de que ele, de fato, seja meu amigo. Muito embora eu possa emprestar dinheiro, dar carona ou acolher meus amigos em minha casa. Mas a própria noção de uma relação de amizade parece afastar de plano qualquer finalidade previamente estabelecida. Não somos amigos para algo, mas em nome de algo. Mais do que dotada de qualquer finalidade, a amizade é uma experiência de profundo significado para quem a vive. (CARVALHO, 2013, sem paginação).

Encontramos consonância entre esse tipo de crítica realizada por Carvalho e o que queremos desenvolver acerca do lugar ocupado pelos cursos de formação continuada: parecem-nos que muitos deles despontam em grande quantidade hoje em dia, sob a justificativa de *servirem* para finalidades determinadas, tais como: o avanço de uma qualidade na educação que não sabemos precisar, melhoria de índices em avaliações internacionais, avanço nos resultados de desempenho dos alunos (realizados por meio de testes e provas), difusão de metodologias mais avançadas que despontam no cenário pedagógico, entre outras que parecem-nos fazer referência a uma cadeia infinita de meios, porém sem significado.

Ao se pensar obstinadamente sobre os fins a que se almeja, erige-se o método, que se constitui como o modo de se tornar possível chegar a tal finalidade. Nessa lógica, ao focarmos na finalidade da educação escolar (seja ela qual for), o professor aparece como aquele que concretiza os ideais subjacentes, isto é, quem deve aplicar e pôr em prática determinados métodos para se chegar aos resultados.

Nossa hipótese é, então, a de que a formação continuada dá muito espaço ao(s) método(s) que seriam (ou deveriam ser) aplicados para se conseguir chegar às finalidades pretendidas. Nesse sentido, a formação se estruturaria, principalmente, em cursos que serviriam como instrumentos de melhoria da qualidade do ensino, isto é, como *meios* para se atingir determinados *fins* em sala de aula, via mudança da atuação do professor. Interessa-nos fundamentar essa lógica em alguns referenciais sociológicos, contrastando-a e relacionando-a a certas condições da profissão docente.

Partimos da premissa de que, em geral, nos fazem acreditar que toda ação humana está fundada em dois aspectos retroativos: no predomínio e supremacia da razão, a qual sempre invoca um fim determinado, assim como na escolha deliberada, isto é, bem definida, dos meios para se chegar a esses fins, características do racionalismo: “[...] de Hobbes até Kant, de Hegel até as ciências humanas, somos conduzidos a pensar que toda ação está fundada na racionalidade dos fins e na escolha deliberada dos meios”. (MARIGUELA, 2009, p. 17).

Sabemos que a psicanálise faz furo em tal discursividade ao apontar para a presença do inconsciente, subvertendo o *cogito* de Descartes “penso, logo existo” e insere a fórmula “existo onde não penso”, o que revela que há sempre algo que foge ao controle racional e, mais ainda, que o impulsiona, (re)torce, esmaga, questiona, que corresponde precisamente *àquilo* que faz de cada ser humano o que é: sujeito do desejo inconsciente. Daí nosso interesse pelas questões psicanalíticas, as quais promovem um outro olhar para esta realidade que pressupomos estar bastante tomada pelo controle dos meios para se garantir fins encobertos sob o paradigma da qualidade da educação.

Iniciaremos, então, este primeiro capítulo com o intuito de averiguar se a formação docente coloca-se nesse ínterim entre a finalidade que se deseja atingir via educação escolar e os meios verificados para concretizá-la, situando-se, sobretudo, no âmbito do método e, com isso, realizar uma espécie de contextualização do campo da formação de professores, levantando alguns pontos que consideramos relevantes a respeito da natureza de seu trabalho.

Para o presente capítulo, utilizamos como referencial principalmente Hypolito (1997), Costa (1995) e Tardif (2010), cujas obras apresentam análises contundentes sobre diversos aspectos que estruturam e circundam o trabalho do professor na conjuntura atual e das quais pudemos retirar algumas reflexões e pressupostos para entender o campo da formação continuada de professores.

1.1. Racionalização do trabalho docente: o professor, os fins e os meios da educação escolar

Sabemos que a Educação é uma área sobre a qual muitas outras elucubram, tais como a História, a Sociologia, a Psicologia e mesmo a Psicanálise (ainda que, no caso desta última, as possíveis intersecções entre ela e a educação sejam foco de muitas e constantes análises, questionamentos, retomadas e ressignificações). Com o intuito de entrarmos em um maior contato com pesquisas que tratam da formação de professores e, assim, contextualizarmos melhor nosso próprio percurso, deparamo-nos com autores, provindos da sociologia, os quais também possibilitaram que não nos furtássemos a realizar algumas reflexões acerca de momentos históricos relevantes para a educação escolar, sobretudo no que tange à condensação e crescimento da formação de professores nas últimas décadas. Sendo assim,

optamos por selecionar aquilo que nos ajudaria a entender o tempo presente, a saber, o campo da formação de professores, estabelecendo um ou outro cruzamento com a modernidade.

Partimos do início da participação do Estado na educação das crianças, entendendo ter sido esse um momento importante na construção da docência como profissão. Selecionamos essa época, pois é a partir daí que a formação docente vai se erigindo como condição necessária para que o sujeito ingresse na carreira de professor. Além disso, tanto no mundo quanto no Brasil, a tomada da educação escolar sob a responsabilidade do Estado ocasionou uma série de transformações no trabalho docente, ajudando-nos a contextualizar o campo da formação de professores e a responder ao questionamento: a formação de professores hoje está predominada pela racionalidade técnica, isto é, pela lógica econômico-utilitarista?²

Entendemos que a racionalidade técnica, herança do positivismo do século XIX, faz referência a uma concepção de ciência que subordina a produção de conhecimentos à técnica que dela possa resultar, tomando como objetivo principal a transformação da natureza. Nessa perspectiva, a produção científica faz sentido quando usada para ser aplicada tecnicamente, colocando o homem como aquele capaz de dominar e controlar as forças da natureza. Carone (2002) afirma que Adorno e Horkheimer (1985) sempre apontaram para Bacon (1558-1626) como precursor da racionalidade técnica. Tal filósofo foi o primeiro a propor o método experimental como aquele capaz de desvendar as leis naturais, regido pela supremacia da inteligência, a qual deveria ser direcionada aos fatos por meio da indução experimental. Da descoberta dessas leis, decorreria a transformação técnica da natureza por meio da aplicação do conhecimento adquirido através da aplicação do método experimental. Vemos, então, como o saber científico se reduz a uma sucessão infinita de meios nessa perspectiva:

A descoberta das leis da natureza por meio de um método experimental e a transformação técnica da natureza por meio da aplicação do conhecimento metodicamente adquirido de suas leis. Descoberta das leis naturais e invenção técnica eram, portanto, o objeto e o objetivo do saber científico postulado por Bacon. (CARONE, 2002, p. 12).

Sendo assim, o método científico teria possibilitado que o homem dominasse a natureza e a controlasse por meio de suas intervenções, isto é, da técnica.

² Ao longo do trabalho, utilizaremos os termos: lógica econômico-utilitarista, razão instrumental, tecnocracia, tecnoburocracia e pragmatismo para nos remeter a um tipo de discursividade ou de laço social mais ou menos baseado na racionalidade técnica. Entendemos que cada um possua sua especificidade, porém acreditamos que todos fazem parte de uma nomeação que pretende denotar a sobre-elevação desse espírito positivista do século XIX.

De modo geral, a partir das ideias transformistas do homem, que entendiam que o ser humano poderia ser transformável por meio de uma educação planejada, organizada e institucionalizada, podemos dizer que o trabalho do professor foi ganhando contornos cada vez mais definidos. Sendo assim, podemos afirmar que “[...] a profissionalização da atividade docente produz-se em interação com a institucionalização e a estatização das *démarches* educativas”. (NÓVOA, 1991, p. 122).

Talvez também possamos relacionar a progressiva preocupação com a educação das crianças e, conseqüentemente, a necessidade de formação para a profissão docente, com o processo de secularização do Ocidente, que permitiu que a vida terrena fosse cada vez mais alvo de investimento por parte dos sujeitos, em oposição à crença na existência da vida após a morte. Sobre esse processo denominado de secularização, Batista (2012) afirma:

Eis que a laicização do mundo ocidental se assentou sobre a abertura do horizonte de expectativas utópicas com respeito ao futuro, abertura tributária da peculiar equiparação dos “novos tempos” aos tempos modernos – uma idade do mundo que já iniciara – e não mais ao Final dos Tempos – uma idade do mundo ainda por vir: o Dia do Juízo Final. (p. 23).

Segundo Batista, na abertura para o futuro almejado, ainda em terra, se configuraria a escola moderna enquanto instituição incumbida de formar o “homem novo” dos ideais republicanos. Tal empreendimento, porém, não nasceria sem estabelecer lastros com o passado, de modo que a escola moderna configurou-se, também, a partir de um grande retorno aos ideais humanistas e ao conhecimento humano construído. No interior desse projeto, podemos inferir que o professor assume um lugar repleto de significado e importância, de modo a encarnar toda a figuração do antigo, isto é, daquele que dá provas de deter o conhecimento e transmiti-lo às novas gerações. Nesse sentido, o docente é quem se responsabiliza pelo ensino do passado com vistas ao futuro. Afirmamos isso devido a, pelo menos, duas razões: a primeira diz respeito ao simples fato de estar há mais tempo no mundo do que o pequeno e a segunda relaciona-se ao fato de seu trabalho incluir a função de *professar*, isto é, falar. Mas sobre o que o professor fala ou professa? De modo geral, entendemos que cabe a ele explicar o mundo, mostrar como este está organizado, transmitir o conhecimento humano construído e, ainda, responsabilizar-se por ele. Ao mesmo tempo, é o docente quem permite que o pequeno venha a experimentar a possibilidade de “andar com as próprias pernas”, uma vez que a criança, esta sim, encarna o porvir por excelência, já que é ela quem tomará o mundo das mãos das gerações precedentes, para, posteriormente, também poder se responsabilizar por ele, numa cadeia contínua.

Sabemos que essa ideia da criança relacionada ao vir-a-ser encontra-se marcada pela valorização da criança e pela lógica tanto de que o homem é transformável pelo ambiente, como de que seja possível lançar mão de uma empreitada educativa para modificá-lo para melhor. Está aí presente, também, a ideia de progresso humano e mudança via educação. Boto (1996) estabelece um paralelo entre a valorização da criança e a perspectiva de formação do “homem novo”, frase que traz no título de sua obra, a partir do ideário rousseauiano. Vejamos no trecho a seguir:

Nessa valorização ilimitada da criança como etapa específica da condição humana, estava suposta a analogia com o prospecto de perfectibilidade do espírito e da razão. A infância pura é, no trajeto, corroída pelo ambiente. Como no Rousseau do *Contrato*: “o homem nasce livre; por toda a parte encontra-se a ferros”. Como no Rousseau do *Emílio*: “tudo é certo em saindo da mão do autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem”. Já percebeu Snyders essa estreita vinculação entre o sentimento de infância consolidado naquele período e a sensação do progresso intermitente e de confiança na natureza humana em suas múltiplas dimensões: “Pode-se dizer ainda mais: nesse cuidado pelo qual buscamos adivinhar o que se tornarão as crianças e a preparar seu futuro vibra a esperança, a convicção de que nossas crianças farão melhor que nós e realizarão aquilo que pudemos apenas entrever”. (SNYDERS³, 1965, p. 339 apud BOTO, 1996, p. 51).

Parece-nos, então, que as *démarches* educativas, isto é, as possibilidades de se almejar determinados fins e pensar sobre os modos que podemos empregar para alcançá-los, sejam características constitutivas da instituição escolar e, portanto, também da profissão docente. Pensar nos objetivos educacionais com vistas à formação do homem do futuro é algo que circunda invariavelmente o trabalho do professor e, talvez por isso, esteja sempre presente em sua formação. Nesse âmbito, os meios e os fins emergem e são foco de reflexão constante, como não poderiam deixar de ser.

Sendo assim, entendemos que a ideia de educação esteja intimamente relacionada ao futuro e ao porvir, ainda que estejamos considerando aqui, especificamente, a educação escolar. Consideramos que estabelecer objetivos para se atingir, por meio da educação, seja estruturante, ou seja, algo que sempre vai estar subjacente ao ato educativo. Tais objetivos podem estar presentes consciente ou inconscientemente, mais ou menos racionalizados, enfim, sua intensidade muda de acordo com as contingências sociais. Educar *para algo* não seria, em princípio, algo ruim, já que sabemos que o ponto de chegada de qualquer educação não é assegurado ou controlável, mas sim da ordem do imponderável, estrutural, isto é,

³SNYDERS, G. *La pédagogie em France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

presente em qualquer educação, em qualquer período histórico, em qualquer civilização. No entanto, definir que objetivos ou finalidades são esses, qual a intenção social, os valores subjacentes à educação empregada e os focos a serem dados, encontra-se no plano da contingência, isto é, específico em cada sociedade e momento histórico. De todo modo, acreditamos que a docência e a formação de professores sempre estarão ligadas aos fins que a educação escolar se propõe a realizar num dado período histórico. Tais finalidades, por sua vez, também se modificam ao longo do tempo, podendo corresponder desde à formação do sujeito para que este realize o mesmo ofício de seus antecedentes, até a educação do cidadão da *polis*, do sujeito para o mercado de trabalho etc. Nóvoa nos mostra como os objetivos educativos estão bastante relacionados à profissão docente:

Com efeito, a profissão docente é muito ligada às *finalidades* e aos *objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*. Os docentes são portadores de *mensagens* e se alinham em torno de *ideais nacionais*. (NÓVOA, 1991, p.122).

Portanto não há como os professores se esquivarem de uma reflexão sobre os objetivos educacionais, já que tomar como base a formação do sujeito no futuro (um futuro mais próximo, ou não, vai depender também do contexto temporal) a partir de ações realizadas no presente por parte dos mais velhos, seria algo subjacente à própria ideia de educação. No entanto, fazemos algumas ressalvas. Em primeiro lugar, como já mencionamos, uma vez tocados pela psicanálise atentamos para o fato de que toda educação possui uma quota de impossibilidade, o que quer dizer que tais objetivos estabelecidos não estejam garantidos *a priori* a depender das intervenções realizadas, já que atingi-los depende invariavelmente do outro, isto é, do sujeito que aprende. Sendo ele sujeito, e não objeto, temos que a educação escapa ao controle ou objetivo estabelecido, pelo professor, de antemão. Em segundo lugar, lembramos que o modo usado para se atingir os objetivos estabelecidos, ou seja, os métodos a se empregar e as tônicas, focos ou ênfases dados na educação, seriam da ordem da contingência, isto é, podendo ser diferentes em cada época, cultura e sociedade, não existindo um método ideal e universal de se educar.

Para analisarmos mais especificamente a formação do professor, este sujeito que se coloca *entre o passado e o futuro*⁴, entramos em contato com autores que pesquisam sobre como o trabalho docente foi se configurando ao longo do tempo. Entendemos que a formação

⁴ Tomamos emprestado o título da obra de Arendt (2007), pois acreditamos que a autora condensa simbolicamente o papel do professor que referendamos aqui, ou seja, situar-se entre o passado a partir do conhecimento e saberes que veicula, e do futuro, representado pelo aluno.

se constrói intimamente ligada às condições de trabalho de uma atividade (não somente do professor, mas também influenciada pelo mundo do trabalho na sociedade em geral), sendo assim, verificamos em Hypolito (1997) as consequências da crescente racionalização do trabalho na modernidade para o trabalho do professor.

A partir da leitura deste autor, verificamos duas imagens que elucidam essa crescente racionalização de tarefas no trabalho docente: a primeira, mais antiga e talvez pré-capitalista, corresponde ao “professor-artesão”, ou seja, aquele que possuía consciência de todo o processo educativo, fazendo parte de todas as etapas da educação da criança; já a segunda diz respeito ao “profissional assalariado do ensino”, isto é, aquele que teve suas condições de trabalho convergindo com as de outros trabalhadores, cujas tarefas também passaram por esse processo de racionalização. Endossamos a análise de Hypolito (1997) ao considerarmos que essa crescente lógica de racionalização do trabalho culminou em mudanças significativas para o ofício do professor, sendo a formação inicial e continuada frutos desse contexto.

A argumentação do autor segue no sentido de relacionar a tomada do Estado como responsável pela oferta da educação formal com a organização, controle e supervisão da escola, o que resvala na formação dos profissionais que lá atuam, como podemos verificar na seguinte citação: “Se as preocupações ficavam em torno do controle e da supervisão, as alternativas caminharam em dois sentidos: ‘fundação da escola e formação do professorado’.” (HYPOLITO, 1997, p.32). Podemos dizer que, quando o Estado se ocupa do controle, supervisão e da própria organização das escolas, a formação dos professores também passa a ser alvo de análise e investimento.

Temos, então, que o processo de parcelamento, divisão e fragmentação do trabalho implementado nas sociedades capitalistas, onde o sistema fabril encontra sua imagem paradigmática, influenciou na constituição do modelo racional de organização da escola moderna. Sendo assim, a lógica gerencial capitalista do trabalho teve como consequência o controle do sistema escolar e do trabalho docente, o que inclui a formação de professores. De acordo com Hypolito:

Essa associação entre criação de unidades escolares, institutos de formação, organização do trabalho escolar e controle do Estado sobre o sistema de ensino, os currículos e o trabalho docente revela o caminho percorrido pela educação escolar para atender às demandas quantitativas e qualitativas da nova sociedade republicana. (1997, p. 33).

Encontramos, então, relação entre o contexto de desenvolvimento das escolas modernas e seu princípio de atender a grandes parcelas da população, e a formação de

professores. Os docentes deveriam ensinar seguindo um currículo específico e, portanto, deveriam formar-se de acordo com preceitos também predefinidos. É preciso ainda considerar que tal fenômeno não ocorreu de maneira tão direta, como se apenas por meio da tomada da escola moderna pelas mãos do Estado se gerasse uma necessidade de controle, organização e racionalização. O contexto social do mundo do trabalho e a lógica gerencial-capitalista também alimentaram essa progressiva necessidade de se formular e controlar a formação docente, dando-lhe alguns dos contornos que podemos observar hoje, como confirmamos com as formulações de Hypolito:

Para vários autores, as formas de desenvolvimento da organização escolar assumem cada vez mais um modelo racional de organização análogo às formas de organização do trabalho em outros setores da produção, particularmente o fabril. Vão absorvendo, assim, com o tempo, a lógica gerencial-capitalista do trabalho, buscando atender ao duplo objetivo de, ao mesmo tempo, controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores dentro de uma lógica de disciplinamento que atendesse às demandas do mundo do trabalho que vinha se desenhando. (ARROYO 1985a, 1985b; NOVAES 1984; SÁ 1986⁵ apud HYPOLITO, 1997).

De fato, as professoras com quem estivemos mostraram essa relação entre a formação continuada e as intenções governamentais via educação, o que nos remete a este controle do Estado repercutindo na formação docente. Algumas professoras afirmaram que os cursos de formação continuada são oferecidos por causa de algum programa que se está querendo implementar no município, por conta de alguma mudança que se está vivendo no cenário educacional ou mesmo devido aos baixos resultados que os alunos têm obtido nas avaliações externas. Vejamos o que uma das professoras nos diz sobre a intenção subjacente aos cursos de formação continuada:

O que será que tem de novo? O que o governo tá esperando que você faça? O que o governo quer de você? Eu acho que tem muito disso também nessa formação, o que o governo quer de você, o que ele está esperando. (CAROLINA).

A pergunta retórica de Carolina “o que o governo quer de você?” nos mostra como a formação de professores está permeada pelos projetos do governo em cada momento, denotando, assim, essa incidência do poder público nas intenções e objetivos educacionais

⁵ ARROYO, M. G. **Mestre, educador, trabalhador:** organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, FaE/UFG, 1985a (tese titular).

NOVAES, M. E. **Professora primária:** Mestra ou tia. São Paulo, Cortez / Autores associados, 1984. Coleção Educação Contemporânea.

SÁ, N. P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola.** Cadernos de Pesquisa n 57. São Paulo, maio 1986, p. 20-29.

estabelecidos. Saber dos objetivos governamentais subjacentes à formação conferida nos traz essa ideia de que a profissão dos professores se construiu intrinsecamente ligada aos fins governamentais. A mesma entrevistada citou alguns cursos de capacitação obrigatória que serviam para habilitar professores a trabalharem em determinadas salas, por exemplo, o POIE (Professor Orientador de Informática Educativa). O governo cria cargos e, para poder atuar neles, o professor precisa realizar algum curso que o capacita a desenvolver esse trabalho. É preciso ressaltar que o fato das professoras realizarem cursos de acordo com o que o governo intenciona, na conjuntura política do momento, não apareceu num sentido de crítica, apenas era um aspecto percebido pelas professoras sobre a que serviam os cursos realizados por elas. Uma delas falou sobre os cursos e determinadas mudanças que acontecem na sociedade, como a inclusão de alunos com deficiência, inserção das novas tecnologias, alfabetização, entre outros. Para ela, a temática dos cursos acompanha também as mudanças no cenário pedagógico:

Todos os cursos que eu fiz estavam ligados a alguma coisa que estava acontecendo naquele momento. Nenhum curso oferecido pela prefeitura é totalmente em vão. O ano passado eu fiz um de inclusão. Nós estávamos sentindo na pele: esses alunos estão vindo pra sala de aula e nós não estamos sabendo atender. Foi oferecido um curso de inclusão. Libras, foi oferecido um curso. Então eu acredito sim que a prefeitura, o estado, todos que são oferecidos são de acordo com as dificuldades que a rede está enfrentando. Uma das dificuldades é a alfabetização. (NATÁLIA).

Natália nos mostra como os cursos são concebidos e oferecidos num sentido mesmo de capacitação: ao frequentá-los, o professor se apropria das ferramentas necessárias para desenvolver o trabalho proposto, de acordo com as intenções governamentais na época. Pensamos que aí está uma das facetas do que temos chamado de racionalidade técnica, ou seja, a seleção de objetivos a serem atingidos num determinado momento e o levantamento dos métodos necessários para atingi-los, no caso, os cursos oferecidos pelo governo.

Outra professora, Maristela, ao mesmo tempo que assume o fato de “não ter lógica cursos contra a proposta do governo”, levanta a questão da amplitude que envolve o educar ao considerar em sua fala formações que, a princípio, não estariam ligadas à educação, mas que, pode acabar repercutindo no âmbito educativo:

[...] a formação, a temática dos cursos sempre vai de encontro né (às propostas do governo). Não é assim, fechado. A educação é muito ampla... Mesmo se você dá um curso que aparentemente “ah mas não tem nada a ver com a educação, tem!”, tem a ver com a educação, sim. Né? Então as temáticas estão sempre voltadas pra proposta mesmo, senão não teria lógica ter cursos contra a proposta do governo. (MARISTELA).

Vale dizer que há algo no trabalho docente que escapa ao controle e racionalização de quem quer que seja – do Estado, das empresas e mesmo da própria instituição escolar – e, mesmo os autores lidos, assumem essa condição específica do trabalho docente, como veremos mais adiante.

Além disso, é preciso não reduzir a escola moderna a este controle e vigilância do Estado. Se considerarmos os ideais republicanos em meio aos quais ela teria surgido, sabemos que foi graças à tal empreitada que se verificou uma elevação do espírito público e um investimento no tempo presente, à despeito de épocas anteriores em que o foco estava na vida após a morte, não cabendo, portanto, realizar mudanças na vida terrena para melhorá-la.

Destacamos que a escola da modernidade também pôde proporcionar uma experiência singular às crianças que a frequentaram, não sendo coerente considerá-la uma instituição cuja função se limitava às suas condições institucionais, de controle e execução dos ideais do Estado. Segundo Lajonquière (1999, p. 82):

A modernidade também lhe reservou atributos singulares. As crianças e os jovens, que começaram a passar o dia-a-dia na escola da modernidade, viam suas existências serem tomadas pela referência obrigada, por exemplo, ao respeito da vida humana, ao mérito devido ao esforço próprio, à diferença de gerações, ao prazer de divertir-se entre amigos, bem como ao valor em si dos saberes humanos. Assim, a escola passou a representar para as crianças um pouco do mundo adulto, pois, embora nela não imperassem todas as leis da cidade, devia-se respirar o *espírito das leis*.

Sabemos que a modernidade não é um período homogêneo, mas palco de fases, rupturas, diferentes ideologias, ou seja, nuances que não devem ser negligenciadas. É preciso, então, diferenciarmos os ideais iluministas sobre os quais se assentou a escola moderna, do positivismo e, sobretudo, da racionalidade técnica, sobre a qual nos questionamos se os cursos de formação continuada na atualidade estariam imersos. Afinal, nos perguntávamos: qual a finalidade dos cursos de formação hoje? Estariam cumprindo uma função de produtividade típica da racionalidade técnica?

1.2. Precisando a questão da racionalidade técnica

O Iluminismo no século XVIII promoveu a supremacia da razão, centrou-se na ciência e se contrapôs à visão teocêntrica dominante até então. Para os iluministas, o futuro seria o *tempo forte* da humanidade, devendo o presente, alçado numa dada relação com o passado, ser o campo de atuação na *polis*. No entanto, há uma diferença entre reconhecer que é preciso atuar no tempo presente com vistas ao futuro, sabendo que este, querendo ou não, carrega uma quota de incerteza, e controlar obsedantemente a realidade presente, acreditando ser possível chegar à Verdade⁶ e adaptando este tempo ao futuro que se antecipou. A primeira afirmação estaria ligada a um investimento tipicamente iluminista, em contraposição à segunda que mais diz respeito a uma empreitada positivista. Ao entrarmos em contato com Batista (2012), entendemos que, apesar dos iluministas creditarem grande importância e valor no futuro, podendo ser este, de certa forma, antecipado via razão ou de acordo com um cálculo teleológico, eles ainda depositavam grande investimento no presente, conferindo uma elevação do espírito público na medida em que ele se configurava como tempo de disputas, conflitos e mudanças que não estavam garantidos. Como afirma Batista:

[...] tal gestação do futuro se distingue da dita “produção ou fabricação instrumental do futuro”, ou mesmo da mera *adequação* do tempo presente a um “futuro” supostamente já consumado. Eis então que por mais que os Iluministas estivessem tomados de dada “fê” no progresso, de uma crença na perfectibilidade humana, isso entretanto não os induzia a se eximirem de agir responsavelmente no tempo presente – em nome do passado – com vistas à gestação de um futuro *a priori* indeterminado. (2012, p. 142).

Quando falamos, no entanto, do positivismo, aí sim, talvez, possamos precisar melhor as raízes da racionalidade técnica sobre a qual recai nossa hipótese de que os cursos de formação continuada para professores seriam expressão. Para o autor, a valorização da atualidade como tempo onde, necessariamente, as mudanças ocorreriam, elevando a esfera pública como o espaço do debate e das transformações, exigindo um (re)posicionamento constante em relação ao passado, seria obliterada com a hegemonia do positivismo, tecnicismo e, posteriormente, da tecnoburocracia. (BATISTA, 2012, p. 142).

Pressupondo que os frankfurtianos como Adorno, Marcuse e Horkheimer principiaram um exame interessante da razão instrumental, da qual o positivismo faz uso, nos aproximamos de uma obra de Horkheimer para compreender melhor a influência desse pensamento no mundo de hoje e dar mais precisão ao que temos chamado de racionalidade

⁶ Aqui a palavra Verdade está escrita com letra maiúscula para representar uma verdade universal, um fato real e existente. Ela se contrapõe à verdade com letra minúscula, que denota uma verdade entre tantas outras possíveis e que pressupõe que ela seja uma apenas representação do real. Enquanto a Verdade pressupõe ser possível chegar ao Real (realidade de fato), a verdade pressupõe ser impossível tocá-lo ou atingi-lo.

técnica como a base da formação de professores hoje. Seria a razão instrumental uma perspectiva que arrasta o conhecimento para as vias da dominação e do controle tanto da natureza, quanto dos seres humanos, incidindo no modo de se pensar a educação, sobretudo no que concerne à construção da escola como instituição voltada para formar o sujeito, de acordo com interesses determinados.

1.2.1. Razão objetiva e razão subjetiva segundo Horkheimer

Analisaremos, brevemente, o ideário subjacente à razão instrumental em Max Horkheimer, 2002, em seu livro *Eclipse da razão* e o que ele chama de razão subjetiva, em contraposição à razão objetiva.

O autor atribui o estabelecimento da razão instrumental a partir de uma mudança no pensamento ocidental acerca do próprio conceito de razão. Ele diferencia a razão subjetiva, predominante na atualidade, da razão objetiva, presente em determinados sistemas filosóficos clássicos. De acordo com ele, a *razão subjetiva* coloca a razão como sendo uma faculdade subjetiva da mente. Considera-se que os propósitos do sujeito, por serem subjetivos, sejam presumidamente racionais. Entende-se que todo homem seja capaz de decidir o que é útil para ele, não se indagando sobre os fins estipulados ou mesmo se estes seriam de fato racionais. O foco da racionalidade está, portanto, nos meios, isto é, na adequação de meios para se chegar ao fim estabelecido. Nessa linha, a razão corresponderia à capacidade de calcular probabilidades e coordenar os meios corretos com a finalidade proposta. A *razão objetiva*, por sua vez, entende tal conceito (a razão) não só como uma força da mente individual, mas também do mundo objetivo (composto pelas relações sociais, instituições e natureza). A ela subjaz a ideia de uma racionalidade universal, em que a razão se torna um princípio inerente da realidade. Nessa perspectiva, a ênfase se coloca nos fins e na definição de conceitos (como o bem supremo, a verdade, a justiça, a democracia, a tolerância, entre outros), não nos meios, como é o caso da perspectiva anterior. Discute-se a superioridade de um objetivo sobre o outro, ou se um seria mais desejável do que outro, diferentemente da razão subjetiva, em que certos princípios ou objetivos são assuntos apenas de escolha ou predileção, posto que, para essa visão, não há verdade. Como afirma o filósofo, “a crise atual da razão consiste basicamente no fato de que, até certo ponto, o pensamento ou se tornou incapaz de conceber

tal objetividade em si ou começou a negá-la como uma ilusão” (HORKHEIMER, 2002, p. 13). É preciso ressaltar que a razão subjetiva não se opõe simplesmente à razão objetiva.

Entende-se, assim, que a razão objetiva propõe uma “estrutura fundamentalmente ou totalmente abrangente do ser e de que disso se pode derivar uma concepção do destino humano” (Idem, p. 17). A ciência seria, dessa forma, a reflexão ou a especulação sobre tal estrutura. No caso da razão subjetiva, reduz-se a objetividade do mundo em um caos de dados que precisa ser ordenado e categorizado, função esta que é realizada pela ciência adequada a essa perspectiva, o que é consonante com o positivismo. Este, da mesma forma, considera o fazer científico como uma atividade de ordenação e desvendamento da realidade em prol do levantamento das técnicas necessárias para transformar e controlar tal realidade.

A medida que o significado da razão tenha confluído para um sentido mais pessoal e subjetivo, foi ocorrendo uma espécie de funcionalização da razão. Vejamos como ele constrói sua argumentação para embasar essa questão:

No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônimos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. (HORKHEIMER, 2002, p. 26).

Nesse sentido, a razão passou a se justificar de acordo com sua função na sociedade, tornando-se um instrumento para a realização de algo.

Quando se fala numa formação de professores que seja útil, que confira mudanças práticas no trabalho do professor, talvez possamos concluir que haja essa tendência da razão subjetiva por trás de tais discursos. Uma formação de professores que priorize saberes fundamentalmente ligados às práticas em sala de aula, propondo formas diferentes de trabalho docente, poderia tratar-se de saberes para aplicação, ou seja, o conhecimento seria usado como uma ferramenta para a elaboração de algo útil. Mesmo a escola pode ser uma instituição cuja transmissão esteja, atualmente, cada vez mais submissa aos saberes tomados por seu valor utilitário. Pensamos que a instituição escolar não esteja, portanto, alheia a essas transformações. Sendo assim, vemos com Horkheimer que “[...] a razão tornou-se inteiramente aproveitável no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza, tornou-se o único critério para avaliá-la”. (HORKHEIMER, 2002, p. 26).

Nesse contexto de predominância da razão subjetiva, acentuada com o positivismo e o advento da sociedade industrial, o próprio sujeito acaba sendo concebido como ferramenta

para algo, ele se reifica. O sujeito é quem pode empreender mudanças a partir de sua razão (no caso, a razão subjetiva). Como afirmam Adorno e Horkheimer, “[...] uma única distinção, a distinção entre a própria existência e a realidade, engolfa todas as outras distinções. Destruidas as distinções, o mundo é submetido ao domínio dos homens”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Tais ideias contextualizam, de certa forma, o campo no qual estamos nos debruçando, o da racionalidade técnica, e podem justificar o crescimento dos cursos de formação desde algumas décadas, bem como a progressiva importância conferida a eles – como meios de mudança prática a partir de sua utilidade para a educação. De modo semelhante, à educação cada vez mais são imputados novos objetivos e finalidades, que aparecem mais como uma cadeia infinita de meios do que fins objetivos, sendo o professor o sujeito reificado que deve possibilitar que estes sejam atingidos. Podemos considerar esse ideário como parte da intenção humana de dominar para conquistar algo, ou seja, um objetivo futuro, típica característica da razão subjetiva, definida por Horkheimer.

Se a formação docente vai se colocando cada vez mais como um meio para ser diretamente aplicado à educação escolar das crianças, como se a técnica mais correta para ensinar existisse ou já estivesse estabelecida de antemão pela comunidade científica para que o professor apenas a aplicasse, vemos uma cadeia de instrumentos e finalidades e pouca referência a uma significação mais abrangente de ser humano e/ou sociedade, isto é, desse tipo de estrutura objetiva ou de valores discutidos e definidos como sendo aqueles que se espera manter e cultivar ao longo das gerações, característicos da concepção da razão objetiva. É como se o rol de referências a conceitos e princípios tenha sido progressivamente destituído e, em seu lugar, colocados objetivos pessoais, individuais ou de um grupo ou classe de pessoas: “o particular tomou o lugar do universal”. (HORKHEIMER, 2002, p. 26). Como afirma o autor, acerca da razão objetiva, “[...] quando se concebeu a ideia de razão, o que se pretendia alcançar era mais que a simples regulação da relação entre meios e fins: pensava-se nela como o instrumento para compreender os fins, para determiná-los.” (p. 17).

Além disso, vemos a diferença entre esse tipo de pensamento e o ideal iluminista, em que, por mais que se almejasse o progresso humano e social, era sabido que ele não estava garantido *a priori* a partir das descobertas obtidas por meio do método experimental, tampouco controlável via aplicação correta dos meios de controle ou da técnica induzida, mas apenas poderia ocorrer graças a uma implicação do sujeito, aberto às condições, ao inesperado e às “objetividades” advindas dessa mesma natureza, impossível de ser desvendada por completo.

Ao expor a relação que Natália, uma das professoras com quem estivemos estabelecida com os cursos de formação realizados, vimos essa diferença. Para ela, os cursos ajudavam-na em sua prática, porém não sem antes passar pelo seu crivo, pela sua avaliação, para usarmos a palavra que ela emprega:

Sim, eles me ajudam (os cursos) e eles fazem com que o que eu estou fazendo, eu possa aprimorar. Porque eu estou na formação fazendo uma coisa, estou na sala de aula fazendo. De repente, lá no curso “ó”, então eu posso aliar aquilo que foi falado no curso àquilo que eu estou fazendo na sala de aula. Aí eu avalio, vejo se está dando certo ou não, e continuo aplicando. Não tem como dizer que a formação não te acrescenta em nada, não te ajuda em nada. A única diferença é: nenhum professor vai na formação procurar receita pronta. Não vai ter. Só que você vai construir o conhecimento que você já tem, com aquilo que você tá vendo na formação, aí você vai construindo, como o aluno. (NATÁLIA).

Ainda que seu discurso seja permeado dessa função do professor como alguém que aplica o que foi aprendido na formação e que busca nos cursos ferramentas para aprimorar sua prática, ela cita: “aí eu avalio, vejo se está dando certo ou não” e “a única diferença é: nenhum professor vai na formação procurar receita pronta. Não vai ter.”, usando o construtivismo para justificar a importância de seus conhecimentos como professora para compor a sua prática. Ou seja, Natália nos ajuda a confirmar a imersão da formação de professores nessa ciência que aponta para uma lógica mais pragmática, com vistas à aplicabilidade dos conhecimentos, e, ao mesmo tempo, nega a existência de receitas prontas, sabendo que o curso não lhe conferirá isso. Acreditamos que ela explicita seu papel e não se retira como sujeito ao colocar-se como protagonista, avaliando o que lhe cabe ou não em sua *práxis*.

1.2.2. A divisão dos saberes docentes segundo Tardif

Voltando mais especificamente para a questão do trabalho docente e da sua formação, Maurice Tardif em *Saberes docentes e formação profissional* (2010) também nos mostra aspectos da racionalidade da formação docente ao evidenciar a separação que foi sendo conferida entre produção de saberes e ensino de saberes, estando esta última destinada aos professores de nível fundamental e médio, no caso do sistema educacional brasileiro. Os professores universitários, por sua vez, são os responsáveis pela produção de novos saberes, já que também possuem a função de pesquisadores.

Consideramos que o autor endosse a questão da racionalização do trabalho docente ao revelar a separação entre as instâncias de *produção* de saberes e de *ensino* de saberes, porém sabendo que ambos fazem parte de um mesmo processo na sociedade contemporânea. Ele relaciona o desenvolvimento de instituições organizadas para a produção de conhecimentos, como universidades, institutos de pesquisa etc., com o sistema de educação e formação em vigor, advogando que ambos, produção de conhecimentos e ensino, apesar de presentes em instituições diferentes, são partes de um mesmo processo em nossa cultura moderna. A razão pela qual eles se relacionam é a de que sem um sistema de ensino de saberes, não seria possível a produção em larga escala de novos saberes, como temos visto nos últimos tempos. Em suas palavras:

Ela [essa inter-relação] se expressa, de forma mais ampla, pela existência de toda uma rede de instituições e de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis. A existência de tal rede mostra muito bem que os sistemas sociais de formação e de educação, a começar pela escola, estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade. (TARDIF, 2010, p. 34).

Porém, de acordo com o autor, se hoje o maior valor social se encontra na produção de novos conhecimentos, como se este fosse um fim em si mesmo ou um tipo de axioma, o âmbito das formações acaba ficando em segundo plano, de modo a se constituir apenas como o início ou como a introdução às ciências e às tarefas cognitivas no geral:

Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. (...). Nessa perspectiva, os saberes são, de um certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. (TARDIF, 2010, p. 34).

Baseados nessa reflexão, entendemos que o âmbito da formação de professores possui o intuito principal de ensinar um corpo de saberes e conhecimentos relacionados à profissão docente aos próprios professores, deixando tal produção ao encargo apenas de pesquisadores e professores universitários. Nesse contexto, os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica constituem-se como dois grupos cada vez mais separados e com tarefas específicas, seja a de transmitir os saberes, seja a de produzi-los, porém sem que se estabeleça muitas relações entre ambos. (TARDIF, 2010, p. 35).

Tal questão referente à separação entre a universidade, como o *lócus* de produção do saber, e a instituição escolar, como o lugar de aplicação desse saber ou de transmissão dos saberes produzidos, apareceu nas falas de algumas professoras. Mariana, por exemplo, demonstrou sua percepção sobre o papel das universidades denominadas por ela de sistema educacional:

[...] eles servem (os cursos de formação continuada), se a gente for analisar bem, ao sistema, ao próprio sistema educacional. Porque se não tem esses cursos as pessoas também não vão ganhar dinheiro para promover essas palestras. **As universidades vão ter que papel então na nossa sociedade?** (...) É uma ‘cadeia alimentar’, um sobrevive do outro, um vai sobrevivendo do conhecimento do outro até atingir o professor. Aí envolve questões de verbas públicas para ocorrer determinados cursos para dizer o que? Para a sociedade, que [se] está atualizando os professores. É um questionamento que eu faço. (MARIANA, grifos nossos).

A professora mostra como um dos papéis da universidade é o de oferecer cursos de formação continuada para os professores, como se disso, inclusive, dependesse a “sobrevivência” da universidade. O professor seria o último dessa “cadeia alimentar” (tal como ela coloca) dos saberes, o que nos permite inferir que ela suspeita dessa condição de ensino de saberes produzidos por outrem (pesquisadores) relegada aos professores no mundo atual. Nessa linha, o docente fica imbuído de um caráter mais tecnicista, com a função de aplicar os novos saberes produzidos em outras instâncias. Essa questão apareceu muitas vezes em nossos encontros com as professoras, as quais disseram que muitas vezes frequentavam cursos de formação continuada com o intuito de saber as novidades para aplicá-las em seu trabalho:

Na minha época, a gente se inscrevia nos cursos com a ideia de trazer novidades bem pontuais pra sala. A gente ia pra um curso e pensava assim ‘ah, vamos ver o que vai ter de novidade que a gente pode trazer pra cá’. Era muito a receitinha do bolo. Aquela coisa de ir lá e buscar alguma coisa que seja meio pronta e que a gente consegue aplicar na escola e que talvez a gente não tinha feito ainda... era muito disso. (CAROLINA).

A professora mostra a intenção comumente presente em se realizar cursos de formação para saber o que há de novo no cenário pedagógico, corroborando com o que encontramos em Tardif (2010) sobre os saberes relativos à prática docente serem produzidos em outros lugares (nas universidades), cabendo à formação continuada a função de repassá-los aos docentes.

Porém, partindo do pressuposto de que o novo só se produz com base no que já existe, isto é, estabelecendo-se alguma relação com o passado – ao que Arendt (2007) chama de

tradição – temos que, a princípio, ensino e produção de novos saberes são, na verdade, partes de um mesmo processo. Em outras palavras, “[...] formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis”. (TARDIF, 2010, p. 36). A argumentação do autor coloca-se no sentido de que professores, formadores, enfim, aqueles que se ocupam do ensino e da transmissão dos saberes, estão, simultaneamente, produzindo novos saberes, posto que revisitam e transformam os conhecimentos já existentes. Para ele, formação e produção encontram-se, portanto, indissociáveis.

Todavia, Tardif (2010) assume que esta dimensão da produção dos saberes pelos docentes encontra-se bastante rechaçada, tanto socialmente, como no próprio trabalho do professor. Mesmo em se tratando de saberes relacionados à prática docente e ao seu trabalho (como seria o caso das metodologias, didáticas e das ciências da educação) ele argumenta que os professores de nível escolar não participam dessa produção ou contribuem com ela, estando somente à cargo de pesquisadores e professores universitários. Supomos que tal realidade responde a esse processo de racionalização da profissão que temos procurado desenvolver aqui. Vejamos como ele explicita essa ideia:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2010, p. 40).

Baseados nessa análise, podemos concluir que a medida que os professores se encontram numa relação de alienação com a produção de saberes, eles acabam ocupando o lugar de técnicos do saber, isto é, incumbidos somente com os meios, com as formas de se ensinar ou transmitir conhecimentos produzidos externamente e não com sua produção, definição e transformação. Nesse sentido, cabe a outros agentes a produção dos saberes científicos e culturais, com toda sua legitimidade, a definição de quais desses saberes os professores ensinarão nas escolas (o currículo, por exemplo), bem como, muitas vezes, o método que tais profissionais devem empregar para ensiná-los. Nas palavras do autor:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de

seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares [...]. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente [...]. (TARDIF, 2010, p. 40).

Cabe à instância de formação de professores, portanto, fornecer os conhecimentos, a princípio, necessários para a realização do trabalho educativo, enquanto o docente fica incumbido de executar aquilo que lhe foi dito.

Sabemos, entretanto, ser impossível nos dias atuais que o professor produza os saberes que vai ensinar, ainda que estejamos de acordo que, ao ensinar, o saber se transforma, é (re)produzido, tendo em vista que é estruturalmente irrepetível. Pensamos, assim, que não haja saber puro e externo ao sujeito, passível de ser ensinado e aprendido como algo estanque. Estamos de acordo quando Tardif afirma que mesmo o saber sobre o seu trabalho, sua prática, na maioria das vezes não é produzido pelo professor, mas também pelas instâncias de pesquisa. Além disso, a definição dos saberes a serem ensinados também não está ao encargo do docente, intensificando essa relação de exterioridade da qual fala o autor.

Ainda que tenhamos evidenciado alguns aspectos da racionalização na formação docente, é preciso dizer que certas particularidades desse ofício não são passíveis de controle externo, de modo que o professor não pode tornar-se completamente alienado de todas as etapas de seu trabalho. Por se tratar de uma profissão que lida essencialmente com sujeitos (que ensinam e que aprendem), o trabalho docente conta com aspectos relacionais, com o desejo e com o inconsciente, questões que fogem à possibilidade de controle e racionalização. De modo semelhante, escapa à possibilidade de antecipar com certidão as ações e reações dos sujeitos envolvidos na dinâmica que se passa na escola e na sala de aula. Como afirma Tardif (2010):

A razão do professor, a razão pedagógica, se estabelece sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos. Nesse sentido, ela difere, e profundamente, da racionalidade científica e técnica, a qual está voltada para a objetivação e para a manipulação dos fatos. (TARDIF, 2010, p. 221).

Para dar continuidade a essa temática da racionalização do trabalho docente, pensando mais especificamente na consolidação da formação de professores, tal como vemos hoje, trabalharemos com duas perspectivas: a da *proletarização* e a da *profissionalização* do trabalho do professor. Ambas estão inseridas nesse processo, porém apresentam diferenças importantes que conferem outros sentidos à constituição e ao papel da formação de professores na atualidade.

1.3. Proletarização do trabalho docente

Como consequência da divisão social do trabalho, várias pesquisas surgiram com o intuito de analisar a profissão docente no sentido de atribuir a ela um processo de *proletarização*, aproximando-a das classes trabalhadoras, ou de *profissionalização*, considerando-a como uma categoria de profissionais que reivindica e goza de condições específicas de trabalho e formação ou capacitação. Analisaremos essas duas formas de se pensar o ofício do professor atentando, especialmente, para a questão de sua formação em cada uma dessas perspectivas. Basear-nos-emos nas seguintes obras: *Trabalho docente, classe social e relações de gênero* de Hypolito (1997), *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares* de Costa (1995) e *Saberes docentes e formação profissional* de Tardif (2010) para refletir sobre as implicações entre essas duas perspectivas de modo a contextualizar o campo da formação de professores. Também procuraremos abordar brevemente os questionamentos existentes em ambos conceitos.

Fundamentados em Hypolito e Costa, entendemos que a proletarização está presente no ato da docência por ser uma modalidade de trabalho tipicamente capitalista quando aproxima, de uma forma mais ou menos análoga, a racionalização fabril e a consequente alienação do operário com a racionalização do ambiente escolar e a alienação do professor em relação a determinados aspectos de seu trabalho. Se outrora o docente era uma espécie de “professor-artesão”, suas condições de trabalho na sociedade foram tomando outras formas até que ele se tornasse, de acordo com essa perspectiva, mais identificado com o proletariado.

De acordo com Hypolito (1997), a grosso modo, a proletarização caracteriza-se pela alienação do professor em relação a certas etapas e/ou âmbitos de seu trabalho, tais como: o planejamento do trabalho, a tecnologia educacional previamente constituída como determinante para a prática, a organização do trabalho na escola, a estrutura da unidade escolar e a formação considerada adequada para exercer suas funções. Como consequência desses fatores, a proletarização gerou um “aumento da desqualificação profissional e do grau de dependência, por parte dos docentes, em relação à tecnologia educacional e determinações externas” (p.87). O autor complementa esta análise da seguinte maneira:

Evidencia-se, assim, uma cisão entre o trabalhador e os meios de trabalho; entre o trabalhador e o processo de trabalho. Ocorre a alienação do professor em relação aos fins da educação. Assim, torna-se uma exigência o controle e

a supervisão sobre um trabalho que está parcelarizado por sua divisão técnica, o que justifica e explica a existência e/ou a necessidade de funções técnicas e especialistas (supervisores e orientadores) para substituir diferentes atribuições antes exercidas pelos docentes (p. 88).

Observamos, por conseguinte, que a formação de professores surge numa sociedade em que o parcelamento do trabalho docente destina a responsabilidade pela formação para instâncias mais abrangentes em relação à escola e ao professor, como o Estado, com o intuito de controlar melhor de que maneira e com qual finalidade se desenvolve seu trabalho.

Além disso, os autores que analisam o trabalho docente, como parte de uma proletarianização,

[...] partem do pressuposto de que as transformações no processo de trabalho docente encaminham essa atividade ocupacional para uma identificação com as subcondições do trabalho assalariado dos operários fabris. (COSTA, 1995, p.105).

Nessa perspectiva, verificamos que muitas características da racionalização do trabalho fabril, também se fizeram presentes no trabalho do professor, como o parcelamento de tarefas, a rotinização, a excessiva especialização e a hierarquização (COSTA, 1995). Como consequência desse processo, ocorre a desqualificação profissional. Segundo a autora:

[...] a resultante disso é a *desqualificação* gradativa do trabalhador que perde tanto seus conhecimentos quanto o controle sobre o seu trabalho. Ao ser expurgado da concepção do processo produtivo e do próprio processo de trabalho pela separação entre concepção e execução, o trabalhador é expropriado de seu saber e declinam suas habilidades de ofício. (COSTA, 1995, p. 106).

A desqualificação na perspectiva da proletarianização, possibilita que reflitamos sobre a subsequente necessidade de formação que pode decorrer desse contexto. Se o professor é expropriado de seu saber e se desqualifica, há que se garantir formações ou “capacitações” para que ele seja novamente considerado qualificado. Além disso, acreditamos que a racionalização do trabalho alude à proliferação de cursos de formação cada vez mais específicos, posto que o sentido global da tarefa encontra-se parcelado e, assim, sua execução, supostamente, mais possível e fácil de ser ensinada. A própria autora admite essas questões relacionadas à dimensão da proletarianização do processo fabril da seguinte forma:

Neste ponto ele [o trabalhador], geralmente, é *requalificado* com base em treinamentos para executar apenas tarefas mecânicas de uma fração do processo global de produção, tornando-o, à medida em que avança o desenvolvimento tecnológico, facilmente substituível pela sofisticada

maquinaria introduzida nas linhas de produção. (...). Como decorrência da *desqualificação* e da *requalificação*, aprimora-se o processo de especialização, novas ocupações são criadas, novas habilidades de supervisão exigidas e, um grande número de trabalhadores é substituído por uma quantidade menor de profissionais qualificados ou requalificados. (COSTA, 1995, p. 106).

Seria como se, uma vez expurgado dos saberes de seu ofício, fosse exigida do trabalhador uma formação (ou *requalificação*, nas palavras da autora) para cumprir o novo processo de produção. Quanto à formação continuada do professor, supomos que o Estado ou as unidades escolares organizem e controlem aquilo que esperam da qualificação docente, formando o profissional ou *requalificando-o*, a partir dessa tese, de acordo com suas demandas. Tais demandas podem ter natureza diversa e, arriscamo-nos a dizer que, na atualidade, devem encontrar ressonância no mercado e na economia.

Segundo Costa (1995), a crescente desqualificação do trabalho docente se expressa:

[...] pelo afastamento dos professores das funções de concepção e planejamento da educação e do ensino; pela redução da capacidade de controle da categoria sobre o seu próprio trabalho e sobre sua carreira; pela dependência das decisões e indicações dos especialistas e administradores. (p. 107).

Acreditamos ser evidente tal desqualificação ou mesmo desvalorização do trabalho docente na atualidade. Se, por um lado, a necessidade de uma boa educação escolar continua sendo bastante valorizada, seja nos meios de comunicação, seja na literatura pedagógica, por outro, o professor tem sido alvo constante de críticas e exigências, além de estar experimentando más condições de trabalho e desvalorização perante a sociedade, aspectos que podem fazer alusão à desqualificação de seu ofício.

Hypolito também afirma que há consequências na qualificação do professor na medida em que a proletarização do trabalho atinge sua categoria. Tal autor coloca essa questão da seguinte maneira:

Há, com efeito, modificações substanciais quanto ao que se entende por qualificação profissional. Qual deve ser a formação adequada para que esse profissional que é um trabalhador do ensino e não mais aquele profissional ilustrado, bem qualificado? Dependendo da lógica, o professor mais adequado tanto pode ser aquele profissional bem preparado, quanto pode ser aquele que não está apto a pensar, mas mostra-se um perfeito executante. Numa ótica tecnicista, o trabalhador do ensino ideal executa o que está prescrito pela supervisão e previsto nos manuais. (HYPOLITO, 1997, p. 87).

Vemos que a formação docente passa a ocupar um lugar paradoxal a depender da lógica na qual o trabalho do professor encontra-se inserido: precisaria ele ser formado como um sujeito que domina os diversos âmbitos envolvidos em seu ofício ou como um bom executor do que já está planejado para sua atuação? Para Hypolito, segundo a tese da proletarianização:

Quanto maior o grau de racionalização do trabalho, quanto mais elevado o nível de determinação externa sobre o trabalho, maior sua intensificação, reduzindo-se o tempo dedicado para pensar, programar e planejar. (1997, p. 87).

Sendo assim, na perspectiva da proletarianização, a lógica racionalizadora teria sido transportada para outros trabalhos, entre os quais podemos citar aquele que se desenvolve na escola, produzindo efeitos similares (p. 107). Seria, portanto, uma correspondência entre o trabalho dos operários e de outros profissionais. Todavia, é preciso ressaltar que tais transformações não ocorreram sem resistências, como se o professor fosse apenas um sujeito passivo e condicionado pelos fatores sociais. Ao contrário, muitas foram as lutas na tentativa de barrar determinadas condições incluídas no processo relatado. Além disso, devemos lembrar que os professores não constituem uma categoria homogênea, como se todos indiscriminadamente se identificassem com o proletariado ao longo desse processo. Os autores nos quais nos baseamos explicitam que há diferenças entre, por exemplo, professores da rede pública e da rede particular, professores polivalentes e especialistas (que dão aulas de apenas uma disciplina), sendo difícil estabelecer em que classe essa categoria se encontra ou qual seu padrão de identificação mais preciso.

A tese da proletarianização do trabalho docente nos traz elementos importantes para pensarmos nesse processo de racionalização do trabalho. No entanto, é imperioso dizer que tanto Costa, quanto Hypolito, apresentam, para a reflexão, autores que questionam certos pontos dessa perspectiva, por meio de pesquisas e análises que demonstram diferenças importantes do processo de racionalização do trabalho fabril em relação ao trabalho docente, além de algumas limitações que precisam ser evidenciadas.

O segundo autor supramencionado, por exemplo, faz algumas críticas à tese da proletarianização por intermédio de autores que afirmam que o trabalho docente contém especificidades em relação a outros trabalhos, não sendo passível de total controle por meio de uma ação externa. Para ele, porém, é preciso estar atento para que esse tipo de análise não induza ao erro de considerar que a educação escolar esteja “[...] imune ao controle e às formas

de racionalização que o Estado capitalista tenta induzir no trabalho escolar”. (HYPOLITO, 1997, p. 93). Em seguida, o mesmo autor argumenta: ainda que o trabalho docente seja submetido à racionalidade e à organização burocrática, “[...] a escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor produtivo”. (p. 93).

Costa também faz ressalvas em relação a essa perspectiva, afirmando que há várias formas de abordar e prosseguir os estudos dessa linha. (p. 108). A autora faz referência à Enguita⁷ (1991) para mostrar um exemplo de reflexão que coloca o trabalho docente num lugar entre a proletarização e a profissionalização (a qual abordaremos a seguir), classificando-o como uma *semi-profissão*. No entanto, ela reconhece que cada vez mais os docentes identificam-se com a classe operária. Além disso, Costa, citando Derber (1982)⁸, afirma que o processo de proletarização assume características específicas em cada atividade ocupacional, levando a autora a diferenciar dois tipos de proletarização: a *proletarização técnica*, “[...] que implica perda de controle sobre o processo de trabalho” (p. 133), e a *proletarização ideológica*, “[...] que se refere à perda de controle sobre os fins do trabalho”. (p. 113). Hypolito também traz essa diferenciação, porém com base em Jáen⁹ (1991, p. 77-82 apud HYPOLITO, 1997, p. 97-98), cuja análise aponta que, diferentemente de outras categorias, o professor apenas teria sofrido uma *proletarização ideológica*, não mais controlando os fins de seu trabalho, como dissemos acima. Porém, ele ainda exerceria algum controle sobre a *proletarização técnica*, de modo a controlar aspectos referentes aos meios de seu trabalho. Afinal, por mais que seja possível controlar externamente os métodos e programas de ensino, a atuação do professor em sala com seus alunos ainda guarda certa independência, visto se tratar de uma profissão muito centrada no aspecto relacional. Não desejamos aprofundar as análises de tais autores, porém cabe ressaltar que há muitos trabalhos na área da sociologia que apontam especificidades e diferenciações na análise da natureza do trabalho docente, para além da tese da proletarização. Vejamos um exemplo de resumo de tais ponderações:

Quando se focaliza o controle do professorado sobre as funções conceituais de seu trabalho, mais uma vez, diz Jiménez, torna-se evidente que as especificidades do trabalho docente dificultam sua completa identificação com o trabalho na produção industrial. A exclusão irreversível dos docentes

⁷ ENGUITA, M. F. **Ambiguidade da docência:** entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre, 1991.

⁸ DERBER, Ch. **Professionals as Workers:** Mental Labor in Advanced Capitalism. Boston: G. K. Hall, 1982.

⁹ JAÉN, M. J. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação:** elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. Teoria & Educação n. 4. Porto Alegre, 1991, p. 74-90.

do processo de planejamento de seu trabalho é, praticamente, impossível, pois, por tratar-se de um trabalho voltado para seres humanos, o planejamento e boa parte das decisões aí implicadas são tarefas inalienáveis do professor. (COSTA, 1995, p. 116).

De fato, há especificidades no trabalho do professor que tornam muitas de suas tarefas impossíveis de serem delegadas ou executadas por outrem. Parece-nos que o docente sempre terá controle sobre seus planejamentos, em relação às aulas que ministra, aos encaminhamentos e intervenções cotidianos. De modo semelhante, Hypolito também admite as diferenças entre o professor e o proletariado, citando os seguintes aspectos:

Um trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. O professor, mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre seu trabalho, ainda goza uma certa autonomia e, em muitos casos, não é substituído pela máquina. (HYPOLITO ¹⁰, 1991, p. 12 apud HYPOLITO, 1997, p. 45).

Endossamos as ideias de ambos os autores ao entender que o trabalho docente possui características que impedem a completa alienação do professor em relação aos meios e mesmo aos fins de sua prática. Porém, aceitamos a análise de que a racionalização do processo escolar trouxe transformações significativas para o seu trabalho no sentido de expurgá-lo de certas decisões, parcelando os saberes que envolvem sua prática de uma forma cada vez mais específica e exigindo, assim, uma formação também cada vez mais predeterminada. Sendo assim, podemos dizer que a formação continuada que encontramos hoje seja fruto desse processo de racionalização que esteve presente no mundo do trabalho. Ela tornou-se cada vez mais especializada e passou a possuir cada vez mais um sentido de requalificação, além de se intensificar em quantidade e especificações. Nessa linha, a formação deveria ocorrer em consonância com a recorrente produção de novos conhecimentos, a qual passou a se dar em outros âmbitos, por exemplo, nas universidades, impactando a formulação de cursos para professores.

¹⁰ HYPOLITO, A. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação n. 4, Porto Alegre, 1991, p 3-21.

1.4. Profissionalização do trabalho docente

Outra perspectiva que trata do trabalho docente na atualidade e nos permite contextualizar melhor a formação de professores, corresponde à tese da *profissionalização* do trabalho docente. Continuaremos tomando como base os autores já citados anteriormente.

Costa (1995) desenvolve dois questionamentos correspondentes ao lugar do professor nos estratos da sociedade: seria ele um profissional? Seria um trabalhador? Refletindo sobre a primeira pergunta, concluímos que a autora relaciona as profissões com a posse de um conhecimento específico ou uma discursividade científica, possibilitando que elas gozem de legitimidade e *status quo*. Em suas palavras, “[...]os profissionais passam a ser uma classe fortalecida também por que a posse de um conhecimento específico lhes confere a atribuição social de elaboração do discurso sobre esse conhecimento”. (p. 91). E, mais adiante, também estabelece intersecções entre profissões e a ciência, algo que nos interessa, particularmente, por estarmos tratando do ponto de vista da formação de professores: “[...] as profissões são reconhecidas como autoridade na medida em que se utilizam da linguagem formal da ciência e a transformam em linguagem pública”. (p. 95). De modo geral, podemos dizer que a tese do profissionalismo se sustenta a partir da ideia de uma espécie de monopólio privado do conhecimento, como se somente àquele grupo de profissionais coubesse os saberes sobre seu trabalho.

A presente autora utiliza diversos referenciais que muitas vezes discordam sobre o fato do professor ser ou não considerado um profissional. Porém, interpretamos que, no geral, os grupos de profissionais nos mais diversos campos de atuação, se valem de bases científicas para se firmar perante a sociedade, tornando-se uma espécie de *experts* em determinado domínio. Apoiada em Chapoulié¹¹ (1974), por exemplo, Costa (1995) afirma que:

[...] a conformação do saber próprio a determinado grupo profissional não é estabelecida pela natureza da atividade mas pela necessidade de se adequar aos modelos culturais valorizados pela classe dominante de determinada época. Sendo o saber científico altamente credenciado nas sociedades contemporâneas, é natural que seu estatuto seja invocado para conferir legitimidade e aceitação às profissões. (CHAPOULIÉ, 1974 apud COSTA, 1995, p. 95).

¹¹ CHAPOULIÉ, J-M. **Le corps professoral dans la structure de classe**. Revue Française de Sociologie, v. 15, 1974.

Encontramos uma forte relação entre o campo da formação de professores e o que os autores têm chamado de profissionalismo. Afirmamos isso no sentido de que a formação poderia estar algumas vezes a serviço do estabelecimento dos docentes enquanto profissionais. Uma das professoras com quem estivemos, parte do que nos pareceu uma referência comum de que os cursos de formação continuada serviriam para profissionalizar a docência para responder à nossa pergunta sobre os cursos:

Pesquisadora - Na sua opinião, a que servem esses cursos de formação continuada fundados pela prefeitura, pelo governo ou mesmo por instituições particulares?

Catarina - Então, para você conhecer, para você se... Não diria exatamente se profissionalizar, porque eu acho que você acaba se profissionalizando no dia a dia, com a experiência, porque professor é experiência também, né... conta muito.

Por que ela parte da negativa “não diria exatamente se profissionalizar” para, em seguida, afirmar sua posição? Cremos que ela fala se baseando no que considera ser a “verdadeira intenção” dos cursos, ou o propósito exposto socialmente, isso é, o de profissionalizar o professor para, em seguida, expor seu ponto de vista, dizendo que a profissão docente se constitui muito pela experiência, no cotidiano, dando mostras de que sabe dos limites que o conhecimento técnico possui, subjacente às propostas de formação continuada. O caminho percorrido por sua fala pode demonstrar o percurso que estamos construindo. Ela inicia dizendo que os cursos servem para conhecer, demonstrando a relação destes com a posse de um saber. Depois, parece que vai afirmar que eles servem para você se profissionalizar, mas não completa a frase e parte para a negativa: “[...] para você... não diria exatamente se profissionalizar, porque eu acho que você acaba se profissionalizando no dia a dia”. Catarina nos mostra que, por mais que se intencione que os cursos de formação continuada cumpram uma função de se profissionalizar o professor, definindo um campo de saberes próprio para a realização de seu trabalho, ele se profissionaliza de fato na prática e não somente pela posse de um conhecimento prévio. Partindo daí, entendemos os limites do profissionalismo na docência, já que esta vai muito além da posse de saberes definidos ou de formações dadas *a priori*.

Sabemos que mesmo no campo da sociologia, a perspectiva do profissionalismo possui diversas críticas. Buscamos nessa teorização ferramentas para analisar o campo da formação de professores, área que mescla muitas interpretações e características diversas, as quais podem nos ajudar a analisar com mais precisão os sentidos da formação de professores em nossa sociedade contemporânea e capitalista. Afinal, como Costa (1995) admite:

[...] essa visão positiva do profissionalismo tem um caráter ‘socialmente construído’, isto é, está disseminada não apenas entre o professorado, mas na sociedade em geral, amparada num conjunto de categorias discursivas próprias do liberalismo. (p. 243).

Pensamos que o imperativo atual pela formação dos professores se encontra com essa perspectiva da profissionalização no sentido de exigir que eles tomem posse de um conhecimento específico, científico e legitimado, para assim valorizarem-se socialmente. Para Tardif (2010), trata-se de uma conjuntura paradoxal, “considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda”. (p. 246). O autor afirma que a profissionalização é uma tendência na área educacional de muitos países, correspondendo a um movimento quase internacional para onde convergem as intenções de muitos Estados. (p. 247). Para ele, o profissionalismo evoca a questão da epistemologia da prática profissional, posto que “[...] o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que está em jogo”. (p. 247). Resumiremos a análise de Tardif acerca das características do profissionalismo (p. 247-249) para tentarmos entender seu ponto de vista em relação ao trabalho docente. De acordo com ele, o profissionalismo docente se baseia:

1. No apoio dos professores em conhecimentos especializados e formalizados a partir de disciplinas científicas, na maioria das vezes;
2. Numa formação de alto nível, na maioria das vezes, universitária ou equivalente, obtendo, assim, um diploma;
3. Nos conhecimentos de caráter essencialmente pragmáticos, de resolução de problemas;
4. Na criação de uma categoria de profissionais em oposição aos leigos, exclusividade no saber;
5. Na avaliação do trabalho, que só pode ser feita pelos seus pares, também profissionais, pois somente eles teriam competência para tal;
6. Em profissionais que precisam saber lidar, se adaptar e até mesmo improvisar encaminhamentos em situações novas, exigindo “[...] reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (p. 248);

7. Na concepção de que os conhecimentos “[...] são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (p. 248);
8. Na possibilidade de julgamento e responsabilização dos profissionais que tiverem tomado uma decisão considerada incompetente pelos seus pares.

A formação continuada de professores se encontra, então, imersa nessa tendência que intenciona reformular a epistemologia do ofício do professor. Sendo assim, o movimento de profissionalização tenta condensar uma série de estudos, pesquisas e conhecimentos que serviriam como base para o ensino. Além disso, espera-se criar padrões de competência e para a prática docente, transformando o que antes era um ofício do professor numa profissão, como a de médico, engenheiro e advogado. (TARDIF, 2010, p. 250).

Os autores pesquisados, para tratarmos dessa questão, criticam a perspectiva do profissionalismo, sendo que Tardif imputa mais um sentido de crise a essa tentativa de construção de uma perícia profissional, enquanto Costa procura trazer à tona os pontos problemáticos desse movimento.

Começamos por Costa, que mostrou fazer uso da tradição crítica da Sociologia das Profissões para afirmar que não se trata de inserir os professores na categoria de profissionais como uma forma de se melhorar a educação, na medida em que eles passam a adquirir certas características, mas sim de lutas políticas, privilégios, reconhecimentos e recompensas. Vejamos:

Profissional não é um termo descritivo, mas um símbolo que é visto em nossa cultura com uma aceitação positiva, identificado com características desejáveis de um grupo ocupacional, e que legitima as diferenças entre grupos de elite e outros. (...)

Assim, na visão de Burbules e Densmore (1992a), profissionalizar-se não é simplesmente uma decisão ou uma vontade. Para que isso ocorra é necessária a confluência de um conjunto de circunstâncias sociais, políticas e econômicas. (COSTA, 1995, p. 125 e 126).

Fundamentados na exposição das críticas às tentativas de se aproximar o professor do profissionalismo ou mesmo de um *novo profissionalismo*, podemos entender que a autora considera que haja um elitismo em torno dessa perspectiva (p. 127), algo que entra em choque com princípios mais democráticos e sociais que envolvem o trabalho docente. Sendo assim, ela não endossa teorias que acreditam que tornar os professores profissionais do ensino possa melhorar suas condições de trabalho, por exemplo.

Centrar a solução na alternativa da profissionalização significa a) afastar do centro da problemática e da discussão questões mais básicas como o financiamento, os gastos, e o controle político da educação, e b) reconhecer os professores como responsáveis pelas precárias condições de qualidade da educação. (COSTA, 1995, p. 130).

Além disso, em sua pesquisa, ela dá provas de que os professores muitas vezes ficam à margem do que os autores descrevem como sendo típico do profissionalismo, devido à própria natureza do trabalho docente estar, algumas vezes, vinculada a uma prática que procura ser desviante do discurso dominante e hegemônico e devido à produção de um saber que não corresponde àquele disseminado nas instâncias de qualificação.

Tardif (2010), por sua vez, coloca em cheque o desenvolvimento dessa perícia profissional transposta à formação de professores, já que em todas as profissões ela estaria perdendo sua qualidade de ciência e sendo considerada um saber muito mais ambíguo que bem definido (p. 251). Ele afirma que as profissões estão perdendo seu prestígio atualmente, apontando que hoje o público não deposita tanta confiança nos profissionais, na sua ética e em seus valores.

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalismo do ensino e da formação para o magistério. (TARDIF, p. 253).

Pensamos que a formação continuada de professores hoje esteja inserida nesse processo de profissionalização ao propor cada vez mais cursos para que o docente se capacite para o trabalho e, ao mesmo tempo, se especialize de acordo com uma gama de saberes considerados próprios de seu campo de atuação. Além disso, vemos que em geral tais cursos possuem um caráter pragmático, sendo desenvolvidos para ajudar o professor a resolver os problemas que surgem na prática e fornecendo ferramentas de trabalho circunscritas ao âmbito pedagógico. Estes são alguns aspectos que identificamos ao longo da pesquisa e que corroboram com a perspectiva da profissionalização do trabalho docente.

Acreditamos haver pontos tanto da proletarização quanto da profissionalização na formação continuada de professores hoje o que, de alguma forma, pode revelar o caráter ambíguo desse trabalho. Ao mesmo tempo que estamos de acordo que houve uma crescente racionalização do ofício do professor, o que quer dizer que se expropriaram certas funções que antes eram de sua incumbência, criou-se uma necessidade de requalificação e intensificou-se seu trabalho, também observamos que há uma tendência de autores e de

educadores em valorizarem características inseridas no ideário da profissionalização – a grande oferta de cursos, os saberes sobre a educação escolar como posse da categoria de professores, o foco nas ciências ditas aplicadas, são exemplos de condições que podem aludir a essa perspectiva. Não se trata aqui de encontrarmos a melhor análise ou classificação para o trabalho do professor na atualidade, mas sim de buscar elementos que nos ajudem a refletir sobre a construção, transformações e rupturas da formação docente.

Por fim, gostaríamos de destacar um aspecto semelhante entre ambas as teses: tanto a perspectiva da proletarização, quanto a do profissionalismo, admitem uma quota de desvalorização e/ou culpabilização do docente na sociedade atual. A primeira, quando aliena o professor em relação a algumas etapas de seu trabalho, gerando uma desqualificação, para depois oferecer a qualificação necessária para se atender a dinâmica criada e a segunda ao centrar as críticas da qualidade da educação quase unicamente no trabalho do professor, já que ele é considerado o profissional especializado, portador do saber sobre sua prática, devendo, então, mostrar os resultados almejados. Parece-nos que, por mais que se deseje uma formação que seja mais consistente para os professores, se observe a importância de seu trabalho para a melhoria da educação escolar e se movam muitos esforços e políticas públicas com vistas a formar este corpo profissional com qualidade, continua a retornar um descontentamento e culpabilização dos professores por parte da sociedade em geral. Vejamos, a seguir, de que forma Tardif (2010) explica essa condição ambígua do lugar ocupado pelo saber do professor na atualidade.

1.5. A ambiguidade do trabalho do professor na conjuntura atual

Ainda em *Saberes docentes e formação profissional* (2010), Tardif enumera cinco explicações que embasam a situação ambígua em que o saber docente parece se apresentar, saber este que é “[...] socialmente estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado, prática erudita e ao mesmo tempo aparentemente desprovida de um saber específico baseado na atividade dos professores e por ela produzido.” (p. 42). Tentaremos trazê-las para nossa discussão, a fim de fundamentar melhor a questão da desvalorização da profissão docente, sobretudo relacionada ao seu saber, apesar das reiteradas exigências sociais pela sua formação.

Em primeiro lugar, tal autor explicita, como também já abordamos aqui em tópicos anteriores, a crescente divisão do trabalho, uma das características do período moderno. Para ele, houve, nessa época, uma divisão das funções de pesquisa e de formação, cada qual assumida por pessoas que as realizavam especificamente: a comunidade científica ficou responsável pela pesquisa, isto é, pela produção de novos saberes, e os professores ficaram responsáveis pela formação dos sujeitos, ou seja, pela transmissão dos saberes produzidos pelo primeiro grupo. Os saberes relativos à prática docente passaram a integrar um corpo de conhecimentos abstratos e destacados do professor e a serem “monopolizados por grupos de especialistas e de profissionais, e integrados a sistemas públicos de formação”. (p. 43).

Em segundo lugar, o autor aponta algumas características assumidas pela tradição intelectual ocidental de saberes, como a separação entre saber e saber ensinar: se antes a posse dos conhecimentos já garantia sua ensinabilidade, no sentido de serem considerados saberes-mestres, posto que possuíam uma dimensão formadora intrínseca, hoje eles já não existem mais. Nesse sentido, não basta apenas saber, é preciso saber ensinar.

O terceiro aspecto usado para explicar a condição do saber docente diz respeito à racionalização da formação e da prática professoral como também já indicamos anteriormente. Tal racionalização evidencia-se com o estabelecimento da pedagogia contemporânea, a qual toma como referência a psicologia, tornando-se cada vez mais dividida e especializada. “Ela se integra à formação dos professores, aos quais fornece saberes positivos pretensamente científicos, bem como meios e técnicas de intervenção e de controle” (p. 44). Tal formação vai ficando, então, cada vez mais especializada e vai adquirindo um caráter de profissionalização, do qual já tratamos. Para o autor, a pedagogia se “cientificiza” ao destinar a produção de saberes sobre a educação para um setor de profissionais (os universitários, por exemplo) e se “tecnologiza” ao destinar as tarefas de execução e aplicação dos saberes para outro setor, o corpo docente. Somam-se a isso as reformas escolanovistas e outras equivalentes que colocam a criança e a aprendizagem como o centro das preocupações enquanto “[...] o saber dos professores passa, então, para o segundo plano”. (p. 45).

A quarta explicação corresponde à transferência da educação e da infância como sendo questões verdadeiramente públicas, o que surgiu com a criação das escolas modernas e sistemas escolares estatais. Os professores passaram por certas melhorias econômicas e profissionais, obtidas por meio de reivindicações. Porém, para ele, esse avanço “[...] não se traduziu numa transformação correspondente de seu papel, nem de seu peso nos mecanismos entre as instâncias que determinam os conteúdos da cultura e dos saberes escolares e as modalidades do trabalho e da organização pedagógicos”. (p. 46). Além disso, o saber docente

foi se tornando cada vez mais plural e específico em contraposição àquele professor mais global, ligado à ideia de educador.

Por fim, em quinto lugar, o autor cita os diversos questionamentos em relação aos saberes veiculados pela escola, os quais “[...] não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado” (p. 47). A questão da utilidade dos saberes escolares é colocada em pauta, sobretudo nos níveis superiores do sistema escolar.

Tal situação pode ou poderia conduzir (se isso já não ocorreu) ao desenvolvimento de uma lógica de consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro ‘posicionamento’ no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social. (TARDIF, 2010, p. 47).

Nesse contexto, os professores seriam mais transmissores de informações, a princípio necessárias para a futura concorrência dos alunos no mercado de trabalho, do que formadores. A formação teria, assim, ficado no segundo plano das funções da escola.

Sendo assim, os cinco aspectos citados anteriormente estariam contribuindo para o lugar um tanto paradoxal do ofício do professor na conjuntura atual. Se assumirmos o que é dito por Tardif, temos uma formação docente que não corresponde ao que se passa em seu trabalho cotidiano, resultado de pesquisas realizadas por não-professores da realidade escolar, cuja referência principal encontra-se em pressupostos da psicologia e legitimados por grande parte das ciências da educação, caracterizando, bem a grosso modo, a pedagogia. Os professores, por sua vez, realizam funções imaginariamente eruditas, posto que lidam com os saberes e com a transmissão cultural, e, ao mesmo tempo, cumprem funções técnicas, visto que é esperado que apliquem aquilo que recebem na formação, esteja ela ligada a um objetivo estatal, público e/ou mercadológico.

Um de nossos entrevistados, Danilo, ex-professor da rede estadual, falou sobre essa desvalorização do saber do professor em alguns momentos da nossa conversa, seja quando mencionou os cursos que fez, que, segundo ele, infantilizavam o professor, seja quando narrou um episódio em que, durante uma jornada pedagógica, alguns professores se exaltaram em relação a um palestrante que compunha a mesa:

Que eles se sentiram diminuídos, infantilizados (...) infantilizados porque quando se coloca uma mesa com doutores, mestrados e tal, doutorandos, no nosso caso, da USP, os professores, é isso que eu tô dizendo né, (como se) os professores não pudessem, de alguma forma, assumir o lugar da mesa, assumir o lugar de quem sabe.

Eu achei assim, eu pensando né, o que ele fez foi elevar a uma potência muito grande, tornar mais visível aquilo que o estado já faz né: infantilizar os professores (...). Eles estão lá, mas eles não sabem, eles não estão no lugar do saber, é preciso capacitar, reciclar (risos), e por isso esses momentos também, de “parada pedagógica” que também é sintomática né: “parar”, “parar”... Como parar? Os momentos de pensar são estanques. Então tudo isso, assim.

Pesquisadora – Como se fosse fora da prática, né, fora do dia a dia?

Danilo – Fora da prática, e fora absurdamente mesmo. É fora da escola né. Não tem um lugar em que eles produzam, eles não são convidados a produzir.

Concluimos que a formação de professores esteja imersa nessas contradições apontadas por Tardif, em que, por exemplo, espera-se valorizar o saber docente, porém com uma formação que, muitas vezes, não emerge do próprio corpo docente, consequência da racionalização do trabalho. Como o autor levantou, inferimos que a pluralidade e especificação dos saberes também tem feito parte da formação de professores, podendo gerar, paradoxalmente, uma percepção de desvalorização do saber docente tendo em vista que é preciso que todos se capacitem de acordo com um número cada vez maior de princípios e teorias subjacentes a sua prática.

E como se configura particularmente a formação continuada frente a esse contexto? Quais são as modalidades da formação continuada de professores hoje? Quais são suas principais características? O que as professoras e o ex-professor com quem estivemos têm dito sobre ela? Procuraremos analisar tais questões e trabalhar com alguns conceitos que nos ajudarão a melhor contextualizar a formação continuada de professores na atualidade.

2. DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O aperfeiçoamento individual do professor é uma questão pessoal, cuja solução a Administração de ensino pode e deve criar condições facilitadoras, mas não transformá-la num problema público. O problema público está na escola.

José Mario Pires Azanha

Para delimitar melhor nosso objeto de estudo, nos propusemos, neste capítulo, a entender como a formação continuada tem se configurado no Brasil e para onde apontam as principais tendências neste campo. Para tal, nos baseamos nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, além de utilizarmos um referencial teórico composto por Géglio (2006), Sousa (2001), Souza (2006), Candau (2003), Perrenoud (1993) e uma pesquisa recente realizada pela Fundação Vitor Civita (2014).

Analisaremos, também, duas abordagens bastante presentes quando se fala em formação continuada de professores, a saber: a questão das competências docentes que a formação deveria desenvolver e a relação entre teoria e prática.

2.1. Caracterizando a formação continuada atualmente no Brasil

Primeiramente, é necessário esclarecermos que tipos de atividades fariam parte da formação continuada. Verificamos que há propostas variadas que circundam esse tipo de formação e interessa-nos compreender, de modo geral, como elas estão configuradas no Brasil. A princípio, entendemos que a formação continuada diz respeito às atividades realizadas pelo professor em exercício na profissão, com vistas ao seu aprimoramento profissional. De acordo com Gatti (2008) há muitas ações que temos chamado de educação continuada (aqui denominamos de *formação*, não de *educação* continuada, como faz a autora), que são variadas entre si e que podem abranger desde atividades mais institucionalizadas e estruturadas, realizadas após o término da graduação ou depois da entrada no magistério, até qualquer prática que favoreça o aprimoramento profissional, de caráter mais diverso, como horários coletivos, reuniões pedagógicas, palestras etc. (GATTI, 2008). A princípio, pensamos em tratar, na nossa pesquisa, especificamente dos cursos mais

próximos da primeira categoria sugerida acima: aqueles que são institucionalizados, podendo ser oferecidos pelo governo (fruto de parceria público-privada ou não), secretarias de educação, propostos pela própria escola ou por instituições particulares, para professores já em exercício da profissão. Num primeiro momento, definimos que nos centraríamos nos cursos de formação continuada por dois motivos: porque desconhecíamos outras práticas e modalidades que poderiam ser implementadas e segundo por uma questão metodológica, correspondente à necessidade de especificação do objeto de pesquisa. Porém, a literatura sobre o tema considera a existência de outras práticas e decidimos abordá-las para compreendermos as tendências mais atuais que têm surgido e que não se resumem apenas a cursos.

É sabido que o crescimento da preocupação em relação à formação dos docentes tem crescido exponencialmente nas últimas décadas e, com ela, também se verifica um aumento na oferta de cursos de formação continuada para professores. Para Gatti (2008), esse aumento deu-se principalmente a partir das condições específicas da sociedade contemporânea, dos vários desafios impostos à educação atualmente, relativos, sobretudo, ao mundo do trabalho e à criação do “discurso da atualização e da necessidade de renovação”. (p. 58). Para ela, a questão da imperiosidade da formação em exercício surgiu nos setores universitários e profissionais como um requisito para o trabalho não somente no caso dos professores, mas também em outras profissões. Relacionou-se a educação continuada às possibilidades de aprofundamento e avanço nas formações docentes, bem como foram desenvolvidas políticas nacionais e regionais em resposta aos problemas identificados na educação escolar. Considerando toda a relevância conferida à formação continuada pelas razões expostas acima, há quem diga que, para o Estado, tal formação teria tanta importância quanto a formação inicial. (SOUSA, 2001).

A partir da pesquisa de Sousa (2001), sobre as políticas de formação continuada de professores na Ibero-América, verificou-se que os documentos de formação docente nos diversos países, entre os quais se encontra o Brasil, apontam para a necessidade de que os sistemas de formação em exercício sejam flexíveis, descentralizados e oferecidos por diferentes instituições formadoras, não apenas por universidades ou por órgãos ligados ao Ministério da Educação e Secretarias da Educação. No entanto, para garantir tal descentralização e flexibilidade, ela afirma ser necessário o embasamento da política de formação em critérios de financiamento, avaliação e progressão, de modo a norteá-la, ajudando a não inverter prioridades, à despeito de sua variação nos diversos locais onde for implementada. Não é possível afirmar que tal descentralização ocorra em nosso país, devido à

extensão necessária para examinar esse aspecto, porém, a partir da leitura do relatório *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* da Fundação Vitor Civita redigido em 2014, podemos mencionar alguns exemplos de ações que estão ocorrendo no Brasil para tentarmos analisar como tal formação tem se configurado na atualidade, se estão organizadas como políticas descentralizadoras ou não, entre outros aspectos. Baseados nesse estudo, seguiremos apontando como se dá essa formação em nosso país.

Nas últimas décadas, os programas de formação continuada no Brasil foram propostos com base em duas principais demandas: a universalização do ensino e a necessidade de ampliação do quadro de professores. Em relação a esta última, vale dizer que o governo se baseou numa perspectiva de compensação da formação inicial, como se esta tivesse sido deficiente e precisasse ser compensada via cursos de formação continuada. Além dessas duas razões, esse tipo de formação tem sido visto como um meio para se enfrentar os índices de fracasso escolar e de reprovação, principalmente relativos à alfabetização nas séries iniciais. Apesar de possuírem, primordialmente, tais intenções, recentemente foram propostos outros tipos de ações, visando a atender as demandas das escolas e dos professores e procurando superar a perspectiva instrumental e compensatória que os cursos de formação continuada poderiam assumir, evitando, assim, uma oferta massiva de cursos. Além disso, é importante frisar que há a intenção de se promoverem formações que valorizem os docentes, de modo a promoverem o desenvolvimento profissional do professor. Apesar disso, o relatório aponta que a precariedade da formação inicial não permite que a formação continuada cumpra outras funções além de suprir as carências da formação inicial.

Nas entrevistas que realizamos, duas professoras, ambas da rede particular, disseram achar os cursos muito melhores do que a faculdade, chegando a considerá-la nula se comparada a eles. Pensamos que isso demonstra como a formação continuada no Brasil ainda ocorre de modo compensatório, sobretudo se considerarmos a grande quantidade de cursos de graduação em Pedagogia nos dias de hoje. Quando questionada sobre qual era a sua visão em relação à graduação, Paula, por exemplo, responde:

Pois é (risada). Na verdade, eu acho que eu tô aprendendo mais nos cursos do que na própria faculdade, na própria graduação. Quando eu terminei a faculdade eu saí com um senti... uma sensação de que eu não tinha aprendido absolutamente nada. Ou assim: “nossa ainda falta muito ainda”, eu percebi um buraco, né, na formação, e os cursos eu não tenho essa sensação. Eu termino o curso, isso sempre... com a sensação de que eu aprendi algo mais, diferente da faculdade. (PAULA).

Para além do “buraco” que Paula diz ter ficado logo após concluir a faculdade, que pode ter razões diversas, observamos que ela compara os cursos de formação continuada com a formação inicial. Ao sair da faculdade, diz ter ficado com uma sensação de “não ter aprendido absolutamente nada”, o que pode ser relevante se pensarmos sob esse viés encontrado em nossa pesquisa, da existência de cursos de graduação precários, por mais que possamos levantar outras justificativas para essa sua má avaliação. Carolina também falou algo nesse sentido na entrevista, dizendo ter feito cursos de formação continuada quando estava terminando a faculdade e afirmando que ajudavam mais do que a graduação:

Carolina – (...) Mas nesse período em que eu entrei pra faculdade até, sei lá, o final da faculdade mais ou menos, eu fiz muito curso e achava, sinceramente, que me ajudava muito mais do que a faculdade que eu fazia (risos).

Pesquisadora – É mesmo?

Carolina – É...

Pesquisadora – Por quê?

Carolina – Porque, é... assim, tem um contexto, né. Eu era de uma cidade muito pequena. Era uma faculdade... não vou dizer que era ruim a faculdade, mas não era uma faculdade, numa cidade pequena como ***, não tinha um movimento acadêmico, né, era aquela coisa bem pequenininha. E os professores trabalhavam na faculdade há anos e anos e anos e anos, então eles tinham uma metodologia que... dava certo há 30 anos? Então era isso... então eu tinha professores já na época que eu tinha vontade de tirar ela de lá e subir pra dar aula, porque tinha muita - - a gente, por sair de ***, por fazer muitos cursos, a gente via muita coisa acontecendo que não tava dentro da sala de aula.

Acreditamos que tais depoimentos não sejam casos isolados, sendo importante ressaltar esse sentido compensatório em relação à graduação, ainda está muito presente na formação continuada no Brasil e no discurso dos professores.

O trabalho realizado pela Fundação Vitor Civita envolveu dezenove Secretarias de Educação, sendo seis Secretarias Estaduais e treze Secretarias Municipais de Educação, distribuídas nas cinco regiões do país. Os resultados da pesquisa mostram que em grande parte das Secretarias de Educação investigadas, as políticas de formação continuada estão centradas sob a forma de cursos. Eles são preparados por especialistas e possuem um caráter de aula, com o intuito geral de aprimorar os saberes e práticas docentes. O próprio relatório indica que a bibliografia sobre o tema da formação continuada critica o fato de ser oferecida apenas ou, sobretudo, nesse tipo de formato, caracterizando esse tipo de modalidade como uma prática instrumentalista, que desconsidera os saberes do docente, não atende às demandas dos professores e das escolas, é individualizada, não coloca o docente como produtor do conhecimento, entre outros.

Ainda que, na formação continuada, impere o formato de cursos, algumas Secretarias de Educação demonstraram certo rompimento com esse tipo de prática e concepção. Secretarias de grande porte, por exemplo, evidenciaram o fato de possuírem ações diversas, coexistindo diferentes práticas e perspectivas.

O relatório diferenciou dois tipos principais de práticas de formação continuada nas redes de ensino: perspectivas cujo foco está no trabalho individual do professor e aquelas cujo foco estaria no trabalho coletivo.

As perspectivas individualizadas referem-se às práticas cuja intenção é a de primordialmente “[...] divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas das SEs”. (p. 63). Tais práticas possuem formatos diversos: desde cursos de curta e longa duração até oficinas, palestras, congressos, seminários, jornadas, encontros pedagógicos e mesmo ações que considerem o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional. Os cursos presenciais de até 60 horas de duração foram apontados como os mais frequentes e aqueles que ocorrem no formato de *oficina* os que possuem boa aprovação perante os docentes. No entanto, é dito que as Secretarias de Educação estão abandonando as ações pontuais de formação continuada preferindo implantar programas de longa duração em que acreditam colher melhores resultados. Além disso, a pesquisa destacou um programa de uma secretaria em que os próprios professores podiam propor, oferecer e, se aprovado, encaminhar cursos ou oficinas, afirmando que se trata de uma proposta de grande repercussão no estado e com boa adesão dos docentes. Confirmamos essa questão em entrevistas que fizemos em nossa pesquisa, de modo que os docentes foram favoráveis às práticas de formação continuada que eram encaminhadas por professores.

Encontramos uma demanda de que os formadores dos cursos fossem também professores como se isso conferisse maior sentido à formação. A professora Taís, por exemplo, enfatizou a experiência da formadora do curso nesses termos: “[...] a formadora foi muito boa. Você via que ela era uma pessoa que tinha bastante experiência de aula e eu acho que uma experiência acadêmica também”. Taís destacou a experiência de aula da formadora como algo positivo, conferindo maior valor ao curso realizado. Outra professora mencionou a relação dos professores que participam do curso com o formador da seguinte forma:

A pessoa que tá dando o curso, ela não consegue atender os professores, porque ela não está em sala de aula, ela não está vivenciando aquela situação. Então essas formações tendem a deixar as coisas a desejar mesmo né. Agora quando o professor, ele é um professor e ele tá formando, esse relacionamento de formação é outro. Mesmo porque o professor cursista, quando ele vê que o outro é um professor, até essa receptividade é maior.

Quando ele vê que não é um professor, que não está em sala de aula, ele já entra meio que com o pé atrás, sabe. “Ah não, ele não está, ele tá falando, mas ele não está em sala de aula”. Isso aconteceu nesse curso que eu estou fazendo. (...) Agora quando é um professor, você fala, ele te entende, o formador. Você fala, ele tá ali na formação, você fala a sua situação em sala de aula, é como se ele... como não, ele vivenciou aquilo, ele consegue te ajudar de uma forma. Até como falar com você é diferente. O outro não, o outro não está... É o diretor? Parte burocrática. Ele passa como obrigação, como lei, tá escrito... O outro não, ele consegue te ouvir, te entender... E a receptividade do professor quando é um outro professor também é maior. É o que eu tenho visto nesses últimos cursos. (NATÁLIA).

Para Natália, a receptividade muda quando se trata de um formador que seja professor, como se isso fosse condição para o estabelecimento da transferência¹². Um momento interessante de sua fala é quando há uma espécie de quebra e ela reinicia a frase reafirmando sua posição: “é como se ele (formador)” para, em seguida, dizer: “*como* não, ele vivenciou aquilo”. Ou seja, ela ia dizer que era como se o formador tivesse vivido a situação pela qual o professor está passando, mas a subverte para afirmar que ele sabe o que o professor passa, criando uma certa cumplicidade profissional. Nesse sentido, um formador professor parece dar mais legitimidade, de modo que os cursos são, inclusive, melhor avaliados nesses casos, como vimos na pesquisa da fundação.

Como podemos ver, tanto na pesquisa que estamos consultando, quanto nos depoimentos das professoras com quem estivemos, os docentes demonstram preferir cursos cujos formadores fossem outros professores. Por que isso acontece? Permitimo-nos levantar algumas hipóteses para essa questão. A primeira delas retoma nosso primeiro capítulo, que procurou demonstrar alguns aspectos da racionalização do trabalho docente, culminando, entre outras coisas, com a expropriação do saber do professor sobre parte de seu trabalho, relegando-o principalmente à função de transmissor de conhecimentos, aproximando-o a um técnico em alguns aspectos. Se o saber sobre seu próprio trabalho é produzido em outras instâncias, o professor acaba destituído de saber ou tendo seu saber pouco valorizado. Preferir professores como formadores dos cursos pode configurar como uma espécie de resistência a esse contexto, como se os docentes dissessem que somente eles podem falar sobre seu trabalho e seu cotidiano e não teóricos ou pesquisadores que elucubram sobre sua prática de modo mais abstrato. Outra hipótese diz respeito à influência da perspectiva do profissionalismo nas concepções dos professores (e pensamos que ela possa se relacionar com a hipótese levantada anteriormente) a qual restringe a legitimação do campo do saber aos profissionais que realizam um determinado trabalho. De todo modo, acreditamos que a

¹² Abordaremos este conceito no Terceiro Capítulo.

preferência dos professores por formadores que também sejam docentes se constitua uma questão emblemática para nossa discussão. Vejamos o depoimento de outro professor sobre os formadores dos cursos.

Danilo explicitou durante nosso encontro a falta de espaço para a autoria docente na educação escolar hoje. A tônica de nosso encontro foi de uma crítica negativa aos dois cursos que ele havia realizado. Na sua opinião, pareciam ser algo muito externo ao cotidiano escolar, tanto em relação aos formadores que os ofereciam, quanto pela falta de sentido que o entrevistado demonstrou atribuir a essa prática: “[...] parece que os cursos não são pensados dentro de uma lógica, eu tenho medo de dizer, curricular, de pensar uma coisa integrada ao currículo” (DANILO). Danilo mencionou que os formadores eram provindos de ONGs e que não estavam inseridos na prática docente e na instituição escolar de forma verdadeiramente integrada, uma das razões pelas quais ele não teria avaliado bem os cursos dos quais participou. Tal professor sentia uma falta de acolhimento de projetos dos próprios docentes por parte da gestão da escola pública, de modo a não se sentir ouvido:

Então o estado não convoca o professor a pensar a autoria de sua própria prática, acho que é importante, é fundamental, assim. Ele adoce e não é à toa, né. Você tá sabendo das estatísticas, né? Quando eu vi em algum tempo, o professor era a segunda categoria que mais adoecia. Perdia pros policiais e tal por motivos óbvios (...). Por quê? Parece que ele não consegue dizer, não consegue ser ouvido, (...) ele não consegue produzir no seu discurso laços sociais. Ninguém se interessa pelo discurso do professor, nem ele próprio, já que os outros não se interessam. Então ele não é valorizado e ele não consegue se valorizar também. (DANILO).

Quando questionado se ele acharia que se professores dessem os cursos, estes seriam mais interessantes, o entrevistado disse achar que o caminho poderia ser por aí, não no sentido de que só quem ocupa o lugar de professor pode falar sobre isso ou “só sabe quem faz”, usando suas palavras. Em seguida, Danilo afirma: “Não. É possível qualquer pessoa falar sobre. Mas seria interessante porque tá respaldado. Seria o próprio Estado pensando, a partir de seus recursos humanos, possibilidades de utilizá-los, e não trazer o elemento exterior”.

Assim, não se trata de levantar uma suposta exigência, para que os cursos apenas sejam dados por professores, mas de pensar sobre esse lugar em que os docentes e sua formação são colocados.

Sabemos que um curso também pode ser interessante justamente por trazer uma visão de fora, estrangeira à prática, de modo a produzir algo substancialmente novo. No entanto, relacionamos tal demanda por formadores que sejam também professores, ou seja, estejam em sala de aula, com o discurso de Danilo, e com nossa análise: ter um profissional

da mesma categoria, que, supostamente sabe das dificuldades e anseios da profissão, pode constituir-se, na visão dos docentes, uma maneira de sentirem-se ouvidos, contemplados e valorizados enquanto profissionais, resgatando seu lugar de autores do ensino. Dito de outro modo, é como se essa preferência por ter professores como formadores dos cursos nos mostrasse a dificuldade que eles enfrentam hoje de conquistar um lugar de saber, de quem tem algo importante a dizer, que é sujeito e não objeto de um discurso ou de um saber.

Voltando às práticas de formação continuada, baseadas numa perspectiva diferente das individualizadas, temos as chamadas perspectivas colaborativas, as quais pressupõem que a escola deva ser um *locus* de formação continuada. Dentre as atividades incluídas nessa modalidade, podemos citar: grupos de estudos, produção coletiva de materiais para séries e disciplinas, planejamento, implementação e avaliação de ações que envolvam os professores, elaboração de projetos pedagógicos e formação de redes virtuais de colaboração. (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, 2014, p. 76). Devemos salientar que, de acordo com o estudo consultado, o coordenador pedagógico é a figura central e responsável pela formação continuada dos professores na escola. Algumas das ações destacadas nessa linha, colocam o professor como produtor dos saberes sobre sua prática ao permitir que ele elabore materiais didáticos, textos, enfim, produções que sirvam para outros professores e que podem, por exemplo, ser publicadas *on line* no portal da rede. Além disso, são qualificadas como boas propostas por valorizarem o professor e seus saberes. Apesar de tais práticas serem consideradas interessantes e importantes, ressalta-se que a chamada formação colaborativa, de fato, tem feito parte de poucos programas e políticas.

Há, ainda, centros de formação de algumas Secretarias de Educação que se constituem como polos geridos de forma tríplice: por universidades, sistemas de ensino e professores. Deliberados na Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) em 2008 como espaços de formação dos profissionais da Educação, foram dotados de bibliotecas e equipamentos de informática com a intenção de gerar um trabalho de formação mais colaborativa (p. 24), auxiliando as unidades escolares a se constituírem como espaços formativos. Tais centros enviam um formador que vai semanalmente à escola para auxiliar os professores e a coordenação pedagógica a pensar estratégias e trabalhos formativos.

Além disso, é importante mencionar que há diversos programas que estão sendo implementados, tanto em nível federal, quanto em nível estadual e municipal, de acordo com cada Secretaria de Educação em específico. Grupos de estudos, programas que envolvem cursos anuais destinados a um grupo de professores (alfabetizadores, por exemplo) dentre

outras práticas, foram citadas como possibilidades de formação continuada que também estão sendo implementadas.

Em resumo, o relatório afirma que é essencial ter equipes bem formadas para atuar na formação continuada de professores, que o MEC continue mobilizando esforços na organização e regulamentação da formação continuada que tem sido realizada e que as novas propostas de formação não ocorram de forma desvinculada em relação aos programas já existentes. De acordo com o material, há formações realizadas nas duas perspectivas descritas acima – propostas individualizadas e as colaborativas –, causando boa impressão da Secretaria de Educação quando a formação é de longa duração e realizada sistematicamente, ainda que possam não apresentar bons resultados e que estejam desvinculadas de outras políticas que envolvam os professores.

Sousa (2001) aponta para uma questão que também se observou na pesquisa: a formação continuada vinculada à progressão na carreira, que considera os diferentes momentos da vida profissional do docente. O relatório mostra que esse tipo de prática esteve presente em apenas uma das dezenove Secretarias de Educação pesquisadas pela Fundação Vitor Civita em 2014. Ela seria um exemplo de política de formação continuada individualizada, articulada ao plano de carreira no magistério e que precisa ser mais explorada na política de formação de professores no Brasil. Tal estudo mostrou que uma das necessidades verificadas nesse âmbito seria a de propor atividades de formação específicas para cada etapa da carreira dos professores, de modo a se construir uma progressão na oferta e nos tipos de ações desenvolvidas a depender do momento no qual o professor se encontra em sua carreira.

A relação entre a universidade e as políticas de formação continuada para professores em exercício também surgiu como uma questão problematizada na bibliografia que selecionamos. As universidades se constituem como os centros de pesquisa, formação e intervenção acerca do trabalho docente, mas são criticadas por separarem de forma etapista – na graduação – a formação e as atividades práticas, como acontece com os estágios e o trabalho em sala de aula, por exemplo. Para Sousa, “a formação continuada exige que o trabalho – a prática docente – seja o articulador dos programas curriculares, já que reúne em si tanto a teoria como a prática”. (2001, p. 124). Vamos nos deter nessa questão quando tratarmos da relação entre teoria e prática na próxima subseção.

Verificando que a intenção primordial dos cursos seria a melhoria do ensino e da educação escolar, a autora ainda nos apresenta dados que confirmam a relação existente entre a formação docente (tanto com relação à escolaridade, quanto à participação em cursos de

formação continuada) e o desempenho dos alunos, algo que consideramos importante destacar. Ao analisar os dados divulgados pelo MEC/Inep do Saeb de 1995, que comparam os resultados obtidos pelos alunos nas provas de Matemática, constatou-se que os melhores desempenhos eram observados em alunos cujos professores possuíam maior nível de escolaridade. A mesma relação pôde ser percebida quando se comparou o desempenho dos alunos de professores que realizaram cursos de formação continuada: obtiveram maiores notas os alunos cujos professores disseram ter participado de cursos de capacitação no ano em que a prova foi realizada. Não queremos estabelecer uma relação causal e direta entre realização do curso pelo professor e melhoria de índices na avaliação dos alunos. Sabemos que, no meandro dessas inferências, outros fatores podem estar envolvidos, não aludindo, necessariamente, a uma sequência linear tal como: o curso forneceu as ferramentas para o professor aplicar em sua prática ou para que ele mudasse algo em sua visão de ensino e, após isso, os alunos aprenderam mais e melhor pelo fato do docente ter usado este ou aquele método, esta ou aquela intervenção; assim, quando os alunos realizaram os testes, pôde-se comprovar que obtiveram mais sucesso, isto é, acertaram mais questões, se comparados aos alunos de professores que não realizaram tais cursos. Poderíamos questionar conclusões desse tipo: de fato, foram os cursos que possibilitaram melhor desempenho dos professores na docência e, conseqüentemente, dos alunos nas provas ou os professores que procuram e realizam mais cursos são aqueles que se relacionam melhor com a docência, com a pesquisa e a reflexão, se comparados aos professores que não realizaram cursos naquele ano? Queremos dizer que, talvez, mais do que uma influência técnica possibilitada pelo curso, isto é, mais do que recursos e ferramentas de ensino supostamente dados ao professor, a realização de cursos pelos “melhores professores” poderia indicar que estes estariam mais implicados na profissão, com maior disposição para melhorarem sua prática e atuação com os alunos. Algo de uma relação com o saber que possivelmente é transmitido para os alunos, fazendo com que tais professores encontrem mais sentido em suas aulas e no ensino empreendido. Obviamente são apenas elucubrações, porém não podemos nos furtar de realizá-las quando lidamos com relações complexas que envolvem sujeitos cujas ações ou práticas não são de caráter explícito ou puramente técnico.

2.2. Alguns contrapontos à questão da competência docente

Durante nossa pesquisa, observamos que muitas vezes os cursos de formação continuada são criados com o intuito de desenvolver as competências julgadas necessárias para que o professor desenvolva bem o seu trabalho. Há muitos autores ligados a essa linha que procuram mapear e apontar aquelas que devem ser construídas ao longo da formação. No entanto, podemos antecipar que a natureza de tais competências e como elas seriam construídas são fontes de muitos questionamentos, pesquisas e estudos, não havendo um consenso sobre o assunto.

Essa questão esteve presente em diversos documentos oficiais da educação, como as Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor e outros profissionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Básica. Podemos dizer que o conceito de competência está presente não somente no âmbito da formação de professores, mas também na própria educação de forma geral, colocando-se, muitas vezes, como objetivo a ser alcançado por meio das práticas educativas, tornando-se finalidade da educação em certos níveis da escolaridade do aluno.

Souza (2006) é uma autora que trabalhou essa relação entre os cursos de formação continuada e a tentativa de se forjar a *competência do professor*. Para ela, construiu-se a ideia de que tais cursos seriam estratégicos para melhorar a qualidade do ensino por meio do aumento da eficiência do professor, algo a que ela se contrapõe. Vejamos como alguns autores analisam o conceito de competência no âmbito escolar para, em seguida, expormos a relação que a autora estabelece.

De acordo com Géglio (2006), as discussões em torno desse conceito aparecem na formação e capacitação para o trabalho (não apenas de professores, é importante dizer) desde a década de 1970¹³, período de expansão do mercado industrial no Brasil (p. 29). No meio educacional, o termo passou a figurar sobretudo a partir dos anos 90, ocupando, progressivamente, espaço nos mais diversos níveis da educação formal, desde a educação infantil até o ensino superior. Para ele, o termo é polissêmico e, no mundo do trabalho, relaciona-se à “capacidade de realização de ações voltadas para a produção material específica” (p. 30). Na educação, Perrenoud foi um dos grandes teóricos que dissertou sobre as competências, chegando a organizar e apresentar as principais que o professor deveria adquirir ao longo de sua formação.

¹³ Originária do mundo do trabalho, a certificação de competências apareceu numa discussão da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no âmbito do taylorismo/fordismo de modo a organizar e gerir a vida social e produtiva.

Em geral, a competência está ligada a uma atividade prática, aos resultados obtidos após uma determinada ação e, muitas vezes, relacionada também à capacidade de se realizar algo (ainda que não se reduza a ela). Outro termo que frequentemente está presente quando se fala sobre competência e capacidade é a habilidade, sabendo que há especificidades quando fazemos uso de um ou outro conceito. Enquanto a capacidade aponta para operações que não consideram o conjunto de uma situação e independem do contexto (SÁ; PAIXÃO, 2013) e habilidades são fazeres mais circunscritos e limitados, referentes a atividades habituais, rotineiras e/ou automatizadas, a competência indica disposições que exigem uma gestão mais global e complexa da situação contextualizada. De todo modo, podemos dizer todas essas palavras invocam algo que se revela em ato.

Para Géglio (2006), “[...]o conceito de competência diz respeito à individualização, pois o entendimento é de que seja uma capacidade cognitiva, bem como a de mobilização de recursos para a realização de uma atividade em particular” (p. 36). Ele afirma que a educação e a formação profissional, baseadas nessa perspectiva, podem ter como consequência um individualismo que ignora questões históricas, culturais e de interdependência que constituem a sociedade e o conhecimento humano. Sua crítica segue no sentido de explicitar que focar nas competências necessárias para a formação do professor pode tornar-se excessivamente pragmático, isto é, as ações reduzidas à resolução de problemas da prática, mas que não se relacionam com um contexto mais amplo a partir do qual tais problemas estariam se colocando.

Nesse sentido, as soluções apresentadas podem ficar circunscritas ao âmbito do imediatismo, pois ele não terá condições de analisar o processo de uma maneira totalizada, com isso não conseguirá conceber uma proposta de solução além dos limites do imediatismo do fenômeno. (GÉGLIO, 2006, p. 37).

O autor ainda assume que não se trata de dizer que possuir o conhecimento teórico e os fundamentos da educação, garanta a resolução de um problema que emerge na prática docente, mas que tampouco já ter passado pela mesma situação seja suficiente. Além disso, a competência concorre com outros aspectos do sujeito para que ele lide de uma maneira eficiente diante das situações: estado emocional, experiência, estresse, compromisso social, entre outros mobilizam o docente e influenciam-no nas dinâmicas educativas. Em suma, para Géglio, “[...] a competência em responder a determinadas situações ou problemas da prática profissional ou social, que impõe ao sujeito a capacidade em estabelecer relações, mobilizar recursos e habilidades etc., é uma particularidade de cada indivíduo”. (p. 38).

Gatti (2008) também expressa sua crítica ao uso excessivo das competências como solução e objetivo para a formação de professores. Ela se posiciona em relação à questão do seguinte modo:

Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê...”. A crítica aqui é conceitual, é das práticas históricas e das concepções de ser humano, como também vem do aporte de investigações científicas que nos fazem ter dúvidas quanto a equação “competência XY induzida = sucesso profissional”. (GATTI, 2008, p. 61).

Retornando à Souza (2006), a inserção da competência docente na década de 1980 no Brasil, que é com frequência utilizada para justificar a crescente preocupação com a formação continuada dos professores, faz emergir uma reflexão sobre seu inverso, ou seja, a suposta incompetência docente. Para ela, essa dinâmica se sustenta na ideia de que “[...] a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores”. (Souza, 2006, sem paginação). Daí a visão essencialmente negativa e hegemônica que foi sendo construída, tanto na mídia, quanto na sociedade em geral, em relação aos professores nas últimas décadas, como se o foco para a melhoria da qualidade do ensino passasse sobretudo pela melhoria de seus recursos humanos, por meio da formação dos professores.

Entendemos que o conceito de competência ganhou popularidade, tanto nos meios acadêmicos quanto em todos os níveis do sistema escolar, à medida que as explicações do fracasso escolar das crianças das classes populares começaram a mudar de foco: dos alunos e suas famílias para a instituição escola. (SOUZA, 2006, sem paginação)

Sendo assim, criou-se uma espécie de culpabilização dos professores pela baixa qualidade da educação escolar, tomando diferentes formas de acordo com o contexto onde emergia, “[...] mais sofisticado na versão que comparece na literatura educacional e um tanto simplista na versão que assume nos documentos das políticas educacionais” (SOUZA, 2006).

Ao entrarmos em contato com Perrenoud, em sua obra *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*, de 1993, observamos, no entanto, um posicionamento ponderado quanto ao uso das competências na formação de professores. Segundo ele, o referencial de competências possui o papel de formular e sistematizar representações

relativamente partilhadas, as quais legitimam e reforçam, de certa forma, uma evolução na profissão docente (p. 175). O autor advoga apenas que esse “inventário” de competências, como diz, reflita com lucidez as práticas nas escolas, procurando ser efetivamente realista. Perrenoud corrobora com Freud, ao assumir a complexidade da prática – portanto uma profissão impossível no sentido freudiano do termo - e o incontrolável daquilo que é gerado a partir do empreendimento educativo: o sucesso não está assegurado e sabe-se da ocorrência de fracassos perenes nessa profissão. Todavia, ele afirma

Será útil, perante tantas incertezas, ter competências? Creio que sim, pois ajudam o profissional a dominar *tanto quanto possível* a situação, a compreender os modos de pensar e agir do outro, a controlar as suas próprias pulsões e ambivalências, a tomar consciência das heranças culturais e das apostas que subjazem às suas próprias estratégias de actor. (p. 177).

Vemos então que o autor que tanto contribuiu para a disseminação das competências na profissão docente não abre mão desse conceito para propor referenciais, afirmando, no entanto, considerar o fracasso como parte do trabalho com a educação. É por isso que Perrenoud privilegia “*competências flexíveis, polivalentes, abertas*” (para talvez manter o status do trabalho do educador como uma profissão impossível, mais ou menos no sentido proposto por Freud. Sobre isso, diz ele ainda que “a complexidade está na base” e “não se pode simplificá-la, mas apenas tentar compreendê-la e fazer-lhe frente”, ou seja, entender que seja preciso assumir que a educação diz respeito a uma atividade complexa em si, que não seja possível apreendê-la em sua totalidade, aproximando-se de uma compreensão que não a simplifique, mas mobilize os sujeitos ao empreendê-la. (p. 177).

Perrenoud coloca-se, dessa maneira, como favorável à perspectiva da profissionalização (abordada no primeiro capítulo), afirmando que a existência da formação inicial já se engendra e contribui para a construção de uma identidade profissional (p. 184). Nessa linha, as competências seriam parte orgânica para a configuração da profissionalização docente.

Ao analisarmos sua obra de 2001 intitulada *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*, no entanto, levantamos muitos questionamentos sobre as competências do professor, entre os quais podemos citar: de que natureza são as competências do professor? Como são construídas? Como formar profissionais que possuam tais competências? A nosso ver, o autor mais as interroga que as responde, fazendo-nos concluir que, mesmo entre aqueles que possuem uma tradição na pesquisa sobre o tema, a seleção e discriminação das competências para os professores continua sendo algo aberto, e

não uma lista definida de exigências para a construção e desenvolvimento do melhor profissional.

2.3. Teoria e prática

Dando continuidade ao nosso intuito de demonstrar como a formação continuada tem se configurado, pensamos que não poderíamos nos furtar de realizar um breve exame de uma questão que é reiteradamente posta em evidência quando se trata da formação de professores: a relação entre teoria e prática. Pensamos que ela é ainda mais presente quando consideramos a formação continuada, já que subentende-se que esta aconteça quando o docente está em exercício, tendo a prática muito mais próxima se compararmos, por exemplo, à graduação.

É muito comum ouvirmos que “a teoria na prática é outra”, que a formação de professores é muito teórica e que na prática outras questões surgem, dificultando a aplicação daquilo que foi trabalhado e estudado na formação, seja ela inicial ou continuada. Em suma, sabemos ser uma reivindicação histórica dos professores que os cursos estejam mais relacionados à prática e que a formação seja considerada quase sempre muito teórica. Sendo assim, desejamos refletir um pouco sobre essa relação embasados em Géglío (2006), Perrenoud (1993) e Souza (2006) e dos depoimentos das professoras com quem estivemos.

Pensar em teoria e prática como se fossem formas de trabalho separadas remete-nos a uma concepção racionalista do pensamento clássico, já que, epistemologicamente, teoria e prática não existem separadamente. A prática fazendo referência ao utilitarismo, sobretudo de um modo mais imediatista e a teoria significando algo fundamentalmente abstrato são frutos desse pensamento racionalista. (GÉGLIO, 2006, p. 49).

Uma das professoras entrevistadas, Taís, nos dá mostras de que teoria e prática, formação e sala de aula, fazem parte de um mesmo movimento. Quando ela fala da sua graduação, faz referência a uma época em que não se considerava tão crítica, à despeito da faculdade ser comumente denunciada como o lugar apenas da teoria, a qual, em princípio, teria a função de fornecer tal criticidade. No entanto, quando ela inicia seu trabalho como professora, seu olhar muda: “[...] quando eu estava na graduação, eu não era tão crítica, eu meio que aceitava o que as pessoas falavam e hoje com o embate com a prática, você começa a olhar de uma maneira diferente”. (TAÍS). Parece que o exercício da profissão é que lhe dá legitimidade para não mais apenas “aceitar o que as pessoas diziam”, como ela afirma. Arriscamo-nos a dizer que talvez aquilo que fora trabalhado na graduação apenas foi

absorvido com criticidade após sua imersão na prática. Nessa linha, a prática (tida sob o ponto de vista racionalista como o trabalho utilitário propriamente dito) e a teoria (sob a mesma perspectiva, correspondente às atividades de pensamento, relações entre conhecimentos, onde situaríamos o “ser crítica” do qual Taís nos fala) estão juntas, de modo que a segunda tenha sido ativada a medida que sua experiência como professora tenha começado a tomar forma. A teoria por si só, representada pela graduação, por exemplo, é considerada pela professora como um período de interiorização daquilo que os outros dizem (professores universitários, no caso) do que de reflexão, representada pela criticidade advinda da prática, tal como ela aponta. A utilização da palavra “embate” para se referir a sua entrada na profissão após a faculdade, mostra-nos que ela não descarta ou desconsidera a teoria obtida na graduação, ao contrário, faz uso de tal teoria para olhar com maior atenção para a prática e, ao mesmo tempo, para a própria teoria aprendida num primeiro momento sem tanto crivo.

Outra professora, Catarina, também nos mostra como teoria e prática fazem parte de um mesmo processo. Quando questionada sobre o motivo de realizar cursos de formação continuada, ela parece colocar nas entrelinhas que tais cursos corresponderiam ao âmbito da teoria. Ao mesmo tempo, enfatiza a importância da prática como uma espécie de legitimadora da teoria. Observamos mais ou menos o mesmo movimento discursivo da professora Taís ao mencionar o cotidiano e a sala de aula como a tônica do processo de formação.

Às vezes tá cheio de teoria e quando você entra na sala, você fala “nossa, isso nada funciona”, então na verdade o professor tá sempre num processo contínuo, em experiência, o dia a dia, a prática. Então eu acho que é para aliar os dois: além da sua formação contínua, do dia a dia, de prática... (CATARINA).

Vemos que Catarina finaliza o raciocínio aliando teoria e prática, evidenciando que ambas fazem parte da formação continuada do professor, o que corrobora com o nosso argumento de que elas sejam, de fato, indissociáveis. Observamos, também, uma dificuldade em separá-las no seu discurso acima. Quando Catarina afirma, “[...] eu acho que é para aliar os dois”, esperamos que ela dirá algo que diferencie teoria e prática. Porém, a sequência de sua fala é a seguinte: “além da sua formação contínua, do dia a dia, de prática”. De fato, ela não faz uma diferenciação como se dissesse que além da sua formação contínua, *há* a formação do dia a dia, de prática, mas sim coloca a formação contínua (a qual pensamos se referir à teoria passada nos cursos de formação continuada, tema da pergunta) junto do cotidiano e da prática, sem ter inserido nenhuma palavra para contrastá-las. O fato de Catarina utilizar o termo *contínua* em vez de *continuada*, também sugere a visão de uma formação que

continua ao longo da experiência docente, inserindo o dia a dia nesse processo. Pensamos que a palavra *continuada*, denota o efeito de continuar, isto é, dar continuidade a uma primeira formação, no caso, a graduação. Nesse sentido, considera-se apenas os âmbitos formais de formação – faculdade, cursos de especialização etc – e relega-se a prática diária do professor ao segundo plano. Esta, por sua vez, já há alguns anos se inscreve nos discursos dos professores, o que consideramos ser emblemático para a formação de professores. No caso, pensamos que, ao usar a palavra contínua a professora acaba considerando em seu discurso uma formação que nunca acaba, própria da profissão, e que acontece ao longo da experiência como professora. Não é à toa que, após dizer “formação contínua”, ela fala do “dia a dia, de prática”.

Ainda que algumas vezes as professoras discurssem colocando tais termos em dois polos diferentes, até porque tal separação faz parte do discurso social, pensamos que elas dizem mais sobre a dificuldade de aplicar as proposições de alguns cursos e de ver resultados, típica da racionalidade técnica, do que de um saber próprio das professoras em que esses dois âmbitos se encontrem dissociados. Vejamos o exemplo de Catarina, que mencionou o curso que estava fazendo relacionado ao PIC¹⁴ e evidenciou a existência de outros fatores que às vezes surgiam como entraves colocados entre o que era proposto nos cursos e a *sala de aula* ou a *realidade*:

Então você juntava uma sala com problemas de comportamento, junto com alguns com problemas de aprendizagem. Se tornava quase absurdo trabalhar. E o treinamento que eles davam pros professores era tipo assim: ah, “como trabalhar esses problemas desses alunos”, de que jeito tem que ser dada a aula. Só que o público... não era pro público... A teoria... tudo da teoria que eles mostram **não** é bem interessante e bonito. Só que na hora que a gente chega na sala de aula, na prática, não é nada disso, né. Porque aí às vezes a gente tem aluno que seria de inclusão, e esses pais não aceitam, não vão atrás e os professores não estão preparados. (CATARINA, grifo nosso).

Destacamos o fato da professora considerar que o curso não dizia respeito aos alunos de sua escola, “não era pro público”, o que nos mostra a existência de outros aspectos que permeiam a relação do professor com a formação, correspondentes à própria relação do docente com seus alunos, por exemplo. Também grifamos seu lapso de linguagem quando Catarina se refere à teoria. Ao invés de dizer que esta é interessante e bonita, acaba, sem querer, colocando a frase na negativa para ressaltar a diferença entre teoria e prática, curso e a

¹⁴ Programa Intensivo no Ciclo.

realidade, público de alunos (imaginarizado) passado no curso e público real, como ela diz. Em outro momento da entrevista, ela volta a afirmar:

Então, assim, é complicado, porque a teoria às vezes é bonita, mas não bate com a prática, na verdade. A nossa realidade às vezes não bate. Mas se funcionasse tudo direitinho né... eu vejo isso. Na maioria das capacitações que eu vejo, é isso, que a teoria eu acho lindo, quando você lê, é tudo perfeito. Muitos professores não conseguem trabalhar com a teoria, e aí às vezes tem é... colocar em prática a teoria porque muitas vezes é trabalhoso. (CATARINA).

Carolina também afirma quase o mesmo quando relata casos de escolas onde trabalhou no início de sua carreira onde a implementação do que ela via difundido nos cursos realizados não acontecia:

Agora tem uma outra coisa que acontece, que acontecia comigo não sei se em função do meu contexto de cidade pequena, de escola pequenininha, ou se de fato isso acontece... - - acho que acontece. Vinha, saía de *** [cidade do interior do Rio de Janeiro onde trabalhava], fazia muito curso, via muita coisa diferente, mas quando voltava pra realidade não conseguia implantar muita coisa. Aliás, quase nada. Então pra mim, pelo meu perfil, era um sentimento de frustração muito grande. E até quando eu era orientadora, por exemplo, e fiz um curso de orientação que trazia um monte de novidades de registro, de assistir aula, de fazer registro comum, de compartilhar com professor um monte de coisa, que eu quando eu chegava no meu...

Pesquisadora – Na escola que você...

Carolina – Na minha escola... não tinha esse espaço, as professoras não *topavam*, assim, não aceitavam muito bem esse lance de eu ver planejamento, de trocar ideia sobre o planejamento.

O fato de ser comum que professores insiram reiteradamente a experiência, o dia a dia, “a realidade” em suas falas talvez mostre mais que eles sabem das vicissitudes, dos meandros e do real que impera nas relações humanas, bem como da impossibilidade de uma correspondência direta entre teoria e prática, do que da separação de fato entre esses dois significantes. Seleccionamos algumas falas para analisarmos sob essa nova perspectiva: “alguns cursos que eu fiz, eu tinha essa impressão, de que eu vinha, aprendia um monte, mas que chegava lá e isso empacava. Voltava pra minha realidade e não conseguia...” (CAROLINA). Outra professora afirma o seguinte:

Tudo isso aí a gente absorveu o máximo que pôde, só que na hora de aplicar, os entraves foram muito grandes. Quando a gente ia aplicar, alguns alunos abraçavam a causa, se sentem estimulados. Só que a grande maioria vai para a escola por “N” motivos e nem todos querem participar. (MARIANA).

Tais professoras denunciam a racionalidade técnica ao dizer dos *entraves* (Mariana) e do fato de *empacar* (Carolina) quando se volta para a sala de aula, quando os sujeitos reais estão ali. Podemos inferir a partir de suas falas que o professor e o aluno imaginizados da teoria não existem, de modo que no dia a dia os sujeitos se veem confrontados com o inconsciente, isto é, com o real, com aquilo que não é nomeado ou antecipado via teoria ou curso algum. E mais: talvez tais discursos sejam mais um motivo para questionarmos essa distinção entre teoria e prática. Podemos escutar tais falas das professoras como uma denúncia à tentativa de se direcionar a teoria a uma instância específica (a formação, por exemplo) e a prática em outra (o dia a dia, a experiência, por exemplo). É como se elas dissessem para o *lócus* onde supostamente impera a teorização: “a prática é diferente! Meus alunos não são assim! Não dá para fazer isso na escola onde eu trabalho!”. Ao tratar de aluno, escola, professor, no âmbito geral, da suposta teoria, algo referente à experiência do sujeito e da singularidade da situação escapa...

Pensamos, então, que ao invés de um trabalho substancialmente prático, o ofício do professor seja um empreendimento relativo à *práxis*, palavra cunhada como o resultado da relação intrínseca entre teoria e prática. Como afirma Géglio:

O que se defende é que elas não sejam utilizadas de maneira independente, quer dizer, separadas entre si. A teoria, sem a prática, pode tornar-se pura abstração. Esse fato, no entanto, não confere importância maior à prática, pois essa também não deve ser entendida sem a teoria. (...) A tendência de se conferir maior valor à prática em si mesma, à prática pura, separada da teoria, possui um certo pragmatismo, que distorce a relação transformadora do processo obstando a passagem da prática à práxis. (2006, p. 50).

Este autor desenvolve sua argumentação evidenciando que ambas fazem parte de um mesmo processo: ou a teoria emerge da prática, entendendo ser a primeira algo mais avançado em relação à segunda, ou a teoria é um projeto da prática, uma ideia anterior, primária. Sendo assim, o pensar, que, a princípio, considerariamos como relativo à teoria, também está relacionado à prática direta ou indiretamente, isto é, diz respeito a uma ação concreta. Em outras palavras: “o ser humano não é somente ação ou somente pensamento, pois toda atividade que ele executa (...) sempre comporta um momento prévio de mentalização sobre ela”. (p. 52).

É importante frisar que Géglio critica propostas que propõem formar o professor para refletir na ação, o paradigma do professor reflexivo, por exemplo, cuja formação possui ênfase na prática, como se esta fosse a condutora do processo. Diz ele que assim não se procura dar a possibilidade de que o professor compreenda, desvende e explique as situações

problemáticas que aparecem em sua prática para além daquela questão específica, circunscrita ao seu *locus* de trabalho. Para ele, sem o conhecimento teórico fica mais difícil de compreender “as leis que regem o fenômeno” (p. 23) e de saber que determinados fenômenos fazem parte de um problema mais amplo e não apenas local e empírico. Vejamos suas considerações sobre esse tipo de perspectiva que propõe ao professor refletir na ação:

Nessa perspectiva, não há superação do racionalismo, pois, se uma das vertentes da racionalidade técnica é a de dissociar a teoria da prática, a ênfase na formação prática só reforça essa divisão. Propor que para formar um professor, seja necessário inseri-lo deliberadamente na prática, para que a mesma conduza o processo, é admitir a ideia de que a educação é uma arte que deve ser aprendida essencialmente na prática pedagógica. Desse modo, esvazia-se a prática de teorias, passando-se a considerar que a prática educacional segue uma lógica própria, independente de teorias. Assim, a “reflexão na ação” torna-se uma “reflexão na pragmática”, com a pragmática e para a pragmática. (GÉGLIO, 2006, p. 24).

Pensando na relação entre os cursos de formação continuada e a prática docente, podemos dizer que a intenção primordial dos primeiros é a de que reverberem na segunda, ou seja, que o professor modifique algo de sua prática a partir da formação adquirida. Essa é uma das questões que nos mobilizou ao longo do nosso percurso: a sensação de que mesmo com tanta formação, tantos cursos e relativo investimento nessa área, pouco parece mudar efetivamente. Perguntávamo-nos se haveria algum tipo de resistência às mudanças na prática docente e a leitura de alguns textos tocados pela psicanálise conferiram-nos uma pista. Segundo Sacristán¹⁵ (2002, p. 85 apud VASCONCELOS; MIRANDA, 2013, p. 51), “[...] o professor não ‘pensa de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura’ e, por isso, há um equívoco entre os estudos sobre a formação, na medida em que esses educam as mentes e se esquecem de que o desejo não se educa”. Tentaremos destrinchar um pouco essa questão.

Primeiramente, é preciso levarmos em consideração a complexidade da profissão e dos muitos fatores que influenciam a prática para além da formação, seja ela inicial ou continuada. Tardif (2010) já havia mencionado sobre a multiplicidade e pluralidade de saberes dos professores, sendo a formação profissional apenas um deles e podendo-se aí incluir: os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Além disso, esse mesmo autor evidenciou em sua pesquisa que a própria experiência do professor na instituição escolar como aluno lhe fornece muitas marcas, as quais vão aparecer em sua prática como docente. Diz ele, ainda, que muitas dessas marcas se mantêm intactas mesmo após a formação inicial ou continuada.

¹⁵ SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.81-87.

Isso nos mostra como o ofício do professor está muito além de um trabalho meramente técnico ou de aplicação de conhecimentos, posto que envolve a vida do docente como um todo, suas experiências na escola como aluno, suas expectativas, ilusões, identidades e seu percurso como profissional da educação. Além disso, a dificuldade em verificar aquilo que influenciou determinada prática, nos diz sobre essa impossibilidade de divisão entre teoria e prática. A prática não é apenas aplicação teórica ou levantamento de dados para a formulação de uma teoria, tal como se pretende a empreitada positivista, por exemplo. Ela pode ser fruto de uma infindável gama de razões, inclusive de ordem inconsciente, estando ligada a alguma teoria, explícita ou implicitamente.

Perrenoud (1993) também evidencia o fato de que o trabalho do professor se constitui como uma profissão complexa, difícil de ser apreendida. Suas justificativas vão desde os limites existentes quando se trata da influência que um sujeito (o professor) pode estabelecer sobre outro sujeito (o aluno), seja por aspectos relacionados à singularidade, identidade, resistência, ou porque a profissão possui contradições intrínsecas, se confrontando cotidianamente com conflitos intra e extra pessoais, mobilizando esquemas e representações particulares, entre outras razões. De modo geral, Perrenoud nos diz que as chamadas profissões relacionais complexas mobilizam fortemente a pessoa como um ser global, fazendo com que a formação de professores seja, necessariamente, uma *formação global da pessoa* (1993, p. 180).

Além disso, há que se considerar que o sentido dos cursos de formação de professores esteja diretamente ligado ao significado que o professor atribui ao curso, ao conhecimento, ao formador etc, não unicamente ou necessariamente ao conteúdo propriamente dito, destacado desses outros aspectos. Precisamos entender que os conhecimentos passados nos cursos de formação continuada são muitas vezes incorporados no cotidiano do professor, sendo difícil de identificá-los (GÉGLIO, 2006, p. 85). Sabe-se, também, que muitos professores não admitem que determinadas atividades ou conteúdos derivam dos cursos que realizaram. Na pesquisa realizada por Géglío, há contradições nas respostas dos professores que impedem que se faça um exame claro e definido do que os cursos teriam gerado ou modificado na prática dos docentes. Momentos desagradáveis ao longo da formação, uma expressão dita pelo formador que o docente não recebeu bem, uma situação constrangedora, são exemplos de acontecimentos que podem influenciar o professor e sua visão sobre o curso. Nesse sentido, os impactos da formação continuada são difíceis de serem mensurados por meio da pesquisa. Sendo assim,

Uma mudança de prática do professor depende de significados que extrapolam o aspecto meramente cognitivo. Ela não está restrita somente ao fato de ele ter aprendido o novo conhecimento, mas também ao significado desse saber, e ao contexto no qual ele foi transmitido e ao qual ele será utilizado. (GÉGLIO, 2006, p. 87).

Ainda assim, a maioria das professoras com quem estivemos afirmam terem modificado algo de sua prática ou alguma perspectiva a partir dos cursos realizados:

- “Me ajudaram, tanto na parte da didática, que é um material que eu recorro sempre, então sempre que eu tenho alguma dúvida eu recorro a esse material e a reflexão que a gente faz durante o curso que é super importante”. (PAULA).
- “eu entrei no curso para olhar para aluno que tinha Síndrome de Down, mas eu acabei olhando para outros, mudou meu panorama”. (THAÍS).
- “mesmo que você não trabalhe o 100% que você aprende nesses cursos, alguma coisa ali você vai acabar aplicando no dia a dia”. (MARIANA).
- “Sim, eles me ajudam e eles fazem com que o que eu estou fazendo, eu possa aprimorar”. (NATÁLIA).

Da mesma forma, nas entrevistas realizadas na pesquisa de Géglío (2006), ressalta-se que a maioria dos docentes ouvidos “percebeu haver, em algum momento, mudança em sua prática, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso de formação continuada” (p. 91). É claro que precisamos admitir que as professoras podem ter dito que transformaram sua prática ou visão a partir dos cursos devido o contexto da entrevista, em que se diz aquilo que se supõe que o outro (no caso, o pesquisador) quer ouvir. Também devemos considerar que quando um professor diz que um curso não foi proveitoso, ele pode estar reforçando sua autoestima, o que não quer dizer que a formação, de fato, não tenha surtido efeitos. Muitos dizem que os “cursos teóricos” não são úteis, mas tampouco os “cursos práticos” servem, ou seja, possuem uma enunciação contraditória que pode se justificar pela maneira defensiva com que eles lidam com a situação de formação ou a questão que desenvolvemos anteriormente de que a demanda educativa diz respeito à *práxis*. O depoimento abaixo de Carolina exemplifica como os professores também se incomodam com cursos que só mostram práticas, que dão muitos exemplos. Vejamos o que ela diz acerca que um curso do qual participou:

Eles pegaram alguns professores que fizeram alguns projetos e puseram eles já pra explicar como eles fizeram, só que não - - além desses professores, eles tem que ter uma... Qual é a metodologia, como que funciona essa didática, né, não é só exemplo, **a gente não aprende só com exemplo, a teoria também faz aprender e também dá ideias**, só que tem que ter material, mostrar, fazer projeto, “olha, pode ser assim”, como que você pode

usar o vídeo, como que você pode usar isso. Várias maneiras, assim, né, de dar ideia também. (CAROLINA, grifos nossos).

Essa professora se deu conta de que a área de tecnologia educacional estava precisando de pessoas que pensassem mais sobre o assunto ao fazer um curso e ficar com a impressão de que os formadores não estavam preparados, pois restringiram à formação a exemplos de práticas desenvolvidas. Isso a mobilizou a pesquisar sobre o assunto e a desenvolver seus próprios projetos nessa área.

Outro exemplo é o caso de Danilo, que afirmou não ter aproveitado nada dos cursos que realizou, porém citou uma experiência de um projeto realizado por ele em conjunto com outra professora de fomento da literatura (recolhendo livros da comunidade e fazendo leituras em outros espaços para além da sala de leitura). Apesar de dizer que este projeto não tinha relação com os cursos feitos, questionamo-nos agora por que ele o teria mencionado durante a entrevista. Talvez, de alguma forma, os cursos tenham fomentado essa ação não no sentido linear e direto, como se fosse uma aplicação do que fora aprendido, mas como um projeto *à diferença* do curso em questão. Justamente pela formação ter sido mal avaliada pelo professor, ele pode ter se implicado com uma colega de trabalho para, ele mesmo, promover algo de sua autoria.

Ainda que acreditemos nas mudanças promovidas pelos cursos, sabemos que elas se diluem em meio a tantos outros aspectos que podem influenciar a prática docente. Tomando por base outra pesquisa sobre a relação de professores com os cursos de formação (SOUZA, 2006), também realizada por meio de entrevistas, evidenciou-se o lugar pouco expressivo dos cursos de formação continuada nas práticas das professoras, devido a rotina, condições ruins e pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e organização nas escolas. As motivações para a realização dos cursos de formação eram diversas, revelando a heterogeneidade do grupo de entrevistadas:

Percebemos quão diversas podem ser as motivações de um professor para frequentar um curso de formação continuada: ele pode estar ‘desesperado’ por soluções imediatas ou em busca de conhecimentos para refletir sobre sua prática, ou ainda sentir-se pressionado, seja por razões internas, seja por seus superiores. (SOUZA, 2006, sem paginação).

De fato, em nossa pesquisa também percebemos muitas razões pelas quais os professores escolheram realizar cursos de formação continuada. As motivações dos professores com quem estivemos eram por: interesse pessoal, tomar conhecimento de alguma teoria, saber as novidades, reconhecer a didática na qual se fundamenta a prática da escola em

que trabalha, fazer parte do grupo de professores para o qual o curso do governo foi oferecido, necessidade do curso para mudar de cargo ou mesmo por conta da chamada “capacitação obrigatória” existente na rede pública (o que significa que um determinado grupo de professores é obrigado a fazer determinado curso oferecido pelo governo devido à implementação de algum programa, como é o caso do Plano Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), por exemplo).

Sendo assim, precisamos considerar que a “utilidade” ou não de um curso de formação continuada esteja intimamente ligada ao significado pessoal e subjetivo que o docente atribui a ele: “[...] as pessoas narram os acontecimentos, nos quais se envolveram, de acordo com o significado que os fatos tiveram para elas mesmas, ou seja, dependendo da maneira em que seus si-mesmos foram atingidos”, (GÉGLIO, 2006, p. 94) o que quer dizer que as mudanças que o professor pode efetivar não se relacionam a algo que podemos prever ou precisar como regra para os cursos, tampouco como perfil do formador, pois dizem respeito essencialmente a representações e subjetividades dos professores.

Outro aspecto que interfere nessa relação entre a suposta teoria e a prática pode ser explicada por meio da seguinte situação:

Os professores que aplicaram o conhecimento adquirido e obtiveram sucesso em sala de aula, concordam que o resultado foi bom e que houve mudança em sua prática. Entretanto, aqueles que não tiveram tanto êxito, assumem um discurso negativo e afirmam que ele não atendeu às suas necessidades e, assim, não possuem a percepção de uma mudança em suas práticas, embora narrem episódios de mudanças em suas falas. (GÉGLIO, 2006, p. 98).

Ora, já demonstramos aqui como o ofício docente é complexo e lida com inúmeras variáveis, o que nos leva a afirmar que o suposto fracasso na aplicação de um conhecimento adquirido num curso de formação continuada possa ter acontecido por razões diversas e difíceis (senão impossíveis) de explicitar. Sendo assim, podemos dizer que avaliar um curso negativamente pelo fato de não se obter sucesso em sua prática posteriormente, quando da aplicação deste ou daquele conhecimento, acaba demonstrando a quota de arbitrariedade subjacente a tais percepções, julgamentos e avaliações dos cursos em questão.

Os aspectos levantados acima nos mostram que a prática docente pode ser influenciada por muitas questões, das quais certamente os cursos de formação continuada que professor realiza fazem parte, porém talvez numa porcentagem menos significativa do que se esperaria nos dias de hoje, baseada na circulação da aplicabilidade e da racionalidade técnica.

Procuramos demonstrar a existência de certas nuances que acabam por interrogar a relação entre a participação dos docentes nos cursos de formação continuada e suas implicações para seu trabalho: teoria e prática são instâncias, de fato, tão separadas assim? O que pode estar por trás do discurso reiterado dos professores em trazer a prática como legitimadora da suposta teoria? O que está em jogo quando professores analisam e avaliam os cursos realizados? O que se coloca entre o curso de formação continuada e a possível mudança na atuação ou visão do professor?

2.4. Paradigma do problema-solução

Para entendermos melhor a lógica discursiva onde os cursos estão inseridos na conjuntura atual, trouxemos à discussão a obra *Você quer mesmo ser avaliado?* de Miller e Milner (2006) pensando que tais autores poderiam fornecer-nos um viés psicanalítico para a análise de algumas questões sobre o campo em que os cursos se encontram hoje. Considerando que a formação continuada de professores vem sendo proposta como uma forte política pública nas últimas décadas e sob a forma de diversos programas governamentais em todos os níveis (nacional, estadual e municipal), pautamo-nos no paradigma do problema-solução formulado por esses autores supondo que ele se relacionaria com nosso objeto de pesquisa de modo a representar simbolicamente a relação estabelecida entre cursos de formação continuada e melhoria da qualidade da educação.

Miller e Milner discorrem sobre a extensa criação de problemas que encontramos hoje e sua consequência direta, qual seja, a de sempre se propor uma solução para eles. Para estes autores, os problemas aparecem na atualidade como um axioma, ou seja, como uma verdade absoluta que não é em momento algum questionada ou melhor refletida: será que este é, de fato, um problema? Se sim, em que termos? Para quem é um problema? Eles dizem que não se interroga o problema em si, ele apenas é colocado socialmente, a nosso ver, de modo dogmático e direto. Uma vez havendo queixa social, presume-se, de imediato, que ela seja real. Vejamos como eles abordam essa questão:

Começa-se por estabelecer que há um problema; começa-se levantando-o. Por quê? Porque surge uma queixa na sociedade. É inútil tentar saber se essa queixa é ou não fundamentada, se ela é maciça; ela se estabelece como se fosse um axioma. Ora, quando um problema se coloca na sociedade, demanda-se aos políticos encontrar uma solução. Tal é o paradigma das

relações entre os políticos e a sociedade no universo moderno. (MILLER; MILNER, 2006, p. 3).

Este poderia ser o caso, por exemplo, da formação de professores: há um problema na educação brasileira, crianças e jovens vão muito mal nos sistemas de avaliação e nos *rankings* internacionais (cuja função, entre outras, é a de se encontrar problemas). Presume-se que uma das razões para essa crise na educação brasileira seja a má qualidade do ensino empreendido pelos docentes. Em seguida, questiona-se a formação dos próprios docentes, como se eles não estivessem bem preparados e formados para ensinar seus alunos. A solução seria, então, propor cursos para que eles melhorem seu modo de ensinar para que as crianças aprendam mais e melhor e, assim, obtenham melhores resultados nas avaliações que deram origem a essa lógica. Supõe-se, desse modo, que a educação no país avance.

Em resumo, pensamos que tal paradigma nos revele o lugar socialmente conferido aos cursos de formação continuada hoje, de modo que eles tenham surgido, numa análise a partir da fórmula problema-solução, como possível solução ao problema da qualidade do ensino.

O paradigma do problema-solução leva-nos a pensar sobre certa lógica binária na qual a educação muitas vezes se encontra imbricada hoje em dia, sobretudo em se tratando do campo da formação continuada de professores. Tal lógica pode expressar-se, por exemplo, na intenção de se melhorar a qualidade da educação substituindo o problema por uma solução que não mais gere o incômodo inicial, solução presente no próprio campo educativo, que mantém as condições externas a ele tal como são. Milner afirma que as soluções hoje encontradas para os problemas levantados agem no sentido de uma equivalência ao problema, que não o cause mais, tratando-se de uma solução por substituição: “O que caracteriza uma solução, quando ela é boa? Bom, ela substitui *salva societate* – preservando-se todo o resto da sociedade – algo que causava um problema por outra coisa que faz com que o problema não exista mais”. (p. 3).

No caso da nossa pesquisa, sabemos que há uma queixa maciça da sociedade quanto à melhoria da educação no Brasil, o que configuraria o problema levantado. Porém temos nossas dúvidas: essa é uma crítica que procede apenas no caso das escolas públicas ou também das particulares? Espera-se qualidade no sentido de uma educação pública, gratuita e para todos ou se mantêm as desigualdades próprias do sistema educacional brasileiro, bastante dividido em classes sociais? Seguindo essa linha, podemos dizer que o problema da qualidade da educação no Brasil constitui-se como um axioma, à exemplo dos problemas sociais que

aparecem na sociedade contemporânea apontados pelos autores. Sendo assim, questionamos: que qualidade seria essa?

O estudo citado e analisado previamente, empreendido pela Fundação Vitor Civita (2014), nos dá indícios sobre como se identifica o problema na educação escolar e, por meio da formação continuada dos professores, se propõe solucioná-lo. Tal estudo mostra a estreita relação entre a emergência das propostas de formação continuada e as avaliações, principalmente aquelas que correspondem a provas institucionais realizadas pelos alunos. Embasados em sua leitura, entendemos que a maioria das Secretarias de Educação pesquisadas tem lançado mão de avaliações (externas ou internas às unidades escolares) para identificar as necessidades e planejar as ações de formação continuada. Exemplos de avaliações utilizadas são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), à nível estadual e nacional, e, principalmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É dito que em todas as redes investigadas, houve a necessidade em discutir os resultados de tais avaliações por parte das equipes de formação para levantar as demandas de formação, permitindo-nos afirmar que são esses resultados que subsidiam as decisões no que tange as políticas educacionais nas Secretarias de Educação.

A pesquisa confirma que a formação dos docentes em exercício é planejada a partir de certo diagnóstico, tal como é nomeado algumas vezes ao longo do trabalho, realizado pelas Secretarias de Educação ou equipes de formação. Em alguns casos, o Coordenador Pedagógico da escola identifica e encaminha as demandas dos professores às Secretarias de Educação e, em outros, as próprias Secretarias corresponsabilizam equipes de formação do órgão central e das escolas para definir as demandas.

Outras evidências que embasam a utilização das avaliações como meio de se criarem cursos de formação, dizem respeito à própria natureza da maioria dos cursos propostos. Por meio da leitura da pesquisa supramencionada, a maior parte deles são relativos ao ensino de Matemática e Português, bem como sobre alfabetização. A pesquisa mostrou que grande parte direciona-se aos professores e professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além desses tipos de cursos, há aqueles relacionados ao “como fazer”, às metodologias de ensino e os que tratam de confrontar experiências dos professores em sala de aula.

A maioria das professoras da rede pública, com quem estivemos, mencionou a relação entre os cursos e as propostas governamentais, sendo que Natália deixou explícita a influência dos índices de avaliações externas na formulação da formação continuada, o que corrobora

com o que dissemos sobre nossa hipótese de que os cursos serviriam à intenção de se melhorar a qualidade da educação escolar:

[...] a gente sabe que nas avaliações externas, o Brasil tem apresentado muitas dificuldades em relação a índices. Então quando esses cursos são oferecidos, eu acredito que o governo quer sim sanar algumas dificuldades que ele tá enfrentando. Por exemplo: o PNAIC é um curso de alfabetização para atingir o ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano, que é onde está saindo aluno sem estar alfabetizado. Então a proposta, o objetivo desse curso é subsidiar o professor pra que isso não aconteça, pra que melhore essa prática do 1º ao 3º, senão ele vai chegar ao 5º ano sem estar alfabetizado. Eu acho que a preocupação do governo é essa, sim. (NATÁLIA).

Estabelecemos, então, a seguinte analogia entre o modo como a formação continuada é concebida nesse contexto e o paradigma do problema-solução explicitado por Milner em Miller e Milner (2006): a formação de professores em exercício aparece como solução que pretende ir ao encontro do problema identificado; dito de outro modo, ela seria o recurso que responde com o máximo de exatidão pretendida às necessidades dos alunos e professores. Tais necessidades, por sua vez, são diagnosticadas por meio de avaliações dos alunos ou pelo acompanhamento de profissionais junto à escola, que poderiam identificar aquilo que precisa ser melhorado.

A professora Maristela deixou-nos essa percepção de que os cursos deveriam ajudar o professor a resolver os problemas que aparecem. Ela fala de uma impotência como professora em casos de alunos que não aprendem, em que parece que ela não consegue resolver os problemas de aprendizagem, pois acredita que eles sejam de outra ordem (sociais, psicológicos, por exemplo, afirmando que outros profissionais deveriam atender os alunos nestes casos). Ainda que tenha mostrado que há questões que transcendem o campo de ação do professor em sua fala, ela coloca sua expectativa de que os cursos chamados por ela de “pedagógicos” pudessem lhe fornecer a solução para resolver tais problemas, como se sua boa avaliação para um curso se desse nesse sentido: “então alguns cursos voltados à pedagogia te abrem a mente, mas também não te capacitam para resolver”. (MARISTELA). Pensamos que seja nessa concepção que os cursos acabam sendo vistos sobretudo como fornecedores de ferramentas, as quais, no final das contas, não são capazes de resolver alguns problemas encontrados pelos professores, na visão deles. Vejamos a queixa de Maristela: “[...] até te abre um leque [os cursos]: como você enxerga o aluno, sua visão do aluno, mas na prática em si deixa a desejar, porque você sabe, você vê o problema, você enxerga o aluno como um ser

desse mundo, mas você não tem muito o que fazer”. E, em relação a um aluno que tem déficit de aprendizagem, ela afirma:

[...] você tem vários instrumentos pra ajudar, mas se o aluno tem esse déficit de aprendizagem por um problema social muito crônico, o que você vai fazer? (...) Você pode utilizar vários instrumentos pra você chegar no seu objetivo, pra ele aprender, mas quando foge dali... você já executou todos os prováveis instrumentos e mesmo assim você não consegue... Então fica frustrante pra você, porque você... aquilo ali você não tem mais autonomia. (MARISTELA).

Percebemos que a professora denuncia a existência de algo que escapa à resolução de problemas ao envolver sujeitos imersos na demanda educativa, isto é, ao emprego de ferramentas que solucionem a questão observada. Maristela afirma já ter executado “todos os *prováveis* instrumentos” (e usando a palavra *provável* pensamos que ela revela certa descrença naquilo que lhe foi dito que supostamente resolveria o problema, como se soubesse que o instrumento não fosse dar muito certo, o que já marca uma parcela do destino do ato educativo) e nos mostra que muitos desses problemas estão imbricados em outras questões, impedindo a atuação do professor. Ela diz: “aquilo ali você não tem mais autonomia”. Ora, Maristela sabe que há situações que vão além do que fora circunscrito pelo problema identificado na situação em sala de aula e que muitas não podem ser resolvidas *salva-sociate* (termo cunhado pelos autores nos quais nos baseamos aqui), tampouco se limitam à intervenção do professor, pois dizem respeito a uma estrutura maior. O docente, nesse sentido, tem seu trabalho como dependente de uma série de questões que extrapolam sua área de atuação, além de questionar a eficiência das ferramentas oferecidas nos cursos como meios para se resolver as vicissitudes nos meandros educativos.

Vejamos como Milner e Miller dizem serem levantadas as soluções para os problemas sociais que apareceriam sob a forma de axiomas.

Segundo Milner, na obra que mencionamos, o fato de se empreender uma avaliação já engendra, nessa lógica, o aparecimento de sua solução correspondente. Nessa perspectiva, avalia-se para encontrar o problema e, como consequência imediata, propor-se uma solução. Sobre isso, o autor continua sua reflexão da seguinte forma:

No caso que nos ocupa, pela versão amena que é apresentada aos amantes da conciliação, poderíamos acreditar que o simples fato de avaliar constitui o alfa e o ômega da solução. Bastaria, então, que tenha havido avaliação para que tenha havido solução. Em todo caso, a lógica é perfeita, posto que nos dois casos funciona a mesma estrutura de substituição por equivalência, *salva-sociate*. (MILLER; MILNER, 2006, p. 4).

Tomando emprestadas as ideias do referido autor, podemos pensar que há questões ou “problemas” na educação que são estruturais, isso é, fazem parte e são características constitutivas da dinâmica educativa. O curso de formação continuada para os docentes e aquilo que eles empregarão em sala de aula, nunca terá uma correspondência direta e linear; assim como o ensino dos professores nunca será equivalente à aprendizagem adquirida pelos alunos; a avaliação das crianças também não aferirá com exatidão aquilo que elas sabem; o suposto conhecimento teórico não se alinhará de forma conciliatória com saber-fazer e assim por diante. Além disso, por lidar com sujeitos, a dinâmica educativa envolve histórias, identidades e subjetividades que extrapolam o âmbito circunscrito à escola, o que impede a realização dessa solução “salva-sociedade”. É disso que a psicanálise trata e que os discursos imersos nessa lógica do problema-solução parecem se esquecer: o problema está truncado de partida. Sempre haverá, portanto, algo que impedirá sua plena solução e esta, por sua vez, nunca será equivalente ou adaptada ao problema.

Consideramos que a educação escolar e a formação de professores no Brasil estão longe de serem apenas problemas que precisem ser solucionados. É necessário entender que a instituição escolar é ampla e complexa, de modo a não ser possível colocar as expectativas de sua melhoria apenas ou sobretudo nos ombros do docente e da sua formação, como se nele se encarnasse a solução para o paradigma da crise na educação brasileira.

2.5. Tendências atuais da formação continuada de professores

Após analisarmos algumas questões que consideramos fundamentais quando se fala em formação continuada, incluindo as modalidades nas quais ela tem se apresentado no Brasil, os contrapontos à noção de competência, muito presente nesse tipo de formação, a relação entre teoria e prática, bem como a estrutura “problema-solução” na qual o discurso da formação continuada parece estar presente, pensamos em trazer as tendências que observamos em nossas leituras sobre os caminhos sugeridos à formação continuada de professores.

Candau (2003) classifica como formação continuada de perspectiva “clássica” projetos que propõem que o professor volte a universidade, se “recicle”, isto é, refaça seu ciclo de aprendizagem, ocorrendo em geral em espaços considerados tradicionalmente como os locais de produção do conhecimento (p. 53). De acordo com ela, formações nessa linha são as mais

frequentes, sendo realizadas nas seguintes modalidades: retorno do professor aos cursos de graduação das universidades, possibilitado pelo convênio destas com as secretarias de educação; cursos específicos propostos através de convênios entre universidades e secretarias de educação; cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação e/ou pelo Ministério da Educação em caráter presencial ou à distância; programas governamentais como o “adote uma escola”, em que empresas ou universidades podem contribuir com uma ou várias escolas e que podem, a partir daí, promover formações continuadas específicas.

Contrapondo-se a essas modalidades da perspectiva considerada clássica da formação continuada de professores, Candau (2003) elenca alguns fundamentos para se pensar em novas tendências, os quais citaremos a seguir: (1) o *locus* da formação continuada deve ser a própria escola, (2) a referência principal da formação precisa apontar para o saber docente, reconhecendo-o e valorizando-o, e (3) é importante que a formação continuada considere as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor – aquele que está nos anos iniciais do magistério, os que já estão lecionando há alguns anos e aqueles que já estão na fase “final” de sua carreira, mais próximos à aposentadoria. Ressaltamos que a autora especifica e destrincha melhor tais etapas em seu artigo.

Em relação à primeira proposta, ela afirma ser necessário estimular a articulação com o cotidiano escolar, onde se trabalhem as necessidades reais e os problemas do dia a dia dos professores, além de ressituar a supervisão e a orientação pedagógica (CANDAU, 2003, p. 58). Souza também levanta essa tendência, afirmando ser necessário que o orientador educacional ou o profissional responsável pela formação não foque seu trabalho na transmissão de teorias, mas sim na interlocução com aquilo que os professores dizem. Nesse sentido, ela estabelece um tipo de formação continuada com *locus* nas escolas e formado por pequenos grupos, cuja participação dos professores aconteça voluntariamente. Em suas palavras:

Delineia então uma proposta de trabalho permanentemente com os professores, a ser desenvolvida *nas escolas, com participação voluntária em pequenos grupos*, coordenados por um ‘profissional qualificado’ que não esteja preocupado em transmitir teorias para melhorar a capacidade técnica dos professores, mas que seja capaz de um certo tipo de escuta e interlocução. (SOUZA, 2006, sem paginação)

É importante, todavia, questionar (e a própria autora o faz) sobre qual seria a natureza desse ‘interlocutor qualificado’, bem como sua formação para tal.

Sobre considerar as etapas de desenvolvimento profissional do professor nas propostas de formação continuada, Souza demonstra em sua pesquisa como alguns educadores perceberam que o

[...] desenvolvimento profissional ia além das mudanças de comportamento ou da adoção de novas metodologias e técnicas de ensino e que a formação profissional estava diretamente vinculada ao modo como os professores se desenvolvem tanto como profissionais ou como indivíduos. (2006, sem paginação)

Isso quer dizer que a formação precisa considerar a heterogeneidade dos percursos profissionais e de vida dos professores, não somente aquele referente às suas trajetórias na formação dita clássica. Essa questão já foi identificada por diversos autores da área, os quais afirmam que o trabalho docente recebe influências desde a vida escolar do professor, quando este ainda era aluno (observando e se relacionando com diversos modelos de professores), até da mídia, discussões em voga da atualidade etc.

Além disso, Candau (2003) considera importante continuar estabelecendo e valorizando as relações entre os contextos mais amplos de formação, não somente a escola, tais como os âmbitos sociais, culturais, políticos e ideológicos (p. 66), mostrando-nos que tal formação pode e deve extrapolar as instâncias já criadas cujo objetivo único é o de melhorar o trabalho docente.

Outrossim, entendemos que a melhoria da qualidade da educação não passe somente pela formação de professores, isto é, apenas por novas técnicas de ensino que devem ser transmitidas aos docentes, mas seja uma questão inserida num contexto maior que diz respeito à escola como um todo, enquanto instituição. Como afirma a autora:

Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. (...). Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais. (SOUZA, 2006, sem paginação).

Sendo assim, voltamos a afirmar que a relação: melhoria da qualidade da educação e investimento na formação continuada de professores como sua consequência direta (a exemplo da fórmula do problema-solução), não deve perder de vista as mudanças e transformações que a própria escola, enquanto instituição, precisa se deparar, em que pese não

somente e de sobremaneira a formação do docente, mas também o papel da escola na sociedade (que escola queremos?), as condições concretas de trabalho do professor, as culturas escolares, os limites e possibilidades da tarefa educativa, as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos na dinâmica educacional, entre outras questões. Além disso, não podemos esquecer que a melhoria da qualidade da educação esbarra em questões que muitas vezes extrapolam não somente o trabalho do professor, mas também o âmbito da instituição escolar. Muitos autores já demonstraram a influência de aspectos econômicos, políticos e sociais na escola, a qual não pode ser considerada uma ilha circunscrita ao seu domínio.

3. ASPECTOS DA PSICANÁLISE PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ninguém trabalha o artesão, só a ferramenta.
Rinaldo Voltolini

Refletindo sobre o que a psicanálise tem a dizer em relação a nossa temática e nos deslocamentos que ela pode suscitar se levarmos em consideração a hegemonia dos discursos sobre a formação docente, a qual, como vimos no primeiro capítulo, é sustentada na racionalidade técnica, chegamos a esta parte do trabalho que intenciona trazer algumas propostas para a discussão sobre a formação continuada de professores na atualidade.

A escolha pela psicanálise deu-se por razões obviamente subjetivas e que fazem referência ao nosso percurso no meio acadêmico. Oriunda do curso de graduação em Pedagogia, tivemos contato com disciplinas de Psicanálise cuja teoria mostrou-se como uma espécie de contraponto às ideias (psico)pedagógicas que possuíamos até então, tanto em relação ao desenvolvimento do indivíduo (o qual passamos a chamar, por influência da Psicanálise, de constituição do sujeito) quanto ao que seria educar, ensinar etc. A Psicanálise se insere na presente pesquisa, então, como uma caixa de ferramentas para se entender o artesão (fazendo referência à epígrafe deste capítulo); em outras palavras, como uma teoria que pode trazer elementos para pensarmos o professor como sujeito de sua formação, em especial aquela que acontece em exercício, como é o caso dos cursos de formação continuada que ele realiza e que, como vimos, cada vez mais fazem parte de sua profissão.

Como abordamos no primeiro capítulo, a formação de professores possui muitas relações com a construção de uma racionalidade cada vez mais técnica. Encontramos com bastante facilidade, na literatura pedagógica sobre a formação de professores, os discursos prescritivos, tais como: “o professor deve...”, “é preciso que o professor faça...”, “faz-se necessário que o professor seja...”. Consideramos que tais imperativos se colocam mais como um ideal a ser atingido, devido a legitimidade do espaço onde surgiram, do que a algo a ser apreendido pelo docente, no sentido de atravessá-lo pelas vias do desejo. Além disso, pensamos que esse tipo de discursividade convoca o sujeito a ser técnico, isto é, a aplicar aquilo que foi estabelecido por outrem. Já que a Psicanálise traz à tona a questão da singularidade do sujeito e aponta para o inconsciente como promotor de diversos pensamentos e ações, sendo impossível de ser controlado via normatizações, entendemos que, a partir dela, seja possível abrir uma lacuna na formação continuada do professor no sentido de inserir o

sujeito tanto na pesquisa sobre o tema (algo que a Psicanálise já vem fazendo em seu contato com a Educação) quanto nas práticas de formação docente.

Como vimos no capítulo anterior, a mudança na prática do professor depende de muitas variáveis, visto ser a docência uma profissão que não se limita ao aspecto cognitivo ou à ciência. Sendo assim, perguntamo-nos: é possível uma formação que não se esquive do imponderável? Uma formação de professores que assuma o docente como um ser pulsional, sujeito do desejo inconsciente? Uma prática com professores em exercício que olhe para o artesão e não apenas para a ferramenta?

Encontramos algumas possibilidades baseados no método clínico em psicanálise, bem como nos debruçando sobre o conceito de transferência. Após isso, elencamos proposições que acreditamos criar enlaces entre a psicanálise e a formação continuada de professores, a partir dos pressupostos levantados no presente trabalho.

3.1. Método clínico

O método clínico é uma abordagem que pressupõe duas dimensões paradigmáticas: a singularidade do sujeito e a contemporaneidade entre pesquisa e tratamento (AGUIAR, 2001). Tal método, não está apenas presente na Psicanálise, numa disciplina ou área científica específica, tampouco é de domínio exclusivo do psicanalista ou psicólogo¹⁶. Porém, cabe aqui especificar de que orientação clínica estamos falando, correspondente àquela alinhada aos pressupostos psicanalíticos.

Tomando a atitude clínica como pressuposto para o trabalho na formação continuada de professores, podemos dizer que ela se refere a uma prática que não foge ou resiste ao encontro com o subjetivo e considera o professor como sujeito singular, permitindo a ele falar suas experiências, compartilhá-las, observá-las de outros pontos de vista, aceitando seus limites, colocando suas questões e entendendo suas incompetências.

¹⁶ O método clínico de Piaget, por exemplo difere-se do método clínico que utilizaremos aqui. Piaget afirma que: "A essência do método clínico é, ao contrário, separar o bom grão do joio e situar cada resposta em seu contexto mental. Ora, há contextos de reflexão, de crença imediata, de jogo ou de psitacismo, contextos de esforço e de interesse ou de cansaço e há, sobretudo, sujeitos examinados que inspiram confiança imediatamente, que vemos refletir e buscar, e outros que sentimos estarem divertindo-se à nossa custa ou que não nos escutam" (PIAGET, *A representação do mundo para a criança*, 1926 apud ZEMMOUR; FOURMENT-APTEKMAN, 2001, p. 67), estabelecendo uma espécie de tipologia das reações das crianças em situação experimental. Nós, por sua vez, entendemos que a psicanálise coloca a questão da transferência como central, sendo o *lôcus* para uma escuta da fala e não motivo de desconsideração por supostamente encobrir a resposta ou fala "real".

A atitude clínica intenciona produzir, conjuntamente, um sentido para os sujeitos envolvidos, e que só poderá ser criado por meio da implicação, isto é, do envolvimento de duas pessoas que não se encontram na mesma posição (por exemplo: professor e aluno, professor e orientador etc), além de mesclar, inexoravelmente, o psíquico e o social. (CIFALI, 2001).

Ser clínico é precisamente partir de algo dado, de expectativas, de referências prévias e, mesmo assim, aceitar ser surpreendido pelo outro, inventar na hora, ter intuição, golpe de vista, simpatia: inteligência e sensibilidade do momento, trabalho na relação, envolvimento transferencial de onde um dia, nesse minuto, nesse acompanhamento, poderá emergir uma palavra ou um gesto que terá efeito, podendo ser apreendido pelo outro, porque ele está pronto para ouvi-la; isto ocorre por força de confiança, de perseverança e sem abandonar a crença nas pulsões da vida quando a destrutividade parece impor-se. (CIFALI, 2001, p. 104).

A autora advoga em favor de uma atitude clínica na formação inicial em relação à classe, à instituição, à criança (p. 106), porém nós a estenderíamos à formação continuada, permitindo ao professor colocar-se como sujeito e produtor do saber a partir de suas intervenções, experiências e pesquisas. Isso implica em trazer a experiência como fonte de saberes e também de não saberes, de modo a reconhecer que é o professor quem detém sua prática e que se responsabiliza pelas suas ações. Vejamos como ela explica a relação entre o campo em que o professor se encontra e a ação:

Aprender com o que surge e não submeter a uma rápida explicação significa aceitar confrontar-se com o desconhecido, dar lugar ao circunstancial, não se surpreender e consentir no risco de uma derrota reiterada. Ao colocar questões sem desejar uma resposta a qualquer preço, admitimos nossa ignorância quanto a singularidade humana. (CIFALI, 2001, p. 107).

É importante frisar que o método clínico ou simplesmente a clínica psicanalítica não aponta para um fazer amador ou para uma espécie de “dom” do indivíduo sobre o qual não seria possível teorizar, aberto a qualquer prática e contendo a pura e simples intuição. Ele parte de fundamentos teórico-metodológicos, dentre os quais a psicanálise faz parte, que procuram entender aquilo que está para além dos discursos.

A autora fala a favor de uma atitude clínica que seja aprendida no próprio âmbito da formação, não como um conhecimento previamente adquirido no plano teórico.

Uma formação para a conduta clínica é pesada psiquicamente, ela não tem de ser constante. Às vezes, pode-se aprender à distância, depois se interessar. É importante, sobretudo, manter aberta essa conduta na formação contínua,

na qual a experiência ajuda o profissional a antever seu desafio e a se guardar de aviltá-la na formação inicial. (CIFALI, 2001, p. 110).

Vemos que Cifali admite uma atitude clínica na formação inicial de professores, considerando que seja importante manter essa conduta também na formação continuada, como propomos aqui, visto tratar-se de um período profissional em que o educar se coloca mais fortemente, já que ele é tomado pela experiência e não por uma atividade mais abstrata.

Pereira (2012) relaciona essa atitude clínica ao princípio *lembrar, repetir, perlaborar* do artigo freudiano de 1914. Para ele, uma intervenção na educação, que faça uso da orientação clínica, deve ser capaz de realizar tais ações, de forma a poder dar a oportunidade para o sujeito falar, intervir e gerar deslocamentos subjetivos.

Essa orientação clínica para o trabalho, poderia significar uma mudança onde a formação de professores se encontra hoje, na medida em que ela parte do pressuposto de que a verdade ou a subjetividade não é algo que se dá *a priori*, ou seja, a pretensão não é a de se responder às necessidades, angústias ou problemas da prática docente com ideias pré-concebidas, “cientificamente comprovadas”, para serem aplicadas às situações que emergem no cotidiano, mas sim permitir ao próprio professor elaborar-se por meio de sua experiência, surpresas, reações e interpretações e, com a ajuda de alguma intervenção (a qual tentaremos elaborar a seguir), deslocar-se subjetivamente. Não se espera um saber de especialista pronto para ser aplicado numa situação singular, a qual acaba se generalizando quando é destinada a corresponder a uma teoria, mas um trabalho próprio de reelaboração.

Espera-se que desse modo o sujeito possa entender um pouco mais a si, suas repetições, seus truques de manipulação institucional, seus tiques, manias, deslizos verbais, cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, ambivalências, despolitizações, padecimentos, suas reações de defesa e embaraço, sua fragilidade e dúvida. Quiçá isso os leve a rever a si mesmos, a deslocarem-se ou a alterarem possíveis “posições de sujeito”, pois, nesse sentido, a subjetividade é destino – e não algo cartesiano, dado *a priori*. (PEREIRA, 2012, p. 32).

O que nos parece que o método clínico traz é o entendimento crucial de que o professor é o responsável por suas ações, métodos e intervenções e que, para transformar algo de si, é preciso que ele próprio atribua sentido e necessidade àquilo, mobilize-se, elabore e metabolize a formação. Apenas aplicar algo extrínseco às situações que ele presencia, entende e interpreta em seu cotidiano, pode aumentar as chances de que o aluno não se enganche naquela prática, posto que o próprio professor não está verdadeiramente implicado no que produz, continuando a realizar algo sem autoria.

Refletir sobre o método clínico pode subverter alguns paradigmas sobre os quais se concebe a formação continuada de professores. Sabe-se que a psicanálise constitui-se como uma *práxis*, por isso Freud (1937) referiu-se a ela como uma das três profissões impossíveis. Em *Análise terminável e interminável*, ele coloca o analisar ao lado do educar e do governar, práticas estas que afirma serem conhecidas há mais tempo como impossíveis. Obviamente o educar nos remete (mas não se limita, é claro) ao trabalho do professor, fazendo com que possamos estabelecer aproximações entre a sua posição e a do analista e do governante. Os três lidam invariavelmente com uma parcela de fracasso em sua empreitada, já que o resultado final de suas intervenções, isto é, os objetivos a serem alcançados tanto com a análise, como com a educação ou com o governo, nunca serão obtidos na medida do planejado. Assumir previamente essa quota de insatisfação, todavia, não significa paralisar-nos na impotência derradeira, como se nada houvesse a ser feito. Afinal, como afirma Cifali: “entre ‘nada é impossível’, que significa a nossa onipotência, e ‘nada é possível’, que assinala a nossa impotência, continua a ser uma área em que se possa compreender e agir.” (2009, texto sem paginação). Tal autora se coloca a favor de uma compreensão clínica que admita, de partida, a insatisfação da empreitada educativa e, ao mesmo tempo se abra ao encontro com o outro:

O único meio de não ceder à incompreensão violenta que suscita um projeto frustrado é ser capaz, talvez, de admitir que, de saída, há um desconhecimento no encontro que se tece entre a criança e aqueles que a engendraram, e aceitar que um saber se constrói no dia-a-dia, com o reconhecimento cada vez mais experimentado dessa criança como sujeito, não como um objeto de medidas racionalizadas, mesmo em nome da psicanálise. Por isso ninguém reduziria, no futuro, esse impossível. Nosso progresso solitário seria o de ouvi-lo não como uma infelicidade, mas como constitutivo de nossa relação com o outro-sujeito. (CIFALI, 2009, texto sem paginação).

É por isso que entendemos o ofício do docente, assim como do analista, como algo intrínseco a *práxis*, como procuramos defender no capítulo anterior. De fato, é impossível realizar “A educação”, totalizadora, como uma ação preconcebida e abstrata, pois sabe-se que ela está fadada ao insucesso. Entendemos que, de fato, ela só ocorra no infinitivo, ou seja, quando um sujeito educa o outro. Parece-nos que esse deslocamento da palavra *educação* para o infinitivo *educar* que vemos em Freud (VOLTOLINI, 2011) coloca os sujeitos em relevo, no sentido de que *educar* corresponde a um verbo que prescinde de um sujeito para realizar a ação. Já no caso de *educação*, a palavra permanece substantivada, remetendo-nos a algo que condensa formulações teóricas e significados previamente estabelecidos. Nessa linha, entendemos ser interessante estabelecer um paralelo entre analisar e educar, à semelhança de

se constituírem como duas das três profissões impossíveis de Freud. Sabemos que há especificidades na formação de um professor e de um analista, mas, em se tratando de profissões que lidam com o imponderável e relativas a *práxis*, desejamos trazer alguns elementos da formação clínica, que faz uso do método clínico, para se pensar a formação de professores em exercício.

Entendemos que assim como o analisar não pode ser ensinado apenas por vias técnicas de tipo normativa, o educar também possui essa ressalva, posto que a transposição do que foi ensinado (a técnica ou a metodologia) na formação nunca se efetivará da mesma forma como foi concebida. Tratam-se de profissões que dependem do encontro entre sujeitos posicionados cada qual num determinado lugar, permitindo a transferência (a qual abordaremos a seguir), de modo que é justamente esse encontro que possibilita o empreendimento analítico ou educativo. Sabemos, então, que a análise, erige-se em ato, assim como a educação¹⁷, o que nos permite aproximar o analisar e o educar a partir de como se concebe a formação para quem vai realizar tais tarefas. Assim, permitimo-nos estabelecer algumas analogias entre a formação em psicanálise e a formação continuada de professores.

Tomaremos como base o capítulo *Aprendendo o Talento Artístico da Prática Psicanalítica* de Schön (2000) sobre a formação em psicanálise, em que ele relata alguns casos de estudantes que estão fazendo residência para mostrar a relação que estes estabelecem com seus supervisores e grupos de formação para se tornarem médicos psiquiatras (atravessados pela psicanálise). Ele demonstra que há certo paralelismo entre o que acontece com o residente e seu paciente e depois entre o que se passa com o residente e seu supervisor, quando o estudante conta para o psicanalista mais experiente as questões, problemas e impasses da análise. Tal paralelismo também acontece quando o terapeuta residente leva seus casos para o grupo de formação, na medida em que acaba reproduzindo a relação estabelecida entre ele e seu paciente na sua relação com o grupo. Schön constrói a imagem do que ele denomina de “sala de espelhos”: o residente acaba ocupando o mesmo lugar que seu paciente ocupou na análise quando ele se coloca frente ao seu supervisor ou frente ao grupo de formação: “[...] na transferência, o paciente faz ao terapeuta aquilo que já fez a outros. No paralelismo, o terapeuta faz ao seu supervisor (ou ao seu grupo de estudos de caso), o que o paciente fez a ele.” (2000, p. 184).

¹⁷ Lembrando que o “não-ato”, isto é, o silêncio ou mesmo a indiferença, também podem ser formas de educação, o que quer dizer que ainda que não tenhamos intenção educativa, podemos estar educando a depender de como o sujeito em posição de aprendiz nos *apreende*, isto é, percebe nossa postura, sendo ela ativa ou passiva.

Ao longo dos relatos, podemos perceber a dificuldade e complexidade de uma formação em psicanálise, já que a subjetividade do residente configura-se como matéria-prima dos encontros formativos. Vemos que, ao analisar, não é possível despir-se de si mesmo, situando-se de forma imparcial na relação com o paciente. Este já coloca o analista numa posição da qual ele não pode fugir, mas procura deslocar-se ou partir daí para intervir analiticamente, algo que vai sendo trabalhado (de uma forma melhor ou pior) pelo supervisor.

Há o que Schön nomeia de mensagem secundária no trabalho tanto do supervisor (com o residente), como do residente (com o paciente), a qual corresponde à postura estabelecida por eles na supervisão ou na análise. Baseado em Sachs e Shapiro¹⁸, ele esclarece que é função do analista “[...] ajudar o paciente a ver como ele traz para a terapia as atitudes, os sentimentos e as premissas que dão forma a seus relacionamentos no mundo exterior.” (2000, p. 184). Além disso, as atitudes, sentimentos e premissas levadas para a supervisão também são foco de análise e reflexão, de modo a ajudar o residente a partir da forma como ele transfere para a supervisão o posicionamento criado na análise, refletindo sobre sua relação com o paciente e abrindo possibilidades para que a análise aconteça. Dessa forma, a mensagem secundária do formador, nesse tipo de supervisão é a seguinte:

- Nós o ajudaremos a ver como você está fazendo conosco o que seu paciente está fazendo com você.
- Nós faremos com você o que você também pode fazer com seu paciente.
- E tornaremos os dois processos passíveis de discussão. (SCHÖN, 2000, p. 184)

Há aí algo interessante de analisarmos do ponto de vista da diferença entre esse tipo de formação que considera o método clínico e a formação de professores. Parece-nos que não se analisa a posição que os cursos ou os formadores se colocam perante os professores e nem destes últimos em relação aos primeiros. Partindo do que escrevemos baseados em Schön, qual é a mensagem secundária transmitida aos professores que realizam cursos de formação continuada que mostram como (melhor) ensinar? Qual a mensagem secundária transmitida por um professor que busca inúmeros cursos de formação enquanto está em exercício da profissão?

É preciso ressaltar que, ao explicitarmos brevemente as intenções de se utilizar o método clínico, tomando como exemplo o que ocorre em situações de supervisão de residentes em psicanálise, não queremos dizer que o método clínico seja válido por si só. No

¹⁸ SACHS, D. e SHAPIRO, S. **On Parallel Processes in Therapy and Teaching**. *Psychoanalytic Quarterly*, 1976, 45 (5), 594-415. Schein, E. *Professional Education*. Nova York: McGraw-Hill, 1975, Schön, D. A. **A Study of Field Experience**.

capítulo, ele refere-se ao que ele chama de “talento artístico da psicanálise” e traz um exemplo no qual a postura do supervisor não contribui muito para ajudar o residente a refletir tanto sobre aquilo que ele leva para a supervisão, como sobre a forma com que o leva, isto é, a questionar suas expectativas em relação ao supervisor e ao grupo e o modo como estes encaminham o trabalho de formação. Diferentemente de colocar a posição e a relação estabelecida entre o residente e o(s) formador(es) como parte integrante do processo de formação, há o relato acerca de um caso em que o supervisor apenas fala para o residente aquilo que ele deve fazer. Para o autor, nesse exemplo, o supervisor explicita a teoria psicanalítica a partir de suas interpretações do que o residente traz para a supervisão e demonstra como raciocinar com os elementos colocados, em consonância com a psicanálise. Porém, sua postura acaba sendo contrária à teoria que ele defende (p. 184), na medida em que desconsidera o sujeito, no caso, o residente. A mensagem secundária que o supervisor passa na referida situação de supervisão é a seguinte:

- Eu sei o que você precisa aprender.
 - Eu o mostrarei a você.
 - Eu agirei como se estivesse fazendo algo diferente para poupar seus sentimentos.
 - Eu refletirei sobre sua interação com a paciente e pedirei que você faça o mesmo, mas mantereí nossas próprias interações fora de discussão.
- (SCHÖN, 2000, p. 184)

Queremos dizer que por mais que haja um fundamento psicanalítico ou uma intenção de se basear na psicanálise, é possível que as atitudes do supervisor demonstrem considerar o aprendiz como alguém passivo, de modo que os encaminhamentos não passem por ele e venham pelas vias de um discurso imperativo. Sendo assim, muito depende de como essa formação é encaminhada e, portanto, do próprio supervisor ou grupo de supervisão, como podemos ver refletido no caso, não se limitando apenas à utilização do método clínico.

É importante frisar que não estamos afirmando que o tipo de formação baseado num supervisor ou formador que diga ao aprendiz o que fazer, não surta efeitos. Como Schön afirma, “[...] quando o diálogo entre estudante e instrutor toma a forma de Siga-me!, o estudante pode tentar entrar na maneira de ver e fazer do instrutor. Ele pode descobrir como é seguir as instruções de um instrutor, ou fazer como ele fez”. (p. 186). Porém, para o autor, pensando no paralelismo existente entre os papéis que se estabelecem entre formador e residente em relação aos do residente e paciente, bem como nas mensagens secundárias que advêm da forma com que o supervisor lida com o aprendiz, é possível que o supervisor proporcione reflexões por meio de sua ação, isto é, pela sua forma de conduzir a supervisão.

Nessa linha, um supervisor pode mostrar como o residente recriou o problema identificado com seu paciente na própria supervisão, possibilitando: 1) que o aprendiz veja a situação criada em análise de fora da ação, como se a situação fosse um objeto de reflexão e 2) “o instrutor pode capacitá-la [o aprendiz] não apenas para observar o tipo de ação que ela pode desenvolver (como em Siga-me!), mas também para experimentar como é estar na posição de receber esse tipo de ação”. (SCHÖN, 2000, p. 186).

De todo modo, pensamos que esse tipo de formação coloca em prática a máxima de que a psicanálise (ou o analisar) não pode ser ensinada aos aprendizes, no sentido de que exista o conhecimento de uma teoria psicanalítica fora do sujeito, pronta para ser aprendida. É possível somente que outros sujeitos, no caso que abordamos, os supervisores, ajudem os residentes a aprenderem por si mesmos: “A psicanálise não lhes pode ser ensinada, como apontam Sachs e Shapiro, mas pode-se apenas ajudá-los a aprendê-la por conta própria”. (SCHÖN, 2000, p. 183).

Mas o que essas experiências com a supervisão de residentes podem trazer de reflexão para a formação continuada de professores?

Primeiramente, pensamos que o lugar onde os cursos de formação continuada se encontram e o lugar em que o professor é inserido ou se coloca quando os realiza, pode ser questionado: o curso pretende mostrar a verdade ao professor, no sentido de lhe conferir o melhor método ou melhor forma de ensinar? Eles se sustentam no sentido de “Siga-me!”? O professor se situa como alguém que apenas aplica o conhecimento adquirido? Em segundo lugar, talvez o método clínico nos aponte para um nicho de trabalho inexistente ou pouco explorado na formação continuada docente, a saber, a reflexão sobre o sujeito: por que o professor está com estes problemas e não outros? Por que se angustia com essa situação? Ou melhor, quais são as situações em que ele mais se angustia, quais os alunos que mais o preocupa e por quê? É possível e desejável que ele identifique os aspectos nos quais sua subjetividade está presente quando relata um caso de um aluno ou precisa de ajuda para lidar com certos impasses em seu cotidiano? Há espaço para isso dentro da instituição escolar? Esse espaço precisa estar inserido dentro da escola?

Pode parecer que advogamos pela existência de um analista ou terapeuta dentro da escola para atender os professores, mas talvez não seja disso que se trata. Como dissemos anteriormente, a formação continuada está presente sob diversas formas, desde cursos, palestras, até reuniões pedagógicas, horários coletivos, grupos de estudo de professores no espaço escolar. Mais do que a presença ou não de um analista, a qual poderia significar a existência de mais um suposto especialista para trazer a verdade aos professores, pensamos

numa possível abertura da formação continuada para a implicação do sujeito e a reflexão singular. Podemos propor uma abertura da formação continuada nas escolas em reuniões pedagógicas e em grupos de encontro com professores, não necessariamente sob a forma de cursos. Seriam momentos de reflexão que levariam o docente para o primeiro plano e promoveriam a circulação da palavra.

Diniz (2011) fala também sobre outro aspecto que possui pouco espaço na formação docente, referente à relação do sujeito com o saber, questão de fundamental importância para a profissão. Sabemos que a psicanálise atenta para a incompletude do saber e do sujeito, estando este sempre em falta e estruturado pela castração. É também sabido que teorização alguma será suficiente para tamponar a falta e estabelecer a completude de ambos. Isso posto, quando falamos da formação de um analista, levando ainda em consideração seus pontos de intersecção com a formação do professor, há que se considerar a inexistência de um saber previamente concebido que dirija suficientemente bem esse fazer, seja o analisar ou o educar. Vejamos como a autora disserta sobre o assunto:

Não há um saber prévio que rege o fazer do analista. A teorização só é possível acontecida a experiência. A prática clínica não pode ser aprendida no sentido ordinário do termo, visto que não há instrumentos do ensino capazes de sustentar, sozinhos, a singularidade dessa experiência, da qual nada se sabe antes que aconteça. Um analista jamais conhecerá uma prática clínica, senão a sua própria. É na experiência de sua própria análise que um analista pode encontrar seus instrumentos, indispensáveis à clínica e à teorização. É nela que o aprendiz pode entrar em contato com o inconsciente e suas implicações na vida do sujeito. Essa operação implica uma passagem radical à subjetividade. (DINIZ, 2011, p. 132).

É claro que o professor poderá ter visto a atuação de outros docentes ao longo da sua formação, podendo tomá-los como modelos para sua prática ou não, porém nada substitui a experiência de lecionar “por conta própria”. Propomos, portanto, que uma parte da formação em exercício seja a de pensar o trabalho docente atravessado na e pela experiência, no e pelo sujeito, *in loco*, no sentido de que não apenas se foque nos saberes prévios supostamente necessários e imprescindíveis aos professores. Freud já inferira que “nem sempre se pode levar a cabo as intenções racionais” e que “frequentemente, no próprio material existe algo que toma conta de nós e nos desvia de nossas intenções iniciais” (FREUD, 1916-1917, p. 442), ou seja, ele já concebia que entre a expectativa e a realidade, há algo que se coloca invariavelmente. Portanto, o mestre arquitetado apenas por sua posição, isto é, o professor que supostamente tudo sabe e tudo controla antes e durante a aula, se vê destituído de seu poder soberano. Entende-se que não é somente o professor que trabalha sobre seu material e seus

alunos, mas os materiais e alunos com os quais ele trabalha também dão forma ao professor (DINIZ, 2011). Não parece óbvio que um mesmo professor possa dar aulas completamente diferentes, ainda que baseadas num mesmo planejamento, para diferentes classes? Todos já escutaram relatos de algum professor que adora dar aula para determinada turma, afirmando que nela só há ótimos alunos, enquanto outros não apreciam aquela mesma classe, composta pelo mesmo grupo de alunos. É preciso considerar que o inconsciente, tanto do professor quanto dos alunos, está em jogo no cotidiano escolar.

Sendo assim, entendemos que o método clínico seja uma opção para se trabalhar e analisar a implicação do professor no processo de ensino, sua relação com o saber e sua relação com a formação e com os formadores (orientadores, coordenadores, especialistas, entre outros). Além disso, acreditamos que tal método abra a possibilidade para uma maior entrada do saber do professor, bem como para o seu estilo e autoria, sem pretender homogeneizá-lo ou buscar um perfil supostamente ideal de docente. Ao ter como princípio a ideia de que só se realiza a análise ao analisar e só se realiza a educação ao educar, desmistifica-se ou se “desfetichiza” o método, como se dele dependesse um bom ensino¹⁹. Quando colocadas em prática, as ações de analisar e educar estão sujeitas e abertas ao desconhecido, aos imprevistos, ao real que constitui o inconsciente, bem como à singularidade dos sujeitos envolvidos e só podem se realizar em ato:

O trabalho para que o/a professor/a se coloque numa posição investigativa, e não numa posição cujo saber antecede a sua relação com o sujeito aluno/a, é lento. Aprender com o que surge e não submeter a uma rápida explicação os “fracassos” do ato educativo é consentir com o imponderável, com o desconhecido. (DINIZ, 2011, p. 136).

Acreditamos que o ofício do professor esteja muito permeado desses saberes que antecedem o ato ou que analisam uma prática ou situação para, em seguida, generalizarem-na e transformarem-na em algo semelhante a uma nova teoria, supostamente mais completa, em que intenciona cada vez chegar mais próximo do real. Fundamentados na psicanálise, podemos dizer que tal empreitada recalca a questão de que o saber sempre comporta uma quota de não-saber, inerente à condição humana. Sendo assim, o método clínico visa suportar o inconsciente e, além disso, trabalhar com ele, trazendo para a formação docente as relações, analisando-as e interpretando-as e podendo, quem sabe, gerar deslocamentos de visão, bem como reelaborações sobre as experiências vividas.

¹⁹ Lembremos do artigo *O fetiche do método* de Carvalho (2014) que revela o quanto uma boa aula mais diz respeito à relação que o professor estabelece com sua matéria, seus recursos didáticos e seus alunos do que com a técnica utilizada.

A formação continuada poderia ser uma boa oportunidade para conferir essa abertura à entrada do sujeito, a partir do que procuramos desenvolver acerca do método clínico. Isso porque se trata de uma formação simultânea ao exercício da profissão, o que pressupõe que a experiência e a prática estejam “à flor da pele” do professor, isto é, prontas para serem discutidas, analisadas e interpretadas. Acreditamos que esse tipo de trabalho considere o educar efetivamente como uma *práxis*, a despeito de pensá-lo sobretudo como a aplicação de saberes produzidos em outros âmbitos.

Uma das professoras com quem estivemos, Carolina evidencia a necessidade dessa postura ativa e autoral do professor ao falar sobre os cursos que ela considera bons. Ao invés de se centrar no curso em si, ela traz o professor como foco de seu discurso, mostrando o caráter subjetivo da formação:

Acho que curso bom é aquele que faz sentido pra pessoa, que ela consegue sair dali e seguir pensando, ou implantar alguma coisa, mas não na receita do bolo, né, não porque o cara fez, mas porque ele consegue olhar pra realidade dele e tentar implementar alguma coisa, ainda que adaptada. Eu acho que isso é o sentido de uma formação continuada. (CAROLINA).

É como se um bom curso fosse aquele que atravessasse o professor, “fizesse sentido pra pessoa”, como vimos com a professora acima. Não se trata de postular exigências ou formas gerais que caracterizariam um bom curso, mas daquilo que, não sabemos exatamente porque, faz sentido para o professor, liga-se a ele de modo pessoal, subjetivo. Pensamos que ela ainda aponta a questão da repetição ou cópia em relação ao que é proposto pelo formador ao comentar sobre a implantação em sala daquilo que se aprende nos cursos: “não porque o cara [formador] fez, mas porque ele [professor] consegue olhar pra realidade dele e tentar implementar alguma coisa”, ou seja, podemos dizer que a consequência daquilo que foi visto no curso só acontece em sala de aula sob a forma de algo que tenha sido verdadeiramente incorporado pelo docente, atravessando sua prática pela via de seu desejo. Em outro momento de nosso encontro, ela também fala desse caráter pessoal em relação aos cursos:

Talvez um curso que faça sentido pra sua prática. Porque eu não sei se tem a ver com isso, mas isso de um professor que vai fazer um curso, não tá muito ligado com cada professor? Porque muita gente vai lá, faz curso, às vezes faz obrigado, mas aquilo não tem significado (...). Ele sai dali e deixa lá. (CAROLINA).

Carolina fala de uma implicação necessária do docente frente ao curso que realiza colocando-o como verdadeiro protagonista de sua formação, algo que referendamos com

nossa análise anterior acerca do método clínico. Como vimos, sem implicação subjetiva, a aprendizagem ou a formação não ocorrem.

3.2. Transferência

A psicanálise nos permite a compreensão de que o ego não é o senhor de sua própria casa, o que nos traz uma virada conceitual importante se compararmos a grande parte da psicologia e, porque não dizer, da pedagogia. A aprendizagem, do ponto de vista psicanalítico, estaria mais relacionada a um *desejo de saber* do que a uma atitude consciente controlada pelo próprio sujeito – devido, por exemplo, a uma suposta maturação orgânica que se desenvolve com a exata e adequada mediação do professor. A psicanálise admite a existência do biológico como base para que a educação aconteça, mas relaciona a aprendizagem ao campo do Outro²⁰, assim como toda atividade de pensamento:

Um sujeito se constitui como tal no interior do campo do Outro, graças ao qual sobrevêm uma série de operações estruturantes às quais a psicanálise dá o nome de estádio do espelho e de complexo de Édipo. Mais ainda, na medida em que tais acontecimentos não são momentos evolutivos e passageiros – um sujeito em todo momento se defronta com encruzilhadas estruturais isomorfas àquelas – cabe dizer que *nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana pode ser pensada como acontecendo fora do campo do Outro*. Sendo assim, só podemos concluir que as mesmíssimas aprendizagens e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado, sua outra face, têm lugar no seu interior. (LAJONQUIÈRE, 2007, p.177).

A citação anterior nos mostra a ligação perene do sujeito com o Outro, afirmando que todos os processos humanos estão inseridos nesse campo. Poderíamos defini-lo como o âmbito do simbólico, da palavra e da linguagem, do qual não é possível escapar ou situar-se externamente. Se, como afirma o autor, as operações como o estádio do espelho e o complexo de Édipo nos estruturaram a partir do campo do Outro, podemos dizer que ele faça parte tanto da nossa constituição subjetiva, quanto das relações sociais que se estabelecem entre os

²⁰ Outro: termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a. (ROUDINESCO, E.; PLON, M., 1998, p. 558)

sujeitos, também assim estruturados. Uma vez marcados por tais operações, temos que a constituição subjetiva do sujeito impede que ele aja em completa destituição do Outro, numa posição verdadeiramente racional e individual, no sentido mesmo da palavra *indivíduo* – indiviso, que não está dividido. Podemos dizer, então, que toda produção humana e todo processo humano estarão sujeitos a algo que está além do seu domínio, ao campo do Outro.

Entendemos que qualquer ação no sentido de controlar e dominar a aprendizagem ou de pressupor seu caminho e ponto de chegada encontra-se marcada por uma ilusão que supõe o ser humano como restrito ao âmbito da consciência e da razão, ignorando que todo pensamento possui uma quota de afetividade, isto é, que seja mobilizado por forças de outra ordem, que não a da razão. Segundo Voltolini, partindo da premissa freudiana de que *pensar é desejar*: “não há pensamento que não seja afetado e essa afetação não é nem boa, nem má, em princípio, mas é característica do pensamento humano”. (2009, p. 38).

No texto *Sobre a psicologia do colegial*²¹ (2012b), Freud escreve uma espécie de relato sobre a relação entre os alunos e professores em sua época de colégio, construindo uma alegoria para pensarmos sobre o que consistiria a transferência no caso da educação escolar. Publicado inicialmente em razão do quinquagésimo aniversário de fundação do colégio onde Freud havia estudado, tal texto se assemelha a uma reflexão do autor sobre como os alunos enxergavam seus professores no período em que estudava. Há um excerto clássico neste texto em que Freud se questiona se o que mais ficou marcado para o aluno foram elucubrações acerca da personalidade de seus professores ou o conhecimento que estes veiculavam. Freud demonstra sua suspeita de que há *algo* que os professores passavam que não se restringia à ciência propriamente dita, mas a uma relação afetiva com o mestre, da ordem do *desejo*:

Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores. De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo e, para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores. Vários se detiveram na metade desse caminho, e para alguns – por que não admitir – ele ficou bloqueado permanentemente. (FREUD, 2012b, p. 419-420).

Eis a representação da transferência no âmbito escolar: para que a transmissão ocorra, é necessário haver esse enlaçamento entre docente e aluno. Já ouvimos muitos casos de pessoas que decidem sua profissão futura por causa do impacto causado por alguma professora ou professor que transmitiu, mesmo sem saber, algo que aponta para um desejo

²¹ Obras completas vol. 11 da Companhia das Letras, tradução de Paulo César de Souza.

inconsciente por aquele ofício. Do mesmo modo, tantos são os relatos de quem escolheu um curso de graduação por gostar de uma disciplina da escola e acaba colocando esse gosto na conta de uma professora ou professor de sua época, que teria lhe “ensinado” a se interessar por aquela matéria. O saber está, portanto, atravessado na figura do professor, que dá mostras do desejo que o habita e, assim, pode acabar despertando o desejo de saber do aluno.

Mais à frente, Freud dá um testemunho: “[...] nós espreitávamos suas pequenas fraquezas e tínhamos orgulho de seus grandes méritos, de seu saber e senso de justiça” (p. 420). Vemos que o mestre está nessa posição ambivalente, ou seja, ao mesmo tempo que, vez ou outra, demonstra ser de carne e osso, castrado e em falta como todos somos, isto é, possui fraquezas, ele também é revestido de uma áurea que faz semblante do Pai simbólico, que transparece saber sobre as coisas do mundo e possuir um “senso de justiça” que lhe era admirável.

Essa visão ambivalente acerca dos mestres: castrado e todo poderoso, fonte de amor e ódio etc, Freud diz, vem de traços deixados pelas primeiras relações que o sujeito estabelece com as pessoas ao seu redor, as quais investem sobre o bebê e sobre a criança, deixando marcas que não serão mais apagadas, mas transferidas a outros sujeitos ao longo de sua vida:

Já nos primeiros seis anos de vida o pequeno ser humano tem assentados a natureza e o tom afetivo de suas relações com as pessoas do outros e do mesmo sexo; a partir de então pode desenvolvê-los e modifica-los em certas direções, mas não eliminá-los. As pessoas a que ele se fixa dessa maneira são os pais e os irmãos. Todos os indivíduos que vem a conhecer depois tornam-se sucedâneos desses primeiros objetos dos sentimentos (talvez também as pessoas que dele cuidaram, além dos pais) e são por ele ordenados em séries que provêm as “imagos”, como dizemos, do pai, da mãe, dos irmãos, etc. Portanto, estes que depois conhece têm de assumir uma espécie de herança afetiva, deparam com simpatias para as quais contribuíram muito pouco; todas as futuras escolhas de amizades e amores sucedem a partir de traços mnemônicos deixados por aqueles primeiros modelos. (FREUD, 2012b, p. 420-421).

Vemos que o sujeito passa a *transferir* sentimentos e desejos estabelecidos na infância para outras pessoas, como o professor ou a professora. O amor e o ódio conferidos aos pais, por exemplo, teriam marcado o sujeito de tal forma que esses mesmos sentimentos são transferidos aos docentes em situações diversas.

De acordo com o *Dicionário de Psicanálise* de Roudinesco (1998), o termo transferência é usado para designar

[...] um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam

a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos. (p. 766).

Como vimos, esse conceito, no entanto, não é específico da situação analítica, podendo encontrar-se empregado em outros campos, como é o caso da educação, a qual fazemos referência. De maneira geral, “implica sempre uma ideia de deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar por outro”. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 767).

Em resumo, a transferência está ligada ao deslocamento dos desejos inconscientes direcionados inicialmente aos objetos originais do sujeito – dentre os quais podemos citar as figuras materna e paterna – para outras instâncias como a do analista ou do docente, entendendo, por exemplo, que o aluno pode vir a relacionar psiquicamente a figura de seu pai com a de um professor²². Na “relação”²³ entre professor e aluno, o docente é tomado como depositário dos desejos inconscientes do aluno, de modo a enchê-lo de um sentido próprio, correspondente aos seus desejos específicos e abrindo a possibilidade para que algo de um ensino ou transmissão possa acontecer.

A psicanálise nos permite pensar, então, que o lugar conferido ao professor possui uma especificidade essencial para que ocorra a aprendizagem. Lugar este que guarda certa ambiguidade ou, melhor dizendo, “um jogo dialético” nas palavras de Pereira (2003):

Há um jogo dialético do desejo que, invariavelmente, induz o professor ao impossível. De um lado, há o desejo que o impele a ocupar o lugar de mestre; do outro, precisa renunciar a esse desejo para tornar-se um depositário esvaziado dos sentidos imprimidos por um aluno que sequer é carne de sua carne. (p. 168).

Freud, afirmou ter aprendido com seus mestres coisas que eles não ensinavam ou que, ao menos, não sabiam estar ensinando. Ainda assim, o pai da psicanálise lhes atribui os créditos de ensinamento de sua “descoberta original” científica, mesmo sabendo que esta não tinha vindo à tona (à consciência?) de imediato:

A ideia pela qual me fizeram responsável não havia se originado em mim absolutamente. Ela me fora passada por três homens cuja opinião contava com meu profundo respeito: por Breuer mesmo, por Charcot e pelo ginecologista de nossa universidade, Chrobak, talvez o mais notável médico de Viena. **Todos os três me haviam transmitido uma percepção que, a**

²² Quantas vezes, durante minhas aulas no 5º ano do Ensino Fundamental I, não fui chamada de “mãe” por alguma criança, num lapso de linguagem?

²³ Colocamos relação aqui entre aspas para lembrar o fato de Lacan já ter afirmado que a relação (sexual) não existe, sendo este termo frequentemente utilizado como se houvesse complementaridade entre sujeito e objeto, ou entre sujeitos, como é o caso. A psicanálise adverte sobre a falta de proporção entre os sujeitos, algo que a palavra *relação* acaba denotando a partir da forma como é utilizada quando se fala, por exemplo, na relação ensino-aprendizagem, professor-aluno etc.

rigor, eles próprios não tinham. Dois deles negaram essa contribuição, quando posteriormente lhes recordei isso, e o terceiro (mestre Charcot) provavelmente teria feito o mesmo, se eu tivesse podido revê-lo. Mas essas comunicações idênticas, que eu recebera sem compreender, dormitaram em mim durante anos, até que um dia despertaram como um conhecimento aparentemente original. (FREUD, 2012a, p. 253. Grifos nossos).

Tal citação nos mostra como o conhecimento se encontra no Outro (neste caso veiculado pelo pequeno outro, seus professores e semelhantes) e acaba sendo *apreendido* pelo aluno, no sentido de que este faz um movimento de ir até o outro para tomar o saber como seu. Ao trazer para si o conhecimento que se supõe estar no outro, ele acaba se transformando em algo coberto de um sentido pessoal e subjetivo, isto é, um novo saber. Além disso, este parágrafo de Freud nos mostra que os professores transmitem mais que enunciados, entendidos como conhecimentos racionais e fechados, mas passam algo ligado à sua enunciação. Por enunciação, queremos dizer que o ensino é composto não somente por aquilo que o professor diz (o enunciado, a racionalidade), mas também e, talvez sobretudo, pela forma como ele o faz, isto é, como ele toma a palavra e a endereça ao aluno, sem também considerar tal forma como algo passível de controle consciente por parte do sujeito.

Sabemos que as questões da *forma* e do *conteúdo* também estão presentes em muitas teorias (psico)pedagógicas, de modo a difundirem a necessidade de que o professor pense não somente sobre aquilo que ele ensina (o conteúdo), mas também na forma como ensina (o método). Porém, acreditamos que a diferença que a psicanálise propõe ao falar de enunciado (conteúdo) e enunciação (forma) corresponde a algo que não seja de ordem controlável pela consciência e pela racionalidade, mas sim ligado à *personalidade de nossos mestres*, parafraseando Freud (2012a), a algo que o próprio mestre não sabe, ou seja, ao não-sabido, ao inconsciente. Nessa linha, é possível pensarmos em professores que ensinam algo que eles mesmos não sabem: não sabem conscientemente, mas que está atravessado pelo desejo do professor e conseqüentemente atravessa também o aluno, tocando seu desejo. Sendo assim, tais mestres de alguma forma transmitem um saber que, de repente, engancha naquele aluno, naquele momento, tal como Freud disse ter aprendido a psicanálise de professores que não a possuíam e mesmo negavam tê-la lhe ensinado.

Se seus mestres não sabiam efetivamente o que ficara de tudo que fora apreendido por Freud, já que ele próprio elaborou este saber a partir do que seus professores supostamente lhe ensinavam, estabelecemos que a transferência depreende do aluno, é subjetiva; ainda que, para que aconteça, necessite obviamente da figura do professor.

Isso posto, retomemos outra citação freudiana para relacionarmos a questão da transferência com o tema de nossa pesquisa:

Pode-se dizer, então, que a teoria psicanalítica é uma tentativa de tornar ininteligíveis duas coisas notáveis e inesperadas que sucedem quando tentamos relacionar os sintomas de um neurótico a suas fontes no passado: a transferência e a resistência. Toda corrente de investigação que reconheça esses dois fatos e os veja como ponto de partida de seu trabalho pode se denominar psicanálise, mesmo que chegue a resultados diferentes dos meus. (FREUD, 2012b, p. 258).

Parece-nos que descoberta de Freud sobre a transferência é ignorada na formação continuada de professores. Fala-se muito de vínculo e relação professor-aluno, mas como se eles fossem planejados e controlados conscientemente e não resultados de transferências de desejos inconscientes. As palavras vínculo e relação, remetem-nos a partes que se complementam, onde nada falta, diferente de como se concebe a transferência em psicanálise, em que sempre há um resto aquém de significação. Nada se quer saber sobre *isso*²⁴. Se a transferência depende de lugares preconcebidos para ocorrer (o lugar do professor, do aluno, do analista, do adulto, da criança, do pai, da mãe etc), visto que eles engendram posições discursivas e permitem aos sujeitos estabelecer, ao mesmo tempo, uma relação singular e estrutural com a palavra (singular, pois diz respeito ao desejo inconsciente do sujeito, e estrutural, pois faz referência ao Outro, ao solo comum, ao laço social), inferimos que essa recusa à questão da transferência relega a relação com a palavra e com a linguagem ao segundo plano ou mesmo visa a rechaçá-la. Nesse sentido, talvez retire um pouco do lugar de enunciação do professor nos âmbitos formativos, posto que não concebe esta posição discursiva como fundamental para o estabelecimento da transferência. Por fim, parece-nos que a transferência está no avesso do controle da *práxis* docente, bem como expõe a singularidade do professor ao pressupor que a aprendizagem e a formação estão ligadas ao deslocamento de desejos inconscientes.

3.3. Psicanálise e formação continuada de professores

²⁴ Em psicanálise, *isso* muitas vezes faz referência ao inconsciente, ao real, àquilo que escapa à significação.

Ao entrarmos em contato com os professores, destacamos duas questões que consideramos importantes quando tratamos da formação continuada: o lugar da fala (dita sob a forma de “troca de experiências” por algumas entrevistadas) e o sentido da formação ligado à singularidade do docente.

Em relação ao primeiro aspecto, Danilo relatou sobre o pouco impacto que as formações tinham na vida escolar, dizendo faltar continuidade entre as formações e a prática docente: “Não tô dizendo que todo curso seja instrumentalizável: você vai pra uma palestra, ‘como que eu vou usar?’... Não, não é isso. Mas, assim, falta continuidade, principalmente práticas né. Então é uma decepção”. Em outro momento, ele expõe sua vontade de pensar essa formação de uma outra forma, num sentido de partilha de experiências, ações que encontrem eco entre os professores:

eu queria ir pra pensar esses cursos de formação né, do estado, pros próprios professores e tal. Inclusive mobilizando, introduzindo ou fazendo eco, que eu acho que tem alguém que pensa “ah, tem professor interessante”, fazer com que... localizar professores que estivessem a fim e que fossem professores que tivessem e quisessem alguma coisa a dizer né, partilhar e tal, fazer exercícios assim, de partilha de experiências interessantes, que diz respeito à arte, à questão da arte. (DANILO).

Taís também mencionou essa questão, afirmando que os ganhos da formação estão no contato com novas leituras, com outros professores:

Taís – Ah, eu acho que sim, porque mesmo que seja um curso que você talvez não ache que é tão legal, mas acho que talvez só o fato de você ler coisas novas, ouvir experiências dos outros professores, eu acho que já...

Pesquisadora – Já ajuda.

Taís – Já ajuda.

Além disso, alguns professores com quem estivemos levantaram motivos bastante singulares que os teriam feito buscar os cursos. Danilo apreciava arte, sobretudo cinema, então teria procurado algo relacionado a isso na formação. Mariana relacionou seu gosto pela leitura e uma mobilização pessoal que a teria influenciado mais do que os cursos em si:

Pesquisadora – Você acha que algum curso te ajudou mais que outro?

Mariana – Olha é difícil responder essa pergunta. Ah, se ajudou foi assim, uma diferença pequena, tá, uma diferença pequena. O que me ajudou realmente a adquirir mais conhecimento foi meu gosto pela leitura, eu, meu gosto, minha curiosidade em pesquisar, independente de ter que fazer curso. Então a princípio, quando eu iniciei no magistério era essa minha... o meu objetivo, era esse o meu objetivo: estudar pra aprender mais, para poder

ensinar melhor, né. Só que depois a gente vai avacalhando também, né. A idade, a vida, né, a vida vai mudando a gente, né. (MARIANA).

Já abordamos um excerto da fala de Carolina, quando ela nos pergunta: “[...] por que não sei se tem a ver com isso, mas isso de um professor que vai fazer um curso, não tá muito ligado com cada professor?”. Tais falas demonstram a dimensão subjetiva e singular a que a formação continuada de professores está submetida e dela não consegue se esquivar.

A partir de nossas leituras, da escuta dos professores e do nosso percurso, deparamo-nos com algumas propostas que consideramos conceber a questão da transferência, permitindo a circulação da palavra e da linguagem. A fala de Danilo elucida a falta disso na formação:

Então tem professor que vai chegar na escola e dizia “olha, eu já percebi que o diretor é assim, tal, pra que as coisas aconteçam, vai devagar, aqui a direção é assim e assim”. E realmente era um conselho de quem era um professor interessante, sabe, mas que tinha entendido que - - não era que ela se acomodou, que ela se entregou, mas é a atitude que ela conseguiu sobreviver, porque os outros professores não fazem eco ao que ela... **não tem o lugar da fala, né, do discurso. (...). Então assim, esses cursos, em geral eles não mexem com o essencial, né.** (DANILO, grifos nossos).

Sendo assim, encontramos em autores que trabalham com a psicanálise e sua intersecção com a educação, modos de trabalho que pressupõem o professor enquanto sujeito.

Acreditando que a formação continuada acontece em exercício, consideramos que tais proposições estariam melhor situadas nesse momento profissional, pois acreditamos que haja mais experiências, dúvidas e angústias quando já se atua como professor do que na graduação, quando o trabalho é algo que ocorrerá num futuro imagético. Isso corrobora com Paula, uma das professoras que entrevistamos. Ela contou-nos sobre a diferença entre participar de cursos de formação continuada durante a graduação e depois de já estar trabalhando como professora, afirmando que o sentido daqueles realizados depois de formada é diferente:

Na faculdade, muita teoria e pouca prática, né. Então depois que você começa a exercer, você tem um outro olhar. É diferente de você tá fazendo uma faculdade e não está exercendo, né, e pensar “como seria” e já estar exercendo, fazendo o curso de formação é uma outra visão. (PAULA).

Além disso, ela mencionou a questão da responsabilidade de quando já se está trabalhando como professora, fazendo com que sua implicação frente ao curso se intensifique:

Quando eu virei professora, né, por que a responsabilidade da estagiária é totalmente diferente da responsabilidade do professor, então quando você tá atuando, você precisa pensar além, né, do que estagiária. É lógico que você aprende também, eu acho que depende muito do estagiário e da força de vontade, né, mas quando você atua, a responsabilidade é toda sua, então muda o papel, né, o olhar pro curso. (PAULA).

Uma vez que o professor já esteja desempenhando suas funções, haverá mais material de trabalho para as situações que pretendemos propor e maior necessidade por parte do próprio docente em participar delas, talvez implicando-se mais. Colocamo-nos em favor de um posicionamento ético que admita o *estilo* de cada professor, ou seja, que considere a forma como cada um ensina, e não pretenda obliterá-lo em nome do estabelecimento de O professor ideal que emprega A educação ideal. Vejamos algumas possibilidades de contato da psicanálise com a formação continuada de professores.

3.3.1. Análise pessoal do professor

De acordo com Lajonquière (2013), apesar de Freud não ter de fato desenvolvido formas de intervenção da psicanálise na educação, existem três linhas de ações possíveis que foram abertas por seus discípulos mais próximos (p. 40) e que marcam a intersecção desses dois campos: (1) a psicanálise com crianças, (2) a psicanálise como desvelamento e interrogação em torno do ideal educativo e (3) a análise de educadores. Tentaremos explicar brevemente cada uma dessas propostas. Em relação à primeira, partimos da progressiva diferenciação que Freud vai estabelecendo, ao longo da sua obra, entre o educar e o analisar. Se, num primeiro momento, eles estavam de certa forma imbricados (quando Freud acreditava na profilaxia das neuroses), depois de um tempo ele vai diferenciando esses campos de modo que o analisar se descola da educação e se aproxima do tratamento, isto é, de uma pós-educação. É nesse ínterim que ele dá início ao que chamamos de psicanálise com crianças. Já o segundo aspecto corresponde à interrogação da criança genérica e imaginária construída socialmente, na qual se baseia o ideal educativo e, mais precisamente, a pedagogia. Nesse âmbito, a psicanálise procura questionar a racionalidade positivista que acredita numa intervenção mais precisa e melhor planejada do adulto em relação à criança. Por fim, o terceiro aspecto evidencia que a psicanálise pode estar na educação por meio da análise dos professores. É claro que ela não seria obrigatória, posto que o paciente poderia não estar

implicado, esvaziando a análise de sentido. Acreditamos que o docente que passar por esse trabalho psíquico pode se haver com seu desejo, interrogar suas práticas, repetições, vícios e acabar gerando, com o processo, algum deslocamento subjetivo que impacte, direta ou indiretamente, em seu trabalho e atuação como professor. Em um certo momento de seu percurso, Freud passa a entender que o conhecimento da teoria psicanalítica em si, para o professor, não possui um papel tão determinante em seu trabalho, se comparado a um possível processo de análise pessoal (VOLTOLINI, 2011). Tal procedimento é, inclusive, *recomendado* a todos os educadores, algo que no âmbito da formação em psicanálise, isto é, para se tornar analista, é exigido. De acordo com Voltolini (2011), Freud acredita que:

Só na análise pessoal esse educador poderia atingir aquilo que o ultrapassa em suas melhores intenções conscientes, que afeta diretamente a criança e sua capacidade para aprender e está além de suas possibilidades de mestria. (VOLTOLINI, 2011, p. 23).

Isso significa que a psicanálise considera o inconsciente no processo de ensino como algo que atravessa as relações para além do controle consciente da dinâmica educativa, ou seja, por mais que o professor se forme racionalmente para exercer seu papel de educador de acordo com uma teoria qualquer, há algo de seu desejo pulsional que permanece e resiste a essas mudanças. Podemos dizer, sustentados pela psicanálise, que a análise do professor seria formativa em si mesma, posto que intenciona trabalhar com esse resto ou hiato resistente às mudanças, do qual a consciência nada quer saber, somente defender-se ou escapar dele. Sendo assim, mais valeria não renunciar ao desejo ou tentar proteger-se dele, uma vez que tal empreitada seria da ordem do impossível, e sim, procurar lidar com essas questões e deslocá-las, já que nunca serão eliminadas – o sintoma apenas se desloca. Entretanto, é importante frisar que a psicanálise não compreende a análise do professor como uma política pública a ser difundida na instituição escolar. Algo na obrigatoriedade da análise do professor pode acabar gerando mais resistências por parte dele e esvaziando esse processo que exige grande implicação subjetiva. Sendo assim, nossa proposição se restringe à possibilidade de que um professor venha a usufruir de uma experiência analítica que, em si mesma, pode vir a ser formativa.

3.3.2. Grupos de discussão

Outra prática possível de referendarmos por meio da psicanálise, seria a constituição de grupos de discussão de professores, em que se tematizassem práticas, relações entre os sujeitos, trabalho docente, angústias e dificuldades dos professores, enfim, questões trazidas por eles emergentes do dia a dia. Tais grupos poderiam ser orientados por um profissional (ou por profissionais) que fizessem uso do método clínico no acompanhamento e organização dos encontros, trazendo a formação continuada para o educar mais contextualizado. Assim, abre-se no horizonte a possibilidade de minimamente subverter a reflexão sobre *A educação*, erigindo-a em torno de um ideal, já presente demasiadamente quando se trata do trabalho do professor. Um profissional tocado por uma atitude clínica de trabalho, poderia constituir-se como um outro para os professores, sendo este marcado pelo desejo de psicanalista que entra em contato com o desejo de professor dos docentes, podendo aí gerar reflexões que considerem o sujeito na formação continuada. Como afirma Pereira:

A orientação clínica de trabalho induz o sujeito à reflexão de sua prática, de suas ações, de seus saberes, além de compreender fenômenos e fomentar soluções. Tal orientação não é um guia infalível, mas é a referência para um questionamento constante das situações por parte da “criatura viva”, seja o sujeito ou a instituição. (2012, p. 31).

A distinção sugerida pelo autor para caracterizar a orientação clínica é interessante pois nos remete à diferença entre método e técnica. Tal autor afirma que ela não seja um “guia infalível”, mas uma “referência para um questionamento constante das situações”. A nosso ver, o *guia infalível* corresponderia mais à técnica, sendo constituída por uma série de passos e procedimentos que, se tomados com rigor e adequação, garantiriam uma empreitada de sucesso; já a *referência* indica nossa opção pelo método, isto é, um norte ou uma finalidade que admite muitos caminhos para se chegar ao que fora pretendido. Essa distinção permite que o método clínico abra o campo das possibilidades ao invés de se situar em torno de ideais que se acredita poder atingir. Quando colocamos um referencial, sabemos que ele está ali apenas como guia, e não como uma realidade a ser conquistada via as intervenções obsedantes do sujeito.

Em nossas entrevistas com as professoras da rede pública, nos deparamos com o relato de Natália que nos disse muitas vezes sobre o principal motivo de continuar frequentando os cursos de formação continuada (já que ela fazia muitos cursos, todos os anos): o contato com outros professores. Pensamos que sua fala confirma o que estamos tentando propor:

Eu vou também, porque a cada momento que eu vejo alguma coisa, a minha mente, a minha memória já está além; eu tô vendo uma situação sendo apresentada que eu já apliquei em sala de aula, mas aí na hora bate uma ideia assim ‘não, peraí, agora eu posso fazer diferente. Olha, aquilo ali eu fiz assim, agora eu tô vendo com outro olhar.’ Porque você vai com um olhar, quando você vai de novo no curso e você passa pela mesma situação, você já consegue mudar, você já não faz mais como você fazia antes, vai mudando a cada... Cada vez que você vai lá, você encontra uma informação – ‘não, então agora eu posso fazer diferente, agora eu posso fazer assim, agora eu posso fazer assim’. Eu não sei tudo, mas o pouco que eu sei, aliado com aquilo que eu escuto novamente com outro olhar, eu já consigo transformar aquela atividade numa outra melhor e na outra melhor ainda e assim eu vou aplicando em sala, vou falando... Porque eu posso falar muito do que eu faço, que deu certo... é o caminho, não tem outro. Trabalho coletivo, passar essa experiência; esse é o caminho, não tem jeito. (...) Só de ouvir o que o outro está falando, e até as experiências dos outros professores, eu consigo aproveitar. (...). Até do erro do outro, você constrói. (NATÁLIA).

Ora, ao mesmo tempo que ela fala da troca de experiências com outros professores, explicita reiteradamente que tudo depende de como ela absorve e metaboliza aquilo que foi dito e trabalhado na formação. Mais uma vez lembramos que a psicanálise entende que a aprendizagem acontece no campo do Outro, ou seja, que é no plano simbólico que o ato educativo se passa. Será que este grande Outro não poderia estar representado ou atravessado pelos pequenos outros semelhantes ao professor?

3.3.3. Escrita: relatos, narrativas, diários

Outra prática que poderia ser concebida na formação continuada de professores ou ao menos mais valorizada atualmente, seria a elaboração e leitura de relatos, diários, experiências e narrativas de professores. Cifali (2001) é uma das autoras que defende os relatos e as histórias narradas como uma espécie de “escrita da prática”, ou um tipo de escrita alinhada ao método clínico que descrevemos anteriormente. Para ela, tais histórias ajudam a forjar e construir identidades, algo que inclusive é referendado pela própria psicanálise, fazendo uma analogia com o processo analítico:

A psicanálise, por sua vez, mostrou que todo sujeito se constrói através dos fragmentos de sua história: o processo analítico parte de rudimentos, de acontecimentos descontínuos e sem ligação aparente, de lacunas, para construir uma continuidade, uma coerência e, finalmente, uma história de vida, na qual o mesmo sujeito se encontra sem, com isso, ser capaz de compreendê-la. (CIFALI, 2001, p. 111).

Narrar o cotidiano, acontecimentos que não estavam planejados, projetos, depoimentos, testemunhos, falas dos professores e alunos, entrevistas, experiências etc, pode gerar essa continuidade da experiência à semelhança do que acontece na análise, criando um sentido único para a prática e uma identidade para o docente. Ao ter a escrita do professor como algo socialmente valorizado, a autora acredita que a sua profissão também possa vir a ser mais estimada, no sentido de conferir maior importância aos gestos cotidianos e criando uma espécie de tradição de saberes da prática docente. (CIFALI, 2001).

Consideramos que uma formação que inclua a escrita dos professores como forma de compilação de seus saberes, pode trazer ganhos não somente para quem escreve, mas também para quem lê. Ler um registro de experiência possibilita que nos coloquemos no lugar no outro, observemos os aspectos do outro com os quais nos identificamos e aqueles que nos distanciam. É possível, talvez, analisar as situações pelas quais passamos como docentes de uma outra maneira, abrindo caminhos, posicionamentos, encaminhamentos e intervenções diferentes. A partir do relato de uma outra professora ou professor, pode-se estabelecer uma analogia entre aquilo que foi narrado e sua prática. Às vezes estamos tão mobilizados por alguma situação educativa que, quando entramos em contato com a escrita de outrem, acabamos pincelando os pontos em comum, trazendo-os para nossa perspectiva e, quem sabe, dando-nos um pouco mais de segurança e balizamento nas atitudes a serem tomadas, ou mesmo vislumbrando novas ações para levarmos à cabo. É curioso pensar em como esse tipo de escrita marca o sujeito que a lê.

Sabemos que o relato é muitas vezes desvalorizado por estar mais relacionado à ficção do que à objetividade científica, por exemplo, porém seria necessário abrir a perspectiva do que seria considerado ciência para talvez entendê-la como registro válido e importante de conhecimento e de saberes. (CIFALI, 2001).

Acreditamos que a escrita da experiência seja um tipo de registro que corrobora com o método clínico na medida em que o sujeito, suas reflexões, ações e motivações são a matéria-prima da formação. Inclusive consideramos que, para que tais relatos de experiência sejam tomados como tais, seja importante que o professor ou o autor se coloque, exprima sua concepção do ofício e não negue sua singularidade: “[...] essas duas condições são particulares e associam o relato à expressão, à autenticidade e à exposição de um ‘eu’. O relato não se reduz a isso, mas também não escapa a isso.” (CIFALI, 2001, p. 112).

A autora também evidencia a necessidade de que tal escrita exponha as dúvidas, os erros e as dificuldades encontradas no trabalho do professor. Para ela, o relato das práticas não remete apenas aos êxitos e acertos, em que sempre há uma parcela oculta que resta na sombra do que foi colocado sob os holofotes, mas deve ousar a expor as fraquezas: “no mundo da educação e do ensino, o erro e a dúvida não são expostos já de longa data. Trata-se de não mostrar nenhum temor que seja usado contra nós.” (CIFALI, 2000). Concordamos com essa afirmação no sentido de que se aprende também pelo erro do outro, e mais, permite-se vê-lo e ver a si mesmo como um sujeito em falta, castrado, de poder limitado. Entendemos que isso tenha estreita relação com a questão da impossibilidade da educação que a psicanálise traz à tona, algo que, como dissemos, parece-nos rechaçado na área da formação de professores. Em certo sentido, saber-se limitado quanto aos seus poderes na formação do outro e sujeito às contingências da vida, pode ser bastante formativo para o professor imerso apenas em relatos de boas experiências, planos de aula que deram certo, boas metodologias e didáticas exemplares.

Defendemos que, por meio da elaboração e da leitura de relatos, diários, experiências e narrativas de professores seja possível conferir certa inteligibilidade, ainda que sempre parcial, a este ofício complexo e dinâmico que é ensinar. Acreditamos que tais práticas sejam interessantes para estarem mais presentes na formação continuada do professor, ainda que possam encontrar dificuldades para se tornarem cientificamente legitimadas.

Para pequenos e grandes, como se poderia dizer – profissionais experientes ou iniciantes –, a escrita para mim é a mesma. Um relato que surte efeito parece ser aquele que permite ao ouvinte ou ao leitor operar confirmações, engrenar associações que lhe atravessam o espírito: uma semelhança é reconhecida, uma diferença é descoberta. A aparência é de passividade, mas cada um está envolvido em um trabalho ativo. Ele não se fixa apenas na história, pois estabelecem-se conexões, outras histórias vêm à memória. Essa riqueza de ligações provoca nele uma transformação. (CIFALI, 2001, p. 114).

Pautados em Cifali, consideramos que uma formação continuada que contemple esse aspecto pode não somente trazer o professor como produtor de saber sobre seu ofício, mas também gerar deslocamentos subjetivos e/ou mudanças de perspectiva que faça com que cada docente vá encontrando seu estilo de ensinar. A escrita pode ser transformadora tanto para quem a realiza, já que permite organizar de certa forma o pensamento e fazer circular a palavra, quanto para quem a lê, configurando-se como uma experiência formativa para além daquela mais baseada na racionalidade técnica.

No entanto, tais propostas não devem ser impostas ao docente ou colocadas como obrigatórias, como se fossem condições *si ne qua non* para a formação de bons professores. Além de formação alguma poder garantir essa empreitada – a construção do “bom professor” por excelência – acreditamos que seja importante a implicação subjetiva do docente para que a transferência na formação aconteça. Sabemos ser possível que a formação surta efeitos mesmo que a participação do docente seja obrigatória, isto é, nada impede que em algum momento de um curso, por exemplo, ou de uma palestra, o professor escute algo que lhe transforme ou lhe faça profundo sentido. Porém, acreditamos que quando sua participação é voluntária, maiores são as chances de que algo novo seja produzido ali, visto a abertura subjetiva do sujeito para a transferência. A professora Natália afirmou isso em nossa entrevista, colocando o seguinte contraponto ao fato de alguns professores realizarem cursos por obrigação:

É, porque assim, o professor quando vai fazer esse curso, ele também não pode ir por obrigação, ele não pode (ir lá) porque tá dando uma ajuda de custo, “ah, eu vou”. Não, ele tá indo fazer a formação pra utilizar isso na escola, pra tá trabalhando com isso. (NATÁLIA).

Cifali, por sua vez, nos traz o seguinte esclarecimento:

Essas passagens devem tornar-se obrigatórias? A questão é sempre esta. Evidentemente não, e esta é a maior contradição. Ninguém deveria eximir-se desse aspecto do trabalho, no qual se inclui a subjetividade exigida. Porém, impô-lo poderia criar tamanhas resistências que seu benefício seria nulo. Creio, por ter experimentado, que uma escolha deve ser livre; o obrigatório é ouvir falar mesmo sem ter escutado. (CIFALI, 2001, p. 108).

A autora remete-nos ao fato de que a obrigatoriedade não é garantia de “sucesso formativo”, além de mostrar que, de fato, há chances de resistir a um trabalho psíquico quando este se torna obrigatório. Para nós, tal resistência pode até representar uma postura ativa empreendida pelo sujeito como resposta à submissão exigida quando se impõe a presença nas atividades. Pensamos também que o fato de tornar tais práticas como obrigatórias pode mascarar uma tentativa de controle na formação de professores, algo que sabemos ser da ordem do impossível.

A partir da proposição das práticas que citamos acima, embasadas pela psicanálise – a saber, a análise pessoal do professor, grupos de discussão e relatos de experiência – nosso objetivo é apenas abrir espaço para o sujeito numa formação docente bastante baseada na

técnica. Com isso, no que tange o trabalho do professor, nossa expectativa é a de produzir deslocamentos subjetivos, podendo implicar o docente na sua formação em exercício, no seu trabalho e, “de quebra”, valorizar seus saberes e ofício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a presente pesquisa partindo de uma desconfiança acerca do lugar onde os cursos de formação continuada se situam no discurso corrente, isto é, como concretização de mudanças ou intenções visando à melhoria da qualidade da educação escolar. Questionamos o que caracterizaria tal qualidade nos dias atuais e vimos que não há um consenso sobre o assunto, estabelecendo, por exemplo, os principais valores públicos subjacentes à instituição escolar. Entendendo, à princípio, que esta lógica coloca o professor como aquele que leva a cabo as intenções governamentais e a melhoria da qualidade da educação, propusemo-nos a pesquisar a relação que eles estabelecem com os cursos de formação continuada dos quais participam, buscando encontrar os diferentes sentidos atribuídos pelos docentes a essa formação em exercício.

Sendo assim, buscamos verificar o lugar em que tais cursos se situam, tentando entender a finalidade conferida à formação docente, em especial aquela que ocorre após a graduação. Simultaneamente, passamos a compreender o papel do professor na perspectiva da formação, bem como os enlaces estabelecidos entre ele e os cursos, os quais se constituíram como linha condutora de toda a pesquisa.

Para atingirmos nosso objetivo, estivemos com sete professoras, sendo duas da rede particular e cinco da rede pública de ensino e um ex-professor da rede pública, para os quais perguntamos sobre suas visões a respeito dos cursos de formação continuada, suas motivações para realizá-los, se houve algum impacto em suas práticas, enfim, tentamos mapear como eles se relacionaram com essa formação em exercício. Conversamos com professores que haviam realizado uma quantidade diversa de cursos para encontrarmos falas e implicações também diversas. O mesmo dizemos em relação à escola pública ou particular: tendo em vista que os cursos são propostos em ambas as redes e muitas vezes de forma inter-relacionada, quisemos abordar os sentidos dessa formação no geral, pois pressupomos que os laços entre os professores e os cursos diziam respeito tanto a um modo de funcionamento da formação na sociedade contemporânea, quanto ao seu limite no singular, diferente para cada sujeito. Checamos as entrevistas e as relacionamos com a bibliografia selecionada sobre o tema, de modo a levantarmos aspectos de análise que consideramos pertinente e que respondiam a nossas questões iniciais.

No primeiro capítulo, contextualizamos a formação de professores identificando que a necessidade de se erigir uma formação específica para eles surgiu principalmente com a estatização das escolas na modernidade. Se o Estado responsabilizou-se pela oferta da educação escolar a grandes parcelas da população, tornou-se imperioso formar os professores para dar cabo dessa tarefa. Alguns autores como Hypolito (1997) e Costa (1995) argumentam sobre a progressiva racionalização do trabalho do professor ao longo do tempo, de modo a verificarem que, se antes ele era considerado como uma espécie de “professor-artesão”, controlando todas as etapas de seu trabalho, com o tempo ele passou a se identificar com outras categorias de trabalhadores, as quais também se alienaram em relação a alguns aspectos de seu serviço. Exemplos dessa alienação seriam a não definição daquilo que seria ensinado (posto ter sido estabelecido pelo currículo), tampouco os objetivos finais a serem atingidos via educação escolar (estabelecidos socialmente, a princípio). Tais questões passaram a ser definidas em outros âmbitos, o que pode relevar-nos, num primeiro momento, um maior investimento naquilo que seria de ordem pública, como a criação das instituições escolares e o levantamento de um solo comum de conhecimentos humanos que deveriam ser por elas veiculados, e, num segundo momento, o controle e racionalização cada vez mais intensos sobre o trabalho docente, com o advento do positivismo do século XX na chamada contemporaneidade.

Tal controle sobre o trabalho do professor incide na sua formação, como verificamos nas entrevistas realizadas com as professoras da rede pública. Catarina, por exemplo, disse-nos que uma das razões para fazer os cursos de formação continuada era seu interesse em saber o que o governo queria. Natália mencionou os baixos índices nas avaliações das crianças, sabendo que essa formação intenciona também melhorar o resultado dos alunos nessas provas. Já Mariana, observou que a formação alimenta o “sistema educacional”, como ela denomina, uma vez que há pessoas cuja função é oferecer cursos aos professores e, sem tais cursos, elas não teriam um papel definido na sociedade. Entendemos que essas falas apontam para os diferentes aspectos dessa racionalização do trabalho onde a formação docente está inserida: o professor que deve atuar de acordo com o que é estabelecido pelo governo, ou seja, que encontra-se expropriado da função de definir os objetivos gerais de sua prática; a formação que serve para a melhoria de índices de avaliação; o parcelamento e a divisão do trabalho que incumbe diferentes profissionais para a realização de diferentes tarefas. Não estamos advogando por uma espécie de retorno ao “professor-artesão” pré-moderno, pois tais características acompanham o mundo do trabalho em geral, podendo ser

encontradas em outras profissões; apenas procuramos contextualizar a formação de professores no contexto atual, bem como a natureza do trabalho docente.

Passamos, então, por duas perspectivas sociológicas que nos trouxeram elementos para analisarmos a função da formação de professores hoje: a perspectiva da proletarianização e da profissionalização. A primeira indica a racionalização do trabalho mencionada acima, já que, basicamente, demonstra uma aproximação do ofício do professor ao do proletariado quando ambos se desapropriaram de parcelas de seu trabalho, inclusive da formação. A segunda, parte do pressuposto de que a posse de um saber difundido numa formação específica confere certo status à profissão, fazendo com que apenas quem detém esse saber seja legitimado para falar sobre as questões que envolvem seu trabalho, numa espécie de credenciamento conferido pela graduação, cursos, especializações etc. Ambas as correntes são criticadas em alguns aspectos no âmbito da sociologia. Em relação à proletarianização, dizem que há funções do trabalho do professor que não podem ser relegados, de modo que algo de sua autoria sempre estará presente: em última instância, é ele quem dá a aula, portanto há algo de profundamente singular nessa prática. Já em relação à profissionalização, há autores que a consideram elitista, dizendo ser a educação uma prática democrática que não deveria configurar-se como monopólio de uma categoria de profissionais. Ao mesmo tempo em que ocorre essa divisão e controle do trabalho e da formação do professor, sendo necessária uma maior valorização de seus saberes (tentativa empregada pela profissionalização), assumimos a parcela inalienável de seu ofício e que escapa à racionalização. Observamos tais questões com as professoras e com o professor com quem estivemos: se, por um lado, algumas afirmavam o quanto era necessário verificar a produção intelectual e metodológica que estava sendo ofertada nos cursos, por outro, todos ressaltavam a importância da experiência e do fazer docente como legitimador da dita teoria, não apenas por causa da posse de algum saber. A frase de Catarina sobre a que serviam os cursos de formação continuada parece-nos ilustrativa: “[...] não diria exatamente se profissionalizar, porque eu acho que você acaba se profissionalizando no dia a dia, com a experiência”.

Por fim, concluímos que o posicionamento dos professores entrevistados e tais perspectivas e suas críticas apontam para a ambiguidade do trabalho do professor, também revelada pela condição de seu saber na conjuntura atual, algo que referendamos com Tardif (2010). Ao mesmo tempo em que o professor é colocado como técnico de um saber produzido em outros espaços (na universidade, por exemplo), ele transmite o conhecimento humano socialmente estabelecido, reconstruindo-o em suas aulas e com os alunos. Ao mesmo tempo em que viu seu trabalho ser cada vez mais racionalizado, ele sabe que há aspectos impossíveis

de serem controlados por outros, pois o dia a dia, a experiência, a sala de aula, o vínculo com os alunos, suas ideias e visões não podem ser dominadas por instâncias superiores. Sendo assim, apesar do professor ser, constantemente, colocado no lugar de técnico, isto é, de quem aplica o que é produzido por outrem, não é possível ignorar a importância de seu saber como metabolizador da demanda educativa.

No segundo capítulo partimos para a análise da formação continuada propriamente dita. Vimos que ela não se dá somente por meio de cursos, mas também de palestras, reuniões pedagógicas, horários coletivos, grupos de estudos entre outros. Observamos que a formação continuada no Brasil, nas últimas décadas, foi proposta para se cumprir, principalmente, dois objetivos: universalizar o ensino e ampliar o quadro de professores, procurando, neste segundo caso, compensar a formação inicial deficiente. Outra grande intenção dessa formação diz respeito à necessidade de se enfrentar o fracasso escolar, principalmente relacionado à alfabetização nas séries iniciais. A partir de um estudo realizado pela Fundação Vitor Civita (2014), verificamos a categorização das práticas de formação continuada em duas vertentes: as individualizadas e as coletivas, sendo a segunda dita como mais desejável, posto que, de acordo com a pesquisa consultada, geraria maior impacto e mais resultado. Na primeira, temos os cursos de longa ou curta duração, bem como oficinas, palestras, congressos, seminários, jornadas e encontros pedagógicos. O objetivo desse tipo de proposta é, sobretudo, o de implementar mudanças pedagógicas, novos programas ou políticas. Na segunda perspectiva, estão incluídos grupos de estudos, produção coletiva de materiais para as séries e disciplinas, planejamento, implementação e avaliação de ações, elaboração de projetos pedagógicos e formação de redes virtuais de colaboração. Intenciona-se, por esses moldes, colocar a própria escola como o *locus* da formação. Em nossas entrevistas, nos limitamos a questionar sobre as práticas que se davam no formato de cursos, por serem as mais recorrentes. Destacamos o fato das professoras e do professor preferirem formadoras ou formadores que fossem professoras ou professores e, relacionando com o discurso de Danilo, um dos entrevistados, entendemos que isso poderia evidenciar uma espécie de reivindicação ou necessidade de se valorizar o saber do próprio professor, buscando colocá-lo como produtor do saber sobre a sua prática.

Trabalhamos também duas questões que consideramos recorrentes na formação continuada de professores: a formação, como promotora de competências aos docentes e a relação entre teoria e prática, muito mencionada nas entrevistas. No que se refere à competência, ela está, em geral, ligada a uma atividade prática atribuída ao indivíduo, denotando sua capacidade cognitiva e mobilização de recursos para lidar com as diferentes

situações que surgem no dia a dia. Segundo Géglio (2006), tal conceito contribui para um individualismo cuja tendência é um pragmatismo centrado nas circunstâncias e que pouco considera questões históricas, estruturais e culturais. Tomando tal autor como referência, consideramos que entender a formação continuada de professores apenas como promotora de competências pode limitar o trabalho do professor à resolução de problemas circunstanciais, sem promover uma reflexão sobre como e por que tais fenômenos têm acontecido e sua relação com outros contextos. Além disso, com fundamento em Souza (2006) entendemos que essa ideia corrente de que os cursos devem promover determinadas competências aos professores, sustenta-se na argumentação de que a principal causa da baixa qualidade da educação escolar é a incompetência dos docentes, o que retoma nosso questionamento inicial. Limitar-se a investir na formação de professores para a melhoria da qualidade da educação pode dizer mais de uma culpabilização destes, quando, na verdade, tal qualidade depende de muitos fatores presentes na instituição escolar como um todo (e mesmo na sociedade) e não somente de seu corpo docente. Gostaríamos de ressaltar, ainda, que Perrenoud, autor consagrado por disseminar a discussão sobre essa temática, levanta competências abertas, flexíveis polivalentes, admitindo a complexidade da profissão.

Em relação à questão da teoria e prática, é bastante citado pelas professoras entrevistadas, a importância da experiência como legitimadora ou não de teorias aprendidas ao longo da formação, bem como a dificuldade, os empecilhos e impasses de se trazer para a prática propostas que eram abordadas e ensinadas na formação. Trouxemos então o termo *práxis* como chave de interpretação. Para além de perpetuarmos a separação teoria e prática advinda de uma concepção racionalista do pensamento clássico, propusemos que o trabalho do professor fosse entendido como uma *práxis*, ou seja, como o resultado intrínseco entre teoria e prática, já que, de fato, elas não se encontram dissociadas. As dificuldades que as professoras relataram em aplicar determinadas propostas em sala, além de confirmarem essa impossibilidade de separação entre teoria (supostamente fazendo referência à formação) e prática (indicando as ações dos professores em seu cotidiano), evidenciam as inúmeras variáveis que influenciam a *práxis* docente, da qual os cursos correspondem a uma pequena parte, talvez não tão significativa. A história de vida do professor, seu período como estudante, as relações com os colegas, a questão transferencial (abordada no terceiro capítulo), entre tantos outros aspectos conscientes e inconscientes impulsionam e influenciam sua prática, algo de que a formação nada quer saber.

O paradigma do problema-solução exposto por Miller e Milner (2006) ajudou-nos a entender a dinâmica social onde os cursos de formação continuada se situam. Para eles, há

uma lógica estabelecida hoje em que se levantam problemas na sociedade que aparecem como axiomas, isto é, verdades inquestionáveis, cuja solução deve ser imediatamente proposta, porém de modo a não abalar as estruturas onde tal problema surgiu. A solução seria boa quando fosse *salva-sociate*, ou seja, resguardando as condições sociais tais como elas estão. Essa ideia nos fez pensar sobre a sequência discursiva em que os cursos de formação muitas vezes são inseridos, da qual desconfiávamos no início de nossa pesquisa: eles surgem como solução *salva-sociate* ao problema da baixa qualidade da educação escolar. Porém, verificamos que se ignora o fato da escola ser composta por diversas instâncias, todas implicadas no tratamento da questão da qualidade da educação. Limitar aos professores a função de reverberar na melhoria de tal situação é simplificar o problema e propor uma solução que não mexe com os demais aspectos da instituição (além de ignorar que ela também sofre influências da sociedade), tal como acontece no paradigma do problema-solução.

Finalizamos o capítulo pontuando algumas tendências da formação continuada verificadas na literatura sobre o tema, entre as quais podemos citar a necessidade de que o *locus* da formação seja a própria escola, a valorização do saber docente e a necessidade de que tal formação considere as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor.

No terceiro e último capítulo, propusemos uma “saída psicanalítica” dessa formação que visa sobretudo a fornecer ferramentas para o trabalho do professor, buscando melhorar sua prática de acordo com interesses diversos, ignorando que ele seja sujeito do desejo inconsciente, ou seja, que haja questões impossíveis de serem transformadas pela via da racionalidade científica ou da técnica, historicamente muito presentes no âmbito profissional.

Deparamo-nos nas entrevistas com a emergência da singularidade dos professores, entendendo que os enlaces entre estes e os cursos realizados se encerravam no subjetivo. Quando Danilo fala de seu interesse por cinema que o teria levado a fazer o curso, quando Paula diz ter gostado mais dos cursos de Matemática por ter mudado sua relação com esse saber (quando era aluna não gostava dessa disciplina e com os cursos que realizou sobre o tema, passou a enxergá-la de uma outra forma), ao escutarmos Catarina dizendo que a experiência como professora é que lhe dava parâmetros para saber o que seria possível ou não ser realizado (ou a criticidade em relação às teorias, como no caso de Taís), quando Mariana menciona que seu gosto pela literatura e sua curiosidade em pesquisar é que teria ajudado mais em sua formação em exercício, ao Natália dizer:

Eu vou também, porque, assim, a cada momento que eu vejo alguma coisa, a minha mente, a minha memória já está além; eu tô vendo uma situação sendo apresentada que eu já apliquei em sala de aula, mas aí na hora bate

uma ideia assim ‘não, peraí, agora eu posso fazer diferente. Olha, aquilo ali eu fiz assim, agora eu tô vendo com outro olhar. (NATÁLIA).

E, ainda, quando Carolina se pergunta: “[...] talvez um curso que faça sentido pra sua prática, porque eu não sei se tem a ver com isso, mas... essa relação... de professor que vai fazer um curso não tá muito ligada com o perfil de cada professor?”. Acreditamos que tais exemplos evidenciam que o limite da utilidade de um curso encontra-se no singular, isto é, naquilo que diz respeito a cada professor, o que o mobiliza, toca e atravessa seu desejo.

Assumindo, então, a singularidade do docente e sua condição de sujeito ao desejo inconsciente, refletimos, no último capítulo, sobre as possibilidades da formação continuada fazendo uso de dois pressupostos psicanalíticos: a orientação clínica de trabalho e o conceito de transferência.

Tomamos a conduta clínica como uma *práxis* que não se aferra aos conhecimentos dados *a priori* e permite elaborações e deslocamentos a partir da circulação da fala. Ainda que a clínica parta de referenciais em comum, estes se constituem apenas como parâmetros, não amarras que devam ser seguidas invariavelmente, permitindo aos envolvidos a legitimação e aceitação das vicissitudes, surpresas, “golpes de vista” (como diz CIFALI, 2001) do cotidiano. Com isso, pode-se abrir a possibilidade de que o professor reveja a si mesmo, “suas repetições, seus truques de manipulação institucional, seus tiques, manias, deslizos verbais, cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, ambivalências, despolitizações, padecimentos, suas reações de defesa, embaraço, sua fragilidade e dúvida”. (PEREIRA, 2012, p. 32). Estabelecemos, então, um paralelo entre a formação do analista e do professor, justificando essa aproximação pelo estabelecimento freudiano do educar, analisar e governar como as três profissões impossíveis. Usamos um capítulo de Schön (2000) para exemplificar como, na supervisão analítica, pode-se tematizar tanto o enunciado, isto é, o que se diz (no caso, o que o analista ou o que o supervisor do analista diz), quanto a enunciação, ou seja, a forma como se diz, a posição discursiva usada para se dizer isso, enfim, o que Schön (2000) denomina de mensagem secundária. Acreditamos que a reflexão sobre o posicionamento dos sujeitos seja importante quando se trata de uma formação que leve em conta a conduta clínica, algo que pode ser trazido para a formação de professores: o que o lugar de professor invoca para o sujeito? E o que diz o lugar de aluno para o docente em questão? Onde se coloca a formação e do formador nessa dinâmica? Como professor e formação se relacionam? Acreditamos ser possível tornar tais questões, os posicionamentos envolvidos e o próprio processo formativo, passíveis de discussão.

Inferimos que a mensagem secundária da qual fala o autor supramencionado relaciona-se com a transferência, conceito psicanalítico que também abordamos no capítulo, evidenciando a complexidade da formação de sujeitos. A transferência mostra que a posição discursiva dos sujeitos engendra um lugar para eles no campo da palavra e da linguagem, permitindo o deslocamento de desejos que mais têm a ver com o estrutural do inconsciente do que com o controle consciente e o entendimento de enunciados (sejam eles de ordem técnica, científica ou metodológica, amplamente presentes na formação de professores).

Lembramos quando Freud sugere a análise pessoal para os professores e propusemos, assim, três formas de trabalho possíveis de serem concebidas na formação continuada: a análise pessoal do professor (retomando a sugestão já feita pelo pai da psicanálise), grupos de discussão entre docentes junto de um formador que possua uma orientação clínica de trabalho e a escrita de relatos, diários e narrativas que tragam os saberes, dúvidas, reflexões, ou seja, a singularidade dos professores, mostrando os erros, acertos e as vicissitudes que envolvem o educar.

Acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir para as discussões atuais sobre a formação de professores, na medida em que parte daquilo já amplamente trabalhado na docência e traz desdobramentos que assumem ser o professor um sujeito ao desejo inconsciente, algo ainda pouco explorado na pedagogia e nas ditas ciências da educação. Nessa linha, propusemos práticas que podem ser experimentadas na formação continuada de professores, gerando possíveis deslocamentos subjetivos e sabendo que, em última instância, a educação escolar não é um problema a ser resolvido, mas sim um campo de atuação dos adultos frente aos pequenos, dos professores frente aos alunos. Esperamos, assim, que nosso trabalho se situe nessa lacuna da formação continuada, assim como sabemos ser o inconsciente lacunar do sujeito.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: _____. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p.17-43.

AGUIAR, F. Método clínico: método clínico? **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, 2001, 14(3), p. 609-616. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7846.pdf>>. Acesso em: 11 Jul. 2015.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BATISTA, D. E. **O declínio da transmissão na educação**: notas psicanalíticas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Magistério**: construção cotidiana. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

CARONE, I. Saber é poder: a racionalidade técnica da ciência moderna. **Cadernos de Psicologia**, Belo Horizonte, 2002, 12(1), p. 11 – 29.

CARVALHO, J. S. F. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. O declínio do sentido público na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, v. 89. n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~cpedh/O%20declinio%20do%20sentido%20publ%20da%20educacao.pdf>> Acesso em: 09 Ago. 2014.

_____. Para que ou em nome de quê? **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, Ed. 195. Jul., 2013.

_____. O fetiche do método. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, Edição 210. Out., 2014.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, Phillipe. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 101-114.

_____. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000100008&script=sci_arttext#back1> Acesso em: 24 Jul. 2015.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DINIZ, M. O método clínico e a formação docente. In: MRECH, L. M. RAHME, M. M. F. e PEREIRA, M. R. (Orgs.) **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 129-140.

FREUD, S. (1916-1917) Conferência XXIV: O estado neurótico comum. In: **Edição Standart Brasileira das Obras Completas**, v. XVI, Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 441-457.

_____. (1914) Contribuição à história do movimento psicanalítico. In: **Obras completas**, v. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a, p. 245-327.

_____. (1914) Sobre a psicologia do colegial. In: **Obras Completas**, v. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b, p. 418-423.

_____. Análise terminável e interminável. In: **Edição Standart Brasileira das Obras Completas**, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1937, p. 239-287.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros / Relatório final**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2014. Disponível em:< <http://www.fvc.org.br/estudos>> Acesso em: 1 Mai. 2015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13. n. 17, p. 57-70, Jan./Abr. 2008.

GÉGLIO, Paulo. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

HORKHEIMER, M. Meios e fins. In: _____. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002, p. 9-62.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens – A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Do que não se quer saber na formação de professores. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Sarandí, 2013, p. 39-60.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MARIGUELA, M. O encanto de uma apresentação. In: MARIGUELA, M.; CAMARGO, A. M. F.; SOUZA, R. M. (Orgs.) **Que escola é essa?** Anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas: Ed. Alínea, 2009.

MILLER, J. A; MILNER, J. C. **Você quer mesmo ser avaliado?** Entrevistas sobre uma máquina de impostura. Barueri: Manole, 2006.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

PARO, V. H. Educação para a democracia: O elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 33-47.

PEREIRA, M. R. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: _____. (Org.). **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 23-34.

_____. **O avesso do modelo: Bons professores e a Psicanálise.** Petrópolis: Vozes, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Nova Enciclopédia: Lisboa, 1993.

_____. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise.** Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁ, P.; PAIXÃO, F. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Cied: Universidade do Minho, 2013, 26(1), p. 87-114.

Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a05.pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2015.

SCHÖN, D. Aprendendo o Talento Artístico da Prática Psicanalítica. In: _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 163-187.

SOUSA, C. P. de. Políticas de formação continuada na Iber-América. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, p. 117-147, 2001.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, R. N.; MIRANDA, M. P. A formação de professores no Brasil e a contribuição da psicanálise. **Educação em foco**. Ano 16, n. 21, Jul. 2013 - p. 41-67. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.uemg.br%2Fopenjournal%2Findex.php%2Feducacaoemfoco%2Farticle%2Fdownload%2F301%2F298&ei=vu6bVbvOHcXegwSnrJaoDA&usg=AFQjCNGzzAtmiLWe-9GB1eg9VzbOotZIwA&bvm=bv.96952980,d.eXY>>.

Acesso em: 24 Jul. 2015.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. Freud e o conhecimento e o desconhecimento de Freud. In: **Educação Online**, 2009. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=333:freud-e-o-conhecimento-e-o-desconhecimento-de-freud&catid=36:especial&Itemid=46>. Acesso em: 25 Mai. 2015.

ZEMMOUR, N.; FOURMENT-APTEKMAN, M. Abordagem da inteligência na psicanálise e na psicologia do desenvolvimento. **Estilos da Clínica**, v. 6, n. 11, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/60951/63987>>. Acesso em: 23 Jul. 2015.

APÊNDICE A – Entrevista com a professora Paula

Tempo de gravação: 9 min e 20 seg

Data: 31/10/2013

Local: escola onde trabalha a entrevistada

Entrevistada: Professora de 5º ano de uma escola particular do município de São Paulo.

Cursos realizados: Sete cursos, todos oferecidos pela escola particular onde trabalha.

Pesquisadora - Paula, você já participou de algum curso depois que terminou a faculdade?

Paula – Já.

Pesquisadora – Quais?

Paula – Sete cursos.

Pesquisadora – Sete cursos de formação continuada?

Paula – Isso. Da área de Matemática e da área de Práticas de Linguagem e da parte de Orientação Educacional.

Pesquisadora – Por que você escolheu esses cursos à princípio, por exemplo, por que você começou com curso de Matemática e de Práticas de Linguagem?

Paula – Na verdade, eu pensei - - quando eu escolhi os cursos, eu pensei no que poderia me ajudar pro início da minha formação...

Pesquisadora – ... Tá, e aí depois você fez o de Orientação Educacional, depois de já ter começado a atuar como professora?

Paula – Isso. Depois de cinco cursos, eu já tava atuando como professora. Foi o meu quinto curso, eu decidi fazer o de Orientação Educacional em outras - - Eu já tinha trabalhado com orientação em outra escola e eu quis me aprofundar mais um pouquinho no assunto.

Pesquisadora – Tá... E o que te levou a fazer esses cursos?

Paula – Mais pra minha formação mesmo, tanto minha formação pessoal, quanto profissional.

Pesquisadora – Tá... Você acha que eles te ajudam na sua prática em sala de aula ou te ajudaram na sua prática ou foi mais para você refletir sobre os conteúdos que você ia trabalhar ou de repente não te ajudaram em nada?

Paula – Me ajudaram, tanto na parte da didática, que é um material que eu recorro sempre, então sempre que eu tenho alguma dúvida eu recorro a esse material e a reflexão que a gente faz durante o curso que é super importante.

Pesquisadora – Que didática é essa? É a didática específica da escola que você trabalha ou é alguma outra?

Paula – Não, é específica da escola.

Pesquisadora – Então tem a ver também com a metodologia que a escola adota e que você quer empregar na sua prática.

Paula – Isso.

Pesquisadora – Qual curso que você mais gostou?

Paula – De Matemática. Os cursos de Matemática são cursos que me deixam bem satisfeita, no final do curso eu fico bem satisfeita.

Pesquisadora – Por quê?

Paula – Porque é uma - - na verdade eu não gostava de Matemática e com essa didática eu vi um encantamento nessa didática que foi muito legal. Então a cada curso que eu faço é um novo aprendizado.

Pesquisadora – Então, nesses cursos, você aprendia uma didática diferente daquela ou uma Matemática diferente daquela que você mesma tinha aprendido quando era estudante?

Paula – Isso. E é uma - - no meu ponto de vista é uma didática mais fácil, né... Então que - - o que era pra mim um sofrimento hoje pra mim é uma satisfação.

Pesquisadora – E... Qual tipo de curso você gostou mais, os de Práticas de Linguagem e Matemática ou de Orientação Educacional, que são áreas bem diferentes, né?

Paula – Ah... o curso de Orientação Educacional foi bem interessante também, porque a gente... a gente viu bastante como lidar com os alunos de várias faixas etárias, de idade, e que... lidar com... - - então a gente abordou, no curso, o assunto “a morte”, como lidar com esse assunto com as crianças, que é uma realidade, só que a gente não fala diariamente e no curso ficou bem claro que isso também é ensinado. Como lidar com a perda antes do acontecimento. Foi muito interessante.

Pesquisadora – Você acha que isso te ajudou... te preparou melhor pra de repente enfrentar uma situação desse tipo na sala de aula?

Paula – Sim, inclusive, logo em seguida, eu tive um acontecimento na minha sala, que foi de um aluno que não convive com o pai e foi feito um li... foi feita uma leitura de um livro, teve um sentimento muito forte e esse aluno, ele conseguiu colocar o sentimento que ele geralmente não consegue, guarda pra ele e explode. Então foi um assunto que mexeu com a

sala, que toda a sala ficou comovida e aí eu consegui trabalhar esse assunto na sala que a perda não é só a morte, né, e sim a perda é, de repente, o pai mora nos Estados Unidos e pra ele (aluno) isso é uma perda. Então depois do curso, talvez se eu não tivesse feito o curso, eu não sabia como... eu não saberia como lidar com esse assunto. Isso me ajudou bastante.

Pesquisadora – Uhum... Tem algum outro episódio de algum outro curso que... que você... que tenha acontecido na sua sala de aula e você tenha lembrado do seu curso?

Paula – Sim, teve no curso de Matemática um problema que tinham duas interpretações e nós resolvemos esse problema no curso e a maioria dos participantes erraram e aí eu lembrei desse curso, dessa aula do curso, na minha aula, que era o mesmo problema, e apareceram as mesmas coisas que aconteceu no... que apareceram no curso e aí eu soube lidar com ele muito mais fácil do que se eu não tivesse feito o curso.

Pesquisadora – Uhum... crianças tiveram a mesma reação que os próprios participantes?

Paula – É.

Pesquisadora – Ah, que legal. E de Práticas de Linguagem?

Paula – De Práticas de Linguagem eu não tive tantos acontecimentos assim, não teve tanta novidade. É lógico que mesmo sendo uma didática diferente sempre tem um... diferente do que a gente aprendeu no tradicional, é... mas assim eu nunca tive nenhum episódio assim que eu tivesse que recorrer ao curso.

Pesquisadora – Tá. E você tem interesse... teria interesse em fazer cursos que não fossem oferecidos pela escola onde você trabalha?

Paula – Não tive oportunidade ainda, mas talvez se pintar alguma oportunidade eu quero sim.

Pesquisadora – E você tem interesse em fazer outros da escola que você trabalha?

Paula – Quero continuar, sempre continuar com cursos oferecidos pela escola, porque é sempre um aprendizado. Eu imagino que os cursos dados aqui na escola são cursos que... trabalhados aqui, temas trabalhados aqui, então eu gostaria de fazer o máximo que eu puder fazer né.

Pesquisadora – Uhum. E se você trabalhasse numa escola que não oferecesse cursos de formação, por exemplo, você faria algum curso por livre e espontânea vontade?

Paula – Faria. Fora faria. Continuaría com a formação. Eu acho que professor não pode parar no tempo, né... Então curso é uma oportunidade da gente tá revendo e discutindo assuntos que acontecem no dia a dia, né.

Pesquisadora – Você acha que a faculdade de pedagogia, a graduação, foi importante para a sua formação e que os cursos complementam isso, complementam essa formação inicial ou... Qual a sua visão sobre a sua graduação?

Paula – Pois é (risada). Na verdade, eu acho que eu tô aprendendo mais nos cursos do que na própria faculdade, na própria graduação. Quando eu terminei a faculdade eu saí com um senti... uma sensação de que eu não tinha aprendido absolutamente nada, né. Ou assim: “nossa ainda falta muito ainda”, eu percebi um buraco, né, na formação e os cursos eu não tenho essa sensação, né. Eu termino o curso, isso sempre... com a sensação de que eu aprendi algo mais, diferente da faculdade.

Pesquisadora – Você consegue pensar por que?

Paula – Talvez porque muita teoria, né, então...

Pesquisadora – Na faculdade.

Paula – Na faculdade, muita teoria e pouca prática, né. Então depois que você começa a exercer, você tem um outro olhar. É diferente de você tá fazendo uma faculdade e não está exercendo, né, e pensar “como seria” e já estar exercendo, fazendo o curso de formação é uma outra visão.

Pesquisadora – Todos os cursos que você fez, depois que terminou a graduação, foram em conjunto com uma prática em sala de aula?

Paula – Sim, eu comecei a fazer os cursos, eu tava atuando como estagiária, então não tava atuando como professora, tava dentro da sala de aula, o que me fazia ter uma outra visão do que realmente é estar dentro de uma sala de aula.

Pesquisadora – Você acha que você aprendeu mais quando você era estagiária, fazendo os cursos, ou quando você já era professora?

Paula – Quando eu virei professora, né, por que a responsabilidade da estagiária é totalmente diferente da responsabilidade do professor, então quando você tá atuando, você precisa pensar além, né, do que estagiária. É lógico que você aprende também, eu acho que depende muito do estagiário e da força de vontade, né, mas quando você atua, a responsabilidade é toda sua, então muda o papel, né, o olhar pro curso.

Pesquisadora – Acho que tá bom. Mais alguma coisa que você queira falar?

Paula – Não, só isso.

Pesquisadora – Obrigada.

APÊNDICE B – Entrevista com o ex-professor Danilo

Tempo de gravação: Primeira parte – 19 min 58 seg / Segunda parte – 22 min 26 seg

Data: 04/12/2013

Local: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Entrevistado: ex-professor de ensino médio de escola pública do Estado de São Paulo.

Cursos realizados: Dois, oferecidos por ONGs em parceria com a rede estadual.

Observação: Houve interrupção na entrevista, pois o gravador parou a gravação. Percebemos que isso aconteceu e, em seguida, continuamos a gravar.

Primeira Parte – 19 min 58 seg

Pesquisadora – Há quanto tempo você dá... Você ainda dá aula no Estado?

Danilo – Não.

Pesquisadora – Não mais?

Danilo – Não mais... (inaudível) Tem que estar no Estado?

Pesquisadora – É, ser professor ainda, talvez... Você não é mais professor?

(risadas). Tudo bem. Você não dá mais aula?

Danilo – Não dou mais aula. Assim que eu entrei, que eu ganhei a bolsa aqui no mestrado e eu já tava no programa aqui também, no programa de formação de professores né, como bolsista, então aí eu resolvi deixar o Estado quando eu tinha 3 anos de Estado, eu pedi afastamento com o Renato²⁵. Porque é difícil também você tem que solicitar, passar por uma junta, vai e tal, (tem também uma) avaliação. Agora já tem uma bolsa no mestrado, né, que é uma redução de carga horária e a pessoa recebe um bônus, eu não sei exatamente como é. Na minha época eu tava... Quando eu pensei em tentar não tava funcionando né, então eu dei aula quase quatro anos, passei em cinco escolas do Estado, participei de cursos de formação, ou de... Como que eles chamam?

Pesquisadora – Reciclagem?

²⁵ Nome fictício.

Danilo – Reciclagem (risos). Capacitação, assim, os mais variados nomes. Eu não lembro agora. Fiz dois cursos. E a vantagem de fazer esses cursos era porque, no mínimo, você se ausentava da sala de aula, né. Quando coincidia (inaudível), era no mesmo dia e tal, então que eu me lembre agora, eu fiz dois, um de teatro, esse eu não me ausentei, era no contraturno, eu fazia à tarde, mas o de cinema eu - - Foram dois dias, eu saí da escola, no horário de aula e fui para o curso.

Pesquisadora – E aí a sala ficava com outro professor e você...

Danilo – Eles se viram.

Pesquisadora – Ah, tá. A escola que definia...

Danilo – É, um eventual ou eu passo um trabalho com antecedência para que seja aplicado...

Pesquisadora – Tá, aí era um sobre teatro e o outro era sobre o quê?

Danilo – Cinema. O de teatro era... Bom (interrompe a fala e faz gesto para que eu continue a entrevista)

Pesquisadora – E o que te motivou a fazer esses cursos? Cada um foi por motivos diferentes ou semelhantes?

Danilo – Então, eu gosto de Artes, né. E a minha vontade era que - - eu acho que a escola tem que se atualizar no que diz respeito - - tem que atualizar - - Tem que cumprir uma função de justiça social, e acho que a arte permite (ela acaba não chegando na escola). Então sempre me interessou como fazer com que a escola conseguisse contemplar o universo artístico. Ela sempre deturpa, faz muito porcamente: tentando levar música, leva música num radinho, não reproduz como a gente costuma ouvir nos outros lugares, em casa, num nível de qualidade minimamente necessária para que haja uma reprodução, não digo (inaudível), mas tecnicamente, minimamente para que o aluno escute aquilo que em geral a gente escuta quando se encanta, né. Então geralmente quando vai pro cinema leva uma outra coisa e não... Leva a imagem, concorrida com luz, o som são duas caixinhas pequenas, enfim, é uma outra coisa, não é aquele filme que você viu no cinema, nem a música, nem o quadro, não tem uma ambientação. Então sempre me interessou - - não é a (inaudível) – fazer com que os alunos percebam a existência desse lugar, que geralmente, no mundo privado e mesmo na escola, que seria o lugar do público, eles não têm acesso, né... Entende?

Pesquisadora – Sim, então não tinha nenhum objetivo prático, relacionado à sala de aula em si, mas mais pelo seu interesse.

Danilo – Numa das escolas eu consegui, junto com uma outra professora, fazer um projeto que era de biblioteca, com livros selecionados por nós, num lugar que não era a biblioteca,

porque a biblioteca quem cuidava era uma pessoa deslocada de sua função, como é que se diz, disfunção...

Pesquisadora – Que ela não... eu não sei o nome exatamente, mas ela é professora, por exemplo, contratada como professora, mas tá cumprindo a função...

Danilo – De Matemática, mas por problemas na mão, de não poder dar aula etc, foi trabalhar na biblioteca. E ela era completamente obsessiva, então o aluno não ficava a vontade pra mexer nos livros, tinha que estar tudo limpo. Então o aluno se pegasse um livro, ela já ficava de olho, né, enfim, de estar usando o livro. Enfim, era inacessível. Tinha um espaço lá e a gente criou um espaço pequeno com puf, com tapete, colorido, a inauguração tinha monitores que eram alunos, fizemos um blog, os livros foram doados pela vizinhança, foram doados pela parte (inaudível) dos alunos. Não sei como é que tá lá, né. Então, assim, funcionou, né. E eram livros, assim, bonitos, esteticamente. Bem conservados. E não tinha dicionário, assim, ideia era que fossem livros que não tivessem esse interesse informacional, né, assim, conteudista, mas - - literatura, era basicamente isso, né. Literatura que os professores conheciam, isso também a gente - - os professores tinham que conhecer os livros né. A gente fez uma seleção. Depois a gente jogou fora.

Pesquisadora – E esse projeto teve relação com algum curso que você frequentou?

Danilo – Não, esse não, esse não. Esse foi um projeto que eu fiz que eu deixei na escola. (inaudível). Uns três meses. E funcionou porque não tinha diretor, porque se tivesse diretor, teria que ter anuência do diretor. A burocracia que o Rodrigo²⁶ tava falando, né, pra vetar o que pode ser interessante né, efetivamente interessante. Então foi (inaudível) do diretor. Em outras escolas que já tinha diretor, não há. Nem tinha sim, nem que não. Porque dizer “não” é ter que se responsabilizar com a resposta, é construir uma resposta, né. Agora, o de cinema que eu fiz tinha interesse em eu fazer um projeto de execução de filme, porque eles gostam muito assim - - são mais facilmente - - é mais facilmente mobilizador, quando eles mexem com a mão, né, quando eles fazem o filme. Então eu fiz esse curso com esse interesse. Teve uma ONG (inaudível). Os professores do estado podiam fazer isso. Eu podia fazer um curso, né. Mas aí eu teria que ser pago, né, me afastar do meu posto e tal. Então a ONG ofereceu ao Estado, né, os professores foram, assim, ganham muito bem pra isso, né e aí eles vão pra lá.

Pesquisadora – A ONG ganha muito bem pra isso?

Danilo – É bem, é... É um projeto. Você conhece alguém lá, você manda o projeto, a pessoa aprova. Mas são incompetentes demais, né, porque não entendem, não são educadores,

²⁶ Nome fictício.

digamos, né. São - - Eles gostam de cinema, se formaram em algum momento na vida em cinema, têm familiaridade com o tema, mas eles tão vendendo uma coisa que não tá casada... Bem articulada, né. Então eles não conhecem a escola, por exemplo, né, as limitações técnicas e tal. Era meio assim... Uma era inclusive preconceituosa, não entendem... Uma delas dizia que não entendem como “não se admira (Jean-Christian) (nome de algum artista)”, por exemplo. Como assim, né? “Maravilhoso e tal”. Muita vaidade, né, de impor o seu percurso.

Pesquisadora – Aham, você acha que se fosse... se tivesse professor dando esse curso talvez fosse mais interessante?

Danilo – Então... é... Eu creio que sim. Que seria por aí. Fazer com que professores... Não exatamente que são os professores que estão lá que saibam, né. É uma ilusão também de que “só sabe quem faz”, né. É a ilusão (inaudível) de Benjamin, né. “Eu que estou aqui que produzo algo que seja efetivamente verdadeiro”, né. Não. É possível qualquer pessoa falar sobre. Mas seria interessante porque tá respaldado, né. Seria o próprio Estado pensando, a partir de seus recursos humanos, possibilidades de utilizá-los, e não trazer o elemento exterior. Então eu criei um projeto e mandei pro estado. Pregaram, deixaram na mesa e mandaram pros e-mails dos gestores das escolas onde eu dei aula, mas não tinha resposta, porque tinha que vir uma coisa de fora.

Pesquisadora – Ah, você chegou a propor pra tentar dar curso?

Danilo – Sim, sim. Eu disse “olha, eu faço no contra-turno, de graça”.

Pesquisadora – E não foi aceito.

Danilo – Não era aceito, não era. Então eu acho que a política - - e olha que eu sou praticamente um fresco assim, um delicado, na medida em que, assim, eu não sou guerreador, né, porque tem caras que guerreiam, que marcam posição, mas tudo bem, é ineficaz. Quando não quer, é algo que eles não dão conta teoricamente, então eles não querem lidar com isso. Então querem cursinhos assim, que já estão formalizados no Estado, que não vão mexer, sabe, que não vão marcar posição.

Pesquisadora – Eles quem?

Danilo – Gestão. A gestão é a pior coisa que existe, é um câncer. Não estou dizendo que os professores não sejam portadores dessa doença também, porque as escolas elas vão... Interessa a você?

Pesquisadora – O que?

Danilo – Isso interessa?

Pesquisadora – Sim, aham.

Danilo – Porque os professores às vezes vão decantando a partir da identidade em relação à gestão, então o professor incomodado com a gestão ele sai. Ele pede remoção. Então os professores que vão ficando são aqueles que se identificam com a gestão, com a política da gestão, então acham que tá tudo bem.

Pesquisadora – A gestão da escola: a direção, coordenação...?

Danilo – É, direção, coordenação, exatamente. No Estado né. Vice-direção... Na Prefeitura é direção e assistente de direção, né. Então isso é fundamental pra escola funcionar de um jeito ou de outro. Absolutamente fundamental. Então é isso, assim. O professor quer alguma coisa, costumava a dizer né “o professor não pode nada e o diretor pode tudo”. Se o professor quiser fazer alguma coisa, se o diretor não quiser, ele não faz. Ele adoece. Adoece porque os outros professores não querem brigar, eles têm medo de serem removidos, de advertências, né. Então primeiro - - se não advertência pode abrir um processo administrativo e tal, ele pode ser removido, né, enfim, são várias sanções, não só para os alunos, mas para os professores também. Então existe uma espécie de paia nesse sentido, né, um rearranjo natural. Os professores vão pulando pra escolas com as quais eles mais ou menos se sentem acomodados, não digo se identificar porque eles - - como tem o texto do Rodrigo (nome do texto).

Pesquisadora – (Nome do texto).

Danilo – Então ele não pode sair, ele não pode - - Ele já desistiu, ele não pode sair. Então tem professor que vai chegar na escola e dizia “olha, eu já percebi que o diretor é assim, tal, pra que as coisas aconteçam, vai devagar, aqui a direção é assim e assim”. E realmente era um conselho de quem era um professor interessante, sabe, mas que tinha entendido que - - não era que ela se acomodou, que ela se entregou, mas é a atitude que ela conseguiu sobreviver, porque os outros professores não fazem eco ao que ela... não tem o lugar da fala, né, do discurso, ou da Lei com L maiúsculo, né. É a sobreposição do privado no público. É a voz do diretor e da diretora, no caso, na escola que eu tô me lembrando, que, por acaso, eles eram mulher e marido.

Pesquisadora – Nossa, complicado.

Danilo – (Risos) As coisas estavam afinadas para além, muito para além do público, né. Então assim, esses cursos, em geral eles não mexem com o essencial, né, que são... - - Na Prefeitura eu dei uma palestra inclusive. Vários de nossos colegas aqui, nós demos palestras pra professores, uma jornada pedagógica e tal né e curioso é que na palestra, uma pela manhã e outra à tarde, e na palestra da tarde um colega meu foi atacado por dois professores da plateia.

Pesquisadora – Professores da rede também?

Danilo – Professores da rede.

Pesquisadora – Tá.

Danilo – Que eles se sentiram diminuídos, infantilizados, porque é aquela coisa assim: o Estado, a própria Prefeitura, mas o Estado também é assim - - infantilizados porque quando se coloca uma mesa com doutores, mestrandos e tal, doutorandos, no nosso caso, da USP, os professores, é isso que eu tô dizendo né, os professores não pudessem, de alguma forma, assumir o lugar da mesa, assumir o lugar de quem sabe.

Pesquisadora – Entendi.

Danilo – Ou de quem teve algo a dizer. Então as mesas são sintomaticamente integradas de pessoas do saber acadêmico...

Pesquisadora – Universitário...

Danilo – Universitário... E na sala do meu colega – não vou dizer o nome – eu creio que ele agregou a esse problema natural outros, que era, no jeito de falar: “então gente, vocês tem que compreender...”, “É assim...”, “Então nesses casos, o que que vocês acham? ”, “É ou não é? ”, infantilizou excessivamente, aquela... aquela... como é que chama? Infantilês, não sei, mamamês...

Pesquisadora – Não sei...

Danilo – Uma linguagem de mãe.

Pesquisadora – Ahn...

Danilo – Ele fez isso e, também, ele falou de uma experiência na Suécia, que ele tinha ido na Suécia e ele é do Sul, olho... Assim como você, né... Loira e de olho azul ele, então acho que ele reuniu todos esses elementos e as pessoas ficaram com raiva, então massacraram ele, assim né. E foram dois. Eu achei assim, eu pensando né, o que ele fez foi elevar a uma potência muito grande, tornar mais visível aquilo que o Estado já faz né: infantilizar os professores, torná-los bestiais. Eles estão lá, mas eles não sabem, eles não estão no lugar do saber, é preciso capacitar, reciclar (risos), e por isso esses momentos também, de “parada pedagógica” que também é sintomática né: “parar”, “parar”... Como parar? Os momentos de pensar são estanques. Então tudo isso, assim.

Pesquisadora – Como se fosse fora da prática, né, fora do dia a dia.

Danilo – Fora da prática, e fora absurdamente mesmo. É fora da escola né. Não tem um lugar em que eles produzam, eles não são convidados a produzir. Tem uma referência no Paraná coordenada, supervisionada, não sei se supervisionada, inspirada muito no Célio²⁷ que é

²⁷ Nome fictício do orientador do entrevistado.

professor aqui, que é meu orientador. Então no Paraná eles fizeram um livro didático de filosofia e de sociologia que eu não sei assim (inaudível) eu posso dizer que foi muito bom e tal, mas ali pelo menos tinha uma inserção e alguns cuidados que não se encontra em outros lugares, como, por exemplo, é um livro feito por professores do estado, então - - eu não sei se eles foram deslocados de suas funções, eu não sei como foi a operacionalização, mas a autoria é dos professores do estado, então talvez isso já diga alguma coisa. É diferente de um professor da universidade... Somente os professores da universidade fazerem isso, né.

Pesquisadora – Entendi.

Danilo – Fora da - - Tem relação com professor... Assim, tem um professor universitário da Unicamp e não sei o que, aqui, da USP, que coordena vários professores do Estado...

Segunda Parte – 22 min 26 seg

Danilo – Então o Estado não convoca o professor a pensar a autoria de sua própria prática, acho que é importante, é fundamental, assim. Ele adocece e não é à toa, né. Você tá sabendo das estatísticas, né? Quando eu vi em algum tempo, o professor era a segunda categoria que mais adoecia. Perdia pros policiais e tal por motivos óbvios, pelo medo da morte etc, efetivamente, concreta... o professor... Por quê? Parece que ele não consegue dizer, não consegue ser ouvido, tal como diz o Ricardo²⁸, ele não consegue produzir no seu discurso laços sociais. Ninguém se interessa pelo discurso do professor, nem ele próprio, já que os outros não se interessam. Então ele não é valorizado e ele não consegue se valorizar também.

Pesquisadora – Você falou um pouco do curso que você fez sobre cinema, que foi dado pela ONG, e o de teatro?

Danilo – O de teatro foi patético também, porque foi um pessoal de teatro, assim, interessante como ator... Interessante nada também, eu lembro inclusive de uma peça deles, absolutamente didática. Eles adaptaram a mãe (inaudível) que gerou uma adaptação (inaudível), a passagem, a tomada de consciência do artista da mãe... Eles tavam vendendo um produto pra escola. E o curso deles foi traduzido a outro nível também, com muita didática, exercícios corporais, assim... Eu acho que partindo do pressuposto que o professor - - desses de que o aluno tem que mexer, tem que se movimentar para poder se interessar e não teórico, então...

²⁸ Nome fictício do professor da disciplina de pós-graduação que Danilo frequentou.

Pesquisadora – E colocava o professor nesse papel também...

Danilo – É e a gente ia fazer vídeos, né (inaudível) Enfim, mas idiotizando também né... Retira a teoria, o pressuposto de que é o fazer né. Me parece uma ideia muito contemporânea, aí entra nas artes, é o fazer, não é mais contemplado que o fazer, o *happening*, né, enfim. Mas então a sua pergunta é em relação ao curso a esse né.

Pesquisadora – Isso, o que te mobilizou ou se nada te mobilizou...

Danilo – Durante ou...

Pesquisadora – Depois, depois do curso.

Danilo – Então antes era aquela expectativa: deixa eu conhecer o que tá sendo produzido em teatro, referências teóricas, enfim, deixa eu ver se é possível eu trazer pro cotidiano escolar o teatro, em que medida, né... Como trazer o teatro? Ainda que eu seja do cinema, digamos assim, mas como que o teatro casa com o cinema, enfim, como é possível trazer o teatro pro universo escolar, pro cotidiano escolar. E aí a proposta deles era de fazer teatro, de encenar, enquetes, assim... Mas muito infantilizando o professor, né, enfim e a perspectiva de não haver continuidade é que você morre na praia, né... Nada, nada, nada... Como é que é? Nada, nada, nada, não morre no mar e vai morrer na praia. Então você vai ali, se esforça, “ah, talvez seja por aqui”, faz um curso lá e aí, faz o que com isso, né? Porque a proposta ali era prática. Não tô dizendo que todo curso seja instrumentalizável: você vai pra uma palestra, “como que eu vou usar?”... Não, não é isso. Mas, assim, falta continuidade, principalmente Práticas né. Então é uma decepção. Parece que os cursos não são pensados dentro de uma lógica, eu tenho até medo de dizer, curricular. Mas o lado bom de pensar uma coisa integrada ao currículo, né. Geralmente elas são sobrepostas. A gente tem que fazer todas as (inaudível) ao currículo, né (inaudível) cognitivista etc. Mas também não tô propondo outra coisa, que seja pragmática.

Pesquisadora – Você falou no começo que alguns professores faziam esses cursos pra sair da sala de aula e isso acontece mesmo, você via bastante?

Danilo – Nossa, sim. É um dos grandes, assim, o principal motivador. Como não ir à escola hoje? Amanhã? Digo, assim... Se o professor consegue um jeito de fazer isso...

Pesquisadora – Se livrar, se destituir mesmo dessa...

Danilo – De não ir pra sala de aula naquele dia é um grande motivador. Isso é bem evidente. É claro, assim, que tem o efeito colateral: você vai pra uma atividade que é não sei onde, aí ele tem que passar a manhã, a tarde... aí não, aí ele já pensa duas vezes, mas se tem uma atividade que é só até o horário da, que é no horário equivalente da sala de aula, tudo bem. Ótimo, né.

Pesquisadora – E eu sei que os cursos acabam gerando certas pontuações, né, pra aumentar salário, enfim, subir na carreira. Pelo que você tem visto ou mesmo nos cursos que você fez, tiveram esse sentido ou...

Danilo – Não, não tinha. O curso tem que ter uma...

Pesquisadora – Uma carga horária...

Danilo – Uma carga horária e tem que ter um reconh... um cadastro no Estado. Eu posso pegar essa informação pra ti, Aline, se você me lembrar por e-mail, eu posso... Tem uma amiga minha que eu acho que ela vai gostar de ser entrevistada, assim, ou se não vai, ela não te recusaria. E ela tá há trezentos anos no Estado.

Pesquisadora – É mesmo? E já fez bastante curso?

Danilo – Fez bastante curso e tem projetos e tal... Levou alunos para a Sala São Paulo, pra ali e pra acolá, enfim, então, acho que ela pode te responder essas perguntas mais especificamente ou acho que pode conversar com alguém do Estado mesmo, é uma resposta (inaudível), você já pode usar...

Pesquisadora – É, como dado, né, da pesquisa...

Danilo – Isso, como dado, e de onde ela tira isso.

Pesquisadora – Que tipo de pontuação dá, né... Quanto...

Danilo – Isso, ela talvez te indique um site... “De acordo com informação oficial”.

Pesquisadora – Eram de graça, né? Todos os cursos que você fez eram de graça, todos que são fornecidos são de graça ou você tinha que pagar?

Danilo – Não, não, de graça, porque o estado já tá pagando. Por isso que eu digo que a ONG ganha muito com isso. Então o projeto de cinema, por exemplo, tem projeto lá que se você for no site lá tem “projeto cinema”, “projeto não sei o que”. Lá tem o nome, como é que chama? Programa curri... tem o nome, “programa currículo”. Aí dentro desse programa tem vários projetos, tem o de teatro, tem o de cinema, eu acho que são quatro. Tá lá no site, é bem fácil de ver. Então quem fez isso foi uma ONG e ganharam pra isso, né.

Pesquisadora – Você já pensou em fazer curso pago?

Danilo – Curso pago como professor?

Pesquisadora – Ou já fez?

Danilo – Já... Será que eu já fiz? Eu fiz aqui, né, na época eu ia fazer o mestrado, quando eu comecei a dar aula no Estado, o curso e tal, eu fiz aqui, palestras lá na ECA, disciplinas aqui, inclusive eu...

Pesquisadora – A do Ricardo você começou...

Danilo – A primeira vez que eu entrei em contato com ele foi numa disciplina da Pedagogia.

Pesquisadora – É mesmo?

Danilo – Aí eu tive que sair, porque eu entrei no mestrado e...

Pesquisadora – Então você frequentou aqui antes do mestrado, enquanto você tava dando aula...

Danilo – É, aqui você sabe que tem um sorteio.

Pesquisadora – Aham, pros professores assistirem as aulas.

Danilo – Isso, cada disciplina disponibiliza...

Pesquisadora – Chega a ter sorteio?

Danilo – É por sorteio.

Pesquisadora – Porque se não tem muita gente querendo, de repente, mas sempre tem sorteio...

Danilo – Não, não, não, olha se tiver mais gente do que a oferta. Então eu vim assistir aula do Célio (inaudível), eu tinha medo de entrar na USP, assim tal, vim pedir informação na ECA que eu queria fazer mestrado em cinema e a mulher me deu uma patada e eu era mais abestado ainda, todo né... tava chegando... “Entra no site”, “não, mas é que eu ouvi...”, “olha, tá tudo no site”, assim, querendo mostrar isenção. Não é assim, né. Quem estuda aqui tem vantagens mil assim em relação a quem não estuda. Pelo bem e pelo mal. Professor que é ruim, não sustenta uma pesquisa, e é claro que é ruim pra faculdade, pra ele e tal... e o Carlos era querido também. Aí eu desisti. Passei dois anos sem entrar aqui, com medo, digo assim, como que eu vou acessar, né. E aí quando eu tava dando aula no Estado um amigo, um colega de filosofia, me disse: “olha, tem umas disciplinas lá na graduação, as pessoas se inscrevem, sorteiam” e tal né. Aí eu vim com ele, fiz a inscrição e fui sorteado. Fomos nós dois sorteados, eu não sei se... Quer dizer, fomos sorteados. O princípio é esse né, sorteio. Aí eu fiz as disciplinas, eu fiquei mais seguro né. Aí eu prestei o mestrado e tal na filosofia, enfim e tal.

Pesquisadora – Agora você tá no doutorado, né?

Danilo – Tô no doutorado.

Pesquisadora – Você era professor do que?

Danilo – Eu era professor de filosofia.

Pesquisadora – Entendi. E super interessado em cinema.

Danilo – Em cinema. Aí eu tenho mestrado na filosofia, mas em estética, em cinema, e agora tô no doutorado na educação estudando cinema também.

Pesquisadora – Chegou a fazer licenciatura?

Danilo – Eu fiz filosofia, licenciatura. Inclusive para fazer o concurso tem que ter licenciatura, né.

Pesquisadora – Uhum... tá... é... É que esses cursos não tinham um caráter mais didático né, muito relacionado à prática, mais metodológicos...

Danilo – Isso.

Pesquisadora – Os que você fez...

Danilo – Quais?

Pesquisadora – Os de formação continuada, de teatro e cinema?

Danilo – Didático?

Pesquisadora – É.

Danilo – O de cinema tinha.

Pesquisadora – O curso em si era didático, mas...

Danilo – O curso era um convite, não vou dizer nem convocatória, pra não (inaudível) os termos, era um convite no mal sentido do curso, era um convite a conhecer o cinema. Então, é... tinha lá “o nascimento do cinema”, “(inaudível) preta”, então era uma exposição didática, com textos, imagens, filmes assim recortados, que fizessem com que o professor pudesse reproduzir na escola.

Pesquisadora – Ah, então era focado na sala de aula.

Danilo – Era, era... o objetivo era fazer com que os professores primeiro entendessem a linguagem do cinema, que o cinema é uma linguagem assim como as artes plásticas, assim como o teatro, o cinema era uma linguagem. Então e como é que ele nasce? Como nasce essa linguagem? Então, assim, tal, desde 1895, feita pelos irmãos Lumière, tal, a chegada do trem à estação, assim, mas tudo idiotizando o professor, né... porque não precisava ser assim, porque ele não vai transferir isso, não vai ter um nível de fidelidade mimética. Então, né, joga o professor na roda, explora... Como assim? Como um filme contribui ou não? Ou consolida preconceitos? Ou tensiona com a disciplina? Desde livros que eu já li a respeito... que eu li com essa preocupação... Indica livros no final, filmes no final dos capítulos, mas não faz nenhuma referência a cuidados ou que tipo de aproximação... só indica: várias histórias antigas, veja o filme, só. Então efetivamente não provoca, não opera com o cinema né. É uma referência - - assim, eu acho que tem uma crença mimética mesmo né, pra que o aluno se ambiente na história antiga, na Roma antiga, na Grécia antiga, pra fazer mais sentido aquilo que o livro tá dizendo. Então é uma entrada meio preconceituosa, frequentemente gratuita, inofensiva, como aquele discurso da ONG, né.

Pesquisadora – Você fez faz tempo?

Danilo – Faz.

Pesquisadora – Foi logo no começo da sua vida como professor?

Danilo – Eu deixei o estado em 2009, faz 4 anos, então eu frequentei esses cursos em 2008.

Pesquisadora – Ah, então foi já no final da sua carreira.

Danilo – É... Não assim, eu não acabei ainda (risadas), mas desse período né.. “é o fim” (risadas).

Pesquisadora – A não ser que você volte...

Danilo – Eu queria voltar mesmo. Por exemplo, agora eu fiz concurso do estado novamente. Mas eu não queria ir pra sala de aula, porque o tempo da sala de aula é louco, né, então eu queria pensar... eu queria ir pra pensar esses cursos de formação né, do estado, pros próprios professores e tal. Inclusive mobilizando, introduzindo ou fazendo eco, que eu acho que tem alguém que pensa “ah, tem professor interessante”, fazer com que... localizar professores que estivessem a fim e que fossem professores que tivessem e quisessem alguma coisa a dizer né, partilhar e tal, fazer exercícios assim, de partilha de experiências interessantes, que diz respeito à arte, à questão da arte.

Pesquisadora – Bacana.

Danilo – É, então, mas não sei. Eu tentei, quando eu entrei, mas me disseram que eu tinha pouco tempo e não podia, mas agora, quem sabe, assim, fazendo dou-to-ra-do aqui na USP (risadas).

Pesquisadora – Dá mais credibilidade (risadas).

Danilo – Pode ser, assim. Ainda que eu me queimei, né... Foram brigas homéricas.

Pesquisadora – Quando você tava dando aula?

Danilo – Eu sou... é, por causa disso, assim. Acho que isso não interessa, né. Eu resistia, então, é difícil. Os professores não fazem eco, porque não estranham. Quando você estranha, isso é o estranho. Como assim?

Pesquisadora – Uhum, tá tão imerso ali né no cotidiano.

Danilo – E eu quero que funcione a coisa, né. Então tem uma escola que entrega envelopes pra cada aluno pra que eles tenham uma quantia monetária pra escola. Isso mensalmente. Isso é bom porque a escola melhora. Eles percebem isso, eles visualizam a resposta né. Então compraram alguma coisa e foi com esse dinheiro, uma festa, enfim, foi com o dinheiro, né. Vai pra Associação de Pais e Mestres.

Pesquisadora – E você era contra isso?

Danilo – Então, isso era o de menos, sabe, pra você ter uma ideia assim, então era o de menos. O de mais que eu achava

(Interrupção)

Então é assim, como trata o professor, como trata o aluno. Eles gritam com o professor porque acham que o professor não é alguém que vai me rebater. Então é dose isso, as pessoas não têm noção disso, Aline, assim. Mas é dose.

Pesquisadora – Eu não sei se... porque eu dou aula também, mas são crianças né, têm 10 anos.

Danilo – Onde?

Pesquisadora – Chama ***, é no Butantã.

Danilo – Mas é pública?

Pesquisadora – É particular.

Danilo – Ah, particular. Ah não, particular...

Pesquisadora – É, tem suas dificuldades, obviamente, mas acho que são de outra ordem, né. Enfim, a gente também tá acometido por essa crise aí na educação, né.

Danilo – São quantos alunos?

Pesquisadora – Eu tenho 19.

Danilo – Não, isso é fundamental.

Pesquisadora – Esses cursos que você... Desculpa voltar, esses cursos que você fez tinham bastantes alunos?

Danilo – Tinham, tinha um mínimo, eles colocam um mínimo, né...

Pesquisadora – Ah, tá, e preenchiam todas as vagas?

Danilo – Preenchiam, porque... (risadas) “oba, curso, né!”.

Pesquisadora – Tá, cada um, sei lá, mobilizado por alguma coisa, mas enchia.

Danilo – Mas eu desconfio, porque é recorrente, é notório, sair da sala de aula é bom. É um respiro, não ir à escola.

Pesquisadora – Você sentiu a necessidade de fazer os cursos logo depois de formado ou não, depois de um tempo mesmo, na prática que você resolveu fazer?

Danilo – Eu percebi, eu sempre achei que a gente tem que partilhar, tem que fazer e tal. Mas ao começar eu senti mais ainda, porque eu achei que já tava funcionando né. Eu nunca tinha dado aula, ó, no estágio, no Maranhão, eu tinha assumido a sala da professora, no estágio, né, ela saía e eu ficava com a sala. Foram assim, minhas 70 horas de estágio, foi em sala de aula, né, foi dando aula. Então eu sentia já dificuldade, mas funcionou. Levei, tal e tal. Aqui em São Paulo foi diferente, meu momento era outro e tal, aí eu senti dificuldade, mais dificuldade, “vou ter que me amparar de outra forma”, aqui vou ficar aqui pra sempre, então aí os cursos me traziam essa esperança né, não era nem expectativa (risadas), mas eu não consegui, não tinha como, nem com os colegas em HTPC né, horário de trabalho pedagógico,

“e aí como foi o curso? Apresenta pra gente”, não tinha isso. “Foi? Deu pra instrumentalizar? Vamos fazer alguma coisa com isso?”, não tem essa pergunta, né.

Pesquisadora – Aham, entendi. Acho que tá ótimo!

APÊNDICE C – Entrevista com a professora Taís

Tempo de gravação: Primeira parte – 6 min 59 seg / Segunda parte – 2 min 54 seg

Data: 24/03/2014

Local: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Entrevistada: Professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino.

Cursos realizados: Dois, ambos na área de atendimento à diversidade – crianças com necessidades educacionais especiais (o primeiro sobre deficiência e o segundo sobre superdotação), sendo o segundo curso, a distância.

Primeira Parte – 6 min 59 seg

Pesquisadora – Taís, você participou de quais cursos de formação continuada?

Taís – Pela Prefeitura, ofereceram cursos de políticas na educação especial, que eu fiz em 2012 e, atualmente, estou fazendo em atendimento educacional especializado em altas habilidades e superdotação, pela Federal de Uberlândia.

Pesquisadora – Esse da Federal de Uberlândia você começou quando?

Taís – Agora, em fevereiro.

Pesquisadora – E tem duração de quanto tempo?

Taís – O primeiro que eu fiz em 2012 foi bem rápido. Foram eu acho que quatro encontros, quatro partes e esse agora de 2014 acho que vai até julho.

Pesquisadora – Uhum, e esse segundo é só à distância? Não tem nenhuma parte presencial?

Taís – Isso, não, totalmente à distância.

Pesquisadora – Tá, o que te levou a fazer esses cursos, esses dois cursos?

Taís – Ah, o primeiro foi por que eu tinha né, uma aluna com síndrome de *down* e foi oferecido para os professores que tivessem alguma inclusão na sala e eu me interessei, então foi. Até deram assistência de ponto, o que facilita um pouco, porque você - - já que tinha professor pra substituir, você vai durante o seu horário de trabalho.

Pesquisadora – A própria prefeitura disponibilizou pra quem tinha alunos com necessidades especiais?

Taís – Isso, e o segundo foi meio que por acaso. Postaram num grupo de professores que a federal de Uberlândia ia abrir inscrição, aí foi, porque é um tema que, superdotação assim, não é abordado muito, né, na faculdade. A educação especial sempre vai pro lado do déficit, da deficiência e não das altas habilidades, então eu achei interessante.

Pesquisadora – Tá, e o que você considera ter obtido dessas experiências, você acha que os cursos te ajudaram ou não? Você teve alguma coisa...

Taís – Tive, no primeiro, sim - - esse segundo eu tô meio que sentindo... eu não sei se eu tô gostando muito de ser à distância, porque no primeiro tinha debates muito legais, porque a professora que dava o curso, ela ia além da educação especial, ela tentava promover uma crítica de não só de se olhar aqueles que são de inclusão, mas daquelas crianças que têm dificuldade de aprender, que muitas vezes eles são mais excluídos que os próprios alunos de inclusão.

Pesquisadora – Tá, e no que você tá fazendo agora, por enquanto...?

Taís – Não, porque ainda tá muito focado em política, em legislação, todo esse panorama histórico da educação especial... Ainda tá muito voltado pra isso, então não tô vendo muito a questão prática, que às vezes a gente procura também uma questão que é da sala de aula, né.

Pesquisadora – Isso foi uma das questões que te motivou a fazer os cursos?

Taís – Também.

Pesquisadora – Trazer novas formas de lidar com a criança. Você pode me contar alguma coisa que você lembra de ter nesse curso que você fez, no primeiro curso?

Taís – Olha, eu acho que o que me marcou muito foi essa questão que a professora jogou, né. Eu lembro muito bem de quando ela falou assim: aquele aluno que às vezes, ele não - - por exemplo, que tem uma deficiência muito grande, então que tem (inaudível) ele pega o caderno e começa a fazer uma bolinha, você já considera que aquilo é um ganho, né. E quando tem um cara lá atrás, no fundo que sabe que ele não é capaz e as pessoas falam que ele não é capaz e ele tem consciência disso e isso pra ele é muito mais forte do que aquele cara que tá lá evoluindo. E mesmo que ele não vá escrever, ele tá copiando, ele tá fazendo alguma coisa. Então isso também me deixou muito - - mexeu muito comigo, assim de pensar nesses alunos com dificuldade de aprendizagem que muitas vezes tão lá largados na...

Pesquisadora – E relativizar esse lugar que a gente dá pros alunos...

Taís – É, que eles têm consciência disso, porque da educação especial não tem né, essa consciência muitas vezes, ele é um aluno lá do fundão da sala que tá abaixo do esperado, que ele é menosprezado, ele tem consciência disso...

Pesquisadora – De alguma forma esse curso te ajudou a olhar pra esses alunos que você tinha na sala, que antes você olhava mais...

Taís – É, eu entrei no curso pra olhar pra aluna com síndrome de *down*, mas eu acabei olhando... Mudou assim meu panorama.

Pesquisadora – E você acha que esse era um dos objetivos do curso que você fez?

Taís – Eu acho que sim, porque quando a professora falou isso, eu vi que ela queria tentar levantar tipo uma polêmica, sabe, tirar do lugar que a gente tava de pensar só naquele aluno ali, pra pensar o resto.

Pesquisadora – Te ajudou também com o trabalho com o aluno com necessidades especiais?

Taís – Ajudou.

Pesquisadora – Tá, não foi só com eles, mas também acabou ajudando. E como você considera os objetivos, as propostas, desses cursos que você fez. Na sua opinião, pra que servem, pra que esse curso que você fez serve numa visão mais geral assim, mais institucional?

Taís – Ah, eu acho que serve assim... pra gente renovar um pouco né, o olhar, pensar de um jeito diferente. Foi muito válido porque não foi essa intenção de fazer uma metodologia pra essa criança, né, a gente vai “ah, então vou querer uma metodologia pra criança com síndrome de *down* aprender”, então foi para um outro lado, eu achei que foi muito legal.

Pesquisadora – Você acha que essa boa experiência que você teve nesse primeiro curso te motivou a fazer esse outro curso que você tá fazendo agora?

Taís – Sim.

Pesquisadora – E você faria outros também?

Taís – Faria, eu acho que (inaudível) principalmente da Prefeitura disponibiliza, se inscrever, se der num horário que dê pra encaixar...

Pesquisadora – Você disse também que, nesse primeiro curso, você poderia não dar aula e alguém te substituir, você acha que isso é fundamental pros professores fazerem os cursos ou...

Taís – Eu acho que facilita muito, né... porque, por exemplo, esse curso é lá na DRE Butantã, é lá longe, eu moro na Lapa, então eu acho que o fato de não ter que ir pro trabalho facilita bastante, porque você tem que se deslocar. Eu acho que facilita, né. Tem muito professor que faz pra fugir da aula, né (risadas), mas eu acho que é bom.

Pesquisadora – Você já ouviu casos de professores que fazem por causa disso?

Taís – Ah já, tem professores que se não tem licença de pontos, não fazem... São raros os que - - eu tento ver alguns mais perto, são raros os que dá pra fazer, horário, que às vezes são ou muito longe, ou no horário de trabalho...

[Celular vibrando]

Pesquisadora – Quer atender?

Segunda Parte – 2 min 54 seg

Pesquisadora – E dá diferença entre as instituições que deram os cursos, você sente alguma? Por exemplo, esse curso que foi dado pela Prefeitura e esse outro que é pela universidade, você sente alguma diferença, sei lá, entre formador, capacitador?

Taís – Olha, eu acho que a do primeiro a formadora foi muito boa, você vê que ela é uma pessoa que tinha experiência de aula e mais do que uma experiência acadêmica também. E agora eu não sei se é porque é a distância, como é federal a gente espera uma coisa assim, mas não sei se é porque o curso é distância que eu tô meio, um pouco decepcionada, porque acho que falta o diálogo né.

Pesquisadora – E como é que era pra vocês fazerem os cursos, eles aparecem como disponíveis? Como é que eles chegam a vocês, aos professores?

Taís – Então, é que foi pela internet, né. Eu faço parte lá no *facebook* do grupo de professores da rede municipal e aí uma colega professora postou esse *link* lá no grupo pra quem tivesse interesse. Eu não sei como ela ficou sabendo, né. Aí...

Pesquisadora – E o primeiro?

Taís – O primeiro, ele é divulgado pela DRE, que é a diretoria, eles divulgam lá na escola e aí essa diretoria - - a diretora da escola enfim, passa, geralmente eles passam assim todos os li... todos os cursos que saem no D.O., Diário Oficial, eles passam um comunicado pros professores se inscreverem.

Pesquisadora – E sobre essa questão mais geral de alguns cursos parecerem que estão ligados mais a uma outra lógica que não tão uma lógica mais educacional, que parece que vem meio de cima pra baixo, você acha que isso acontece mesmo ou acha que os cursos acabam fazendo a diferença ali pra você em sala de aula, acha que eles conseguem contemplar o trabalho do professor e trazer ganhos?

Taís – Ah, eu acho que sim, porque mesmo que seja um curso que você talvez não ache que é tão legal, mas acho que talvez só o fato de você ler coisas novas, ouvir experiências dos outros professores, eu acho que já...

Pesquisadora – Já ajuda.

Taís – Já ajuda.

Pesquisadora – E dá diferença entre esses cursos de formação continuada e a graduação, você vê muita diferença?

Taís – Muita, por causa da prática, né, hoje eu tenho uma visão bem diferente. Quando eu tava na graduação eu não era tão crítica, eu meio que aceitava o que as pessoas falavam e hoje com o embate com a prática, você começa a olhar de uma maneira diferente.

Pesquisadora – Você indicaria pra outras pessoas fazerem esses cursos?

Taís – Sim, é bacana.

APÊNDICE D – Entrevista com a professora Catarina

Tempo de gravação: Primeira parte – 12 min 59 seg / Segunda parte – 8 min 15 seg

Data: 31/03/2014

Local: escola onde trabalha

Entrevistada: Professora de Ensino Fundamental I (atualmente tem o cargo de Professora Orientadora de Informática na Educação - POIE) de uma EMEF.

Cursos realizados: estava fazendo um curso para a POIE. Fez um curso de alfabetização, outro sobre PIC (para a chamada “sala especial”). Todos oferecidos pela Prefeitura.

Observação: a entrevista foi interrompida por um aluno que entrou na sala e a professora pensou que seria aula deles.

Primeira Parte – 12 min 59 seg

Pesquisadora – Então eu já vou contando meu tema... É sobre cursos de formação continuada para professores, a relação que eles estabelecem com os cursos que eles fazem: o quanto ajuda, não ajuda, ou mesmo a experiência que eles tiveram durante esses cursos, para que eles acham que serve, enfim, a experiência pessoal mesmo dos professores nesses cursos. Eu tô na Psicologia, que na verdade é Psicanálise, relacionada com educação. Eu fiz Pedagogia, agora tô no mestrado, sou professora também e fiz muitos cursos de formação, então eu tinha algumas críticas, me perguntava pra que eles serviam e aí resolvi pesquisar isso, pra ver se esses cursos que eu fiz na rede particular também eram assim na rede pública, enfim, como os professores veem essa experiência... Você fez quais cursos de formação continuada?

Catarina – Então, esse ano, por exemplo, a gente tá fazendo um agora pra POIE que é esse cargo que eu tenho aqui que chama Professor Orientador de Informática na Educação, e aí a sigla POIE, então ficou como POIE. A gente tá fazendo um atualmente. Então assim, o que eu percebi no curso: é um cargo novo, a situação é bem nova, teve, no último dia, foram vários (inaudível) algumas coisas que foram realmente relevantes pra quem não conhece, mas teve muita coisa irrelevante, mas isso aí não é uma crítica ao curso, mas é igual eu te falei, nessa área não tem muita gente especializada. A maioria das pessoas que deram o curso não eram especializadas, falaram muitas coisas equivocadas. A minha especialização foi nessa área,

então eu vi em vários momentos informações equivocadas que estavam passando para professores, formando professores com informações equivocadas.

Pesquisadora – Os próprios formadores do curso?

Catarina – Os próprios formadores. Então entrava, (como ele) “ó, isso aqui não é colaborativo” o outro entrava falando do mesmo assunto “isso é colaborativo, isso é uma ferramenta colaborativa”, aí, na verdade, o que eu percebi, eles não estão fundamentados no que eles estão falando, específico desse curso. Então eu percebi isso, percebi que falta um pouco de formação. E diante do que eles estavam passando não era o que os professores que estavam ali, que na sua maioria não são especialistas no assunto – porque tinha gente de educação física, que nem atua em sala de aula, você tem várias situações de vários professores que estão bem distantes da sala e que acha que pelo fato às vezes de “ai, mas eu gosto tanto de internet”, pode estar habilitado pra vir dar aula na sala de informática. Então a formação que eles precisavam não eram bem aquelas que estavam sendo dadas no curso. Eu vejo... eu conversei com vários deles, porque eu também fiquei curiosa, por entender do assunto: o que eles tavam pensando? O que eles queriam? E eles queriam, era tipo assim, uma formação: qual a metodologia? Como que se usa o recurso computador, internet, para intermediar na educação. Faltou isso, eu achei, no curso. Entendeu?

Pesquisadora – E você fez outros cursos também, além desse?

Catarina – Ahn, o ano passado a gente fez de alfabetização.

Pesquisadora – Quando você fala “a gente”, você quer dizer...?

Catarina – A Prefeitura oferecia, né, a Prefeitura. Achei relevante, falou sobre diagnósticos, eu achei relevante. Se bem que era mais voltado para as séries iniciais. Primeiro e segundo ano é uma série que eu não trabalho muito, mas eu achei bem relevante por conta dos diagnósticos. Eu não tô diretamente na área, talvez isso faça com que eu não procure tanta informação sobre o assunto. Eu sempre aceito as séries mais do último ano, né, quinto ano do fund I, último ano e as outras séries maiores. Mas eu achei bem relevante, eu entendi várias coisas que não dava pra entender. Eu acho que a parte de alfabetização, no geral, às vezes que a Prefeitura oferece, geralmente nos cursos que eu fiz que falava de alfabetização, tinha a parte de fundamentação que tava bem, eu considero assim, bem positiva. Eu tive um outro que eu fiz que é pra salas das crianças, é... que eles chamavam de PIC, que é aceleração do processo - - seria uma recuperação, ou uma sala, assim, de recuperar alunos que reprovaram. Então eles reprovaram no 5º ano, e no ano seguinte eles ficam na sala, só que eles ficam numa sala pra recuperar, porque tem alguns que ainda nem são alfabetizados, então eles estão na sala de recuperar. Então como (faz) pra avaliar. Normalmente, essas crianças elas apresentam

algum problema, porque elas não chegam no 5º ano sem alfabetizar sem algum diagnóstico, mas por conta dos pais não procurarem, de ninguém procurar, de ninguém fazer nada, então acaba juntando uma sala, e por conta desse “não conseguir entender nada” essas crianças acabam apresentando problemas de comportamento. Então você juntava uma sala com problemas de comportamento, junto com alguns com problemas de aprendizagem. Se tornava quase absurdo trabalhar. E o treinamento que eles davam pros professores era tipo assim: ah, “como trabalhar esses problemas desses alunos”, de que jeito tem que ser dada a aula. Só que o público não era pro público... A teoria... tudo da teoria que eles mostram não é bem interessante e bonito. Só que na hora que a gente chega na sala de aula, na prática, não é nada disso, né. Porque aí às vezes a gente tem aluno que seria de inclusão, e esses pais não aceitam, não vão atrás e os professores não estão preparados. Na sexta-feira, no curso, ela falou assim “aí, esse professor que fala que não tá preparado pra lidar com inclusão, é porque ele tem preguiça de procurar, de não sei o que, não sei o que” daí...

Pesquisadora – Falou isso no curso?

Catarina – No curso, na sexta-feira, falaram isso sobre a inclusão. Eu falei (no sentido de pensei) “é bonito falar”. Porque você tem uma sala com 30 alunos, onde às vezes você tem, é o nosso caso aqui à tarde, tem um aluno com uma síndrome, onde ele - - tem que ficar mais ou menos segurando ele, tem que ter uma pessoa pra segurar porque senão ele bate em todo mundo, ele começa a dar murro na cabeça, quer dizer, então é uma criança de inclusão. Como o professor vai trabalhar com 30 na - - vai parar a aula pra cuidar só desse aluno?

Pesquisadora – Aham.

Catarina – Eu já tive um caso de inclusão que a menina não parava, ela entrava embaixo das carteiras, então não (inaudível) tem que amarrar... Como é que se trabalha isso? Quer dizer, o professor é preguiçoso? Não tá preparado. Não tô preparada. Eu falo que eu não tô preparada. Por que se você tivesse uma sala com um número reduzido...

Pesquisadora – Você esperava ter esse tipo de ajuda nesse curso ou não era essa a expectativa, mas...?

Catarina – Então, hoje, quase todos os cursos, eles tão abordando essa questão da inclusão, né, em tudo eles tão abordando a inclusão. Só que não funciona na prática a abordagem, não funciona. Funciona na sala do PAI lá, que é específica pra isso. A professora fica com dois, três alunos, quatro.

Pesquisadora – PAI...?

Catarina – É uma sala onde os alunos frequentam a sala regular, que eles falam que é inclusão, que seria na parte da manhã e à tarde eles têm uma professora específica, aonde ela

direciona mais o conteúdo, então funciona. (São) alguns casos de inclusão que dá pra ficar junto na sala. Esse caso desse menino tem que ficar o tempo todo, dependendo às vezes tem que até que segurar. Nem sempre tem alguém, uma pessoa pra ficar junto. Quando a pessoa falta, quem é que vai ficar com esse menino? Então, assim, é complicado, porque a teoria às vezes é bonita, mas não bate com a prática, na verdade. A nossa realidade às vezes não bate. Mas se funcionasse tudo direitinho né... eu vejo isso. Na maioria das capacitações que eu vejo, é isso, que a teoria eu acho lindo, quando você lê, é tudo perfeito. Muitos professores não conseguem trabalhar com a teoria, e aí às vezes tem é... colocar em prática a teoria porque muitas vezes é trabalhoso. E muita gente não gosta do que faz, a gente sabe está aqui por conta do salário, já chega reclamando, né, você vê muito, todo mundo é - - criticar, criticar, criticar é fácil. Mas eu fui pra formação, por exemplo, a semana passada, eu queria ver o que tem de novidade, né. Pra mim o que teve de novidade na formação, na última formação aí de professor-orientador foi o seguinte: que, eu não imaginei, eu achei que foi um avanço, eu não imaginei que a prefeitura, por exemplo, tivesse uma plataforma. E ela tem uma plataforma de educação virtual. Eu não sabia ainda que a prefeitura tá criando um site, todas as escolas vão ter um site dentro do portal da prefeitura. Então assim, embora eu já conheça essas ferramentas e mais um pouco, eu achei que é uma evolução, porque eu não imaginava que tivesse... eu pensei que nem tivesse por conta de tudo que eu vi aqui na escola, né... o computador

Pesquisadora – (inaudível)

Catarina – É, eu fiquei sabendo que a prefeitura tinha isso... mas eu pensei que nem tivesse, porque os professores que eu via o ano passado aqui era trabalhando com o computador pra jogar. E não é essa a finalidade, né, de você jogar, é usar (inaudível) quais estratégias, e aí essas estratégias, nem todas - - foram passadas alguns exemplos, mas eu senti, assim, carência pros professores que estão se formando, porque eu trabalho com isso já há dois anos, só com educação em ambientes virtuais, desde o começo, de produção de material, até o final. Então, assim, numa instituição que está virando referência em EaD - - então eu conheço bem do processo e aí eu senti bastante falta disso e a parte interessante que a prefeitura tem é isso aí. O que falta? Falta gente pra fazer... Eles tão fornecendo, tá engatinhando, mas falta gente pra fazer, fazer acontecer (risadas). Aí a gente tá com um projeto aqui esse ano que os alunos vão ter o TCA. É um trabalho de conclusão autoral. Pros alunos dos 7º, 8º e 9º anos.

Pesquisadora – Conclusão?

Catarina – É, Trabalho Colaborativo Autoral, que é um trabalho que é como se fosse um TCC, que você faz na universidade. E aí o que a gente vai fazer, a gente teve o curso lá, tal, eu

escutei algumas coisas e aí eu tava falando pro diretor pra gente fazer o seguinte, pra gente fazer o nosso produto final sair um site desse trabalho, já que a prefeitura vai fornecer o site, já vai ter o site, então a gente pode pegar todas as informações, os professores vão pesquisar dentro da sala, eles vão falar sobre o bairro, contextualizando o dia a dia das crianças. Então, por exemplo, lazer, o que que tem de lazer. Aí os alunos vão pesquisar o que que faz nesse bairro de lazer, o que tem no final de semana, a história do bairro, falar sobre a realidade deles, né, por exemplo: gravidez na adolescência e tal, então vamos fazer várias coisas da realidade deles aqui na região. E a gente vai colocar os itens né: lazer, sociedade, vários itens. E isso tudo, todo esse material que eles vão pesquisar, a gente vai transformar em algum tipo de recurso e vamos colocar no site. Então a gente vai ter vídeo, vai ter slides de tirar foto, prezzi, áudios, entrevista. Então vamos - - tudo vai virar tecnologia, toda a pesquisa deles vai virar algum recurso onde a gente vai alimentar um site. Então o produto final vai virar um site... Só que um site, assim, com endereço, que vai levar o nome do trabalho... E aí eu tava pensando... Eu dormi pensando no TCA e eu acordei de madrugada e veio isso na minha cabeça: eu falei “um site! Eu não posso esquecer isso Paulo²⁹. Eu tive uma ideia, vê o que você acha.” (inaudível) a gente vai começar por onde. Então a gente já teve uma reunião pra fazer um - - a primeira parte vai ser um questionário, porque os itens que a gente vai trabalhar, é onde a tem que chamar a atenção do aluno, porque se tiver contextualizado no que eles gostam, eles vão pesquisar. Então a gente vai fazer - - a princípio, eles tavam com a ideia de fazer a história do bairro geral, só que daí, depois disso daí, a gente ficou batendo na tecla de contextualizar, eles escolherem o tema. Então, agora vai ser, eles vão escolher, os professores vão fazer um questionário, a gente vai colocar no *google drive*, eles vão fazer to... vai ser tudo em cima da informática. E aí a gente vai ter esse produto final.

Pesquisadora – Que legal.

Catarina – Entendeu?

(Pausa)

Catarina – Ih, acho que agora vai ter aula deles.

Segunda Parte – 8 min 15 seg

²⁹ Nome fictício.

Pesquisadora – E você falou que tem professores que não gostam muito do que fazem, que estão só por causa do salário, você acha que isso acontece também com os cursos, de fazer só pra pontuar?

Catarina – Sim.

Pesquisadora – O que te leva normalmente a fazer esses cursos?

Catarina – Então, olha, o que eu percebi: muita gente pra pontuar, pra evoluir e muitas vezes fazem por fazer, né. No caso do PIC, que eu te falei, da progressão dos alunos, eu peguei uma sala dessa... Todo mundo que pegava essa sala tinha que passar por essa formação. Então, tipo assim, era uma capacitação obrigatória, pra isso.

Pesquisadora – (inaudível)

Catarina – É, é oferecido. Esse era pelo governo do Estado. Esse daqui, por exemplo, daqui da Prefeitura... Aqui na Prefeitura eu tô desde o ano passado. Os da Prefeitura o que aconteceu, normalmente eu falei “o que vai ter no curso”, né, eu procuro fazer o que me interessa, o que eu acho que vai ser relevante, que eu vou aprender alguma coisa. Esse de diagnóstico, era uma coisa que me incomodava, porque eu não conseguia olhar, eu não conseguia saber onde a criança tava e isso me incomodava, porque eu praticamente eu aboli a alfabetização. Eu adorava, sempre fui alfabetizadora, trabalhei dez anos com educação infantil alfabetizando. Depois eu fiquei mais uns dez anos sem trabalhar com educação infantil, só com 5º ano. Eu me apaixonei pelo 5º ano. Depois ensino médio... E aí eu meio que aboli a alfabetização. E aí eu queria entender mesmo, assim, eu queria entender o diagnóstico, porque a gente pega as crianças do 5º ano com esses problemas, então eu queria entender. Então eu fiz pra entender... É lógico que você acaba falando, bom, vai ser útil pra pontuação, né, (inaudível). Esse de POIE, além de - - era uma capacitação obrigatória, mas independente disso, dentro do nosso horário também - - porque eu queria saber, entender o que a prefeitura espera desses professores. O que a prefeitura espera. Eu li sobre os projetos, eu vi que eles tão tentando lidar ao máximo tudo da tecnologia e também porque meu objetivo também não é só ficar na sala de aula, eu não sei... Eu senti, eu vi que não tem profissional na área, inclusive na... - - eu adoro esses negócios de planejar principalmente projetos né. Eu trabalho numa faculdade também e aí eu participo bastante da formação dos professores. Eu formo os professores que são os professores tutores. Eu faço a formação deles, pra eles atuarem a parte da didática.

Pesquisadora – Então, você tá do outro lado também...

Catarina – Também. Então eu gosto muito. Então pra mim, eu queria ver “o que que tem de novo, né, o que tá acontecendo, será que tem alguma novidade?”, porque dentro da sala não

tinha... Então deixa eu ver o que tá acontecendo... aí que eu percebi, que não tem - - a novidade que tinha, eu já conheço a novidade, mas pra rede eu achei que era novidade e que dá pra fazer um monte de coisa. E o que eu percebi? Que não tem gente pra fazer, né.

Pesquisadora – Pra aplicar?

Catarina – Pra usar, por exemplo, usar a plataforma, eles têm uma plataforma. Tipo assim, ninguém sabe como usar as informações que eles passaram. “Ah, não, não é pra usar de forma de aprendizagem, é só pra gente trocar informação”. Não é essa finalidade, tem um monte de coisa que dá pra fazer na plataforma, falta gente, né. Eu falei assim, quem sabe né, o ano que vem a gente vai tentar encerrar esse projeto...

Pesquisadora – Faltam professores pra usar...

Catarina – Poder formar esses professores, fazer a tecnologia virar aprendizado. Como? Eles também ainda não sabem bem desse jeito. Eles pegaram alguns professores que fizeram alguns projetos e puseram eles já pra explicar como eles fizeram, só que não - - além desses professores, eles têm que ter uma... Qual é a metodologia, como que funciona essa didática, né, não é só exemplo, a gente não aprende só com exemplo, a teoria também faz aprender e também dá ideias, só que gente tem que ter material, mostrar, fazer projeto, “olha, pode ser assim”, como que você pode usar o vídeo, como que você pode usar isso. Várias maneiras, assim, né, de dar ideia também.

Pesquisadora – Por que você se interessou em ser professora formadora também, em dar curso?

Catarina – Porque... formadora você diz assim, em que sentido?

Pesquisadora – Dar algum curso, você disse que também dá curso...

Catarina – Sim, eu trabalho numa faculdade ainda hoje e nessa faculdade eu sou formadora... porque... Porque eu comecei a trabalhar lá desde o início do processo da implantação da educação à distância né, e aí como eu era pedagoga, quando eu tava fazendo minha pós, o coordenador do curso falou “ah, você é a melhor aluna do curso, quero te fazer um convite”, aí ele olhou, tinha olhado meu currículo e falou “aí, você não quer trabalhar com a gente?”, eu “ah, lógico que eu quero, né”, era o meu sonho (trabalhar numa) instituição pública.

[Aluno entra na sala]

Aluno – É aula da gente agora? Não pode ficar na sala?

Catarina – Não, na hora que der o sinal, né. Aí era... era o meu sonho, aí eu comecei a trabalhar, aí eu comecei a fazer a supervisão dos tutores da pós-graduação, por conta da pedagogia, e eu fazia pós, porque na pós tem uma formação específica voltada pra educação em ambientes virtuais. Eu comecei a trabalhar na pós, a fazer a supervisão desses professores,

e quando a instituição abriu os cursos de graduação, eles compraram outras instituições, o grupo aumentou e aí eles me convidaram pra fazer a supervisão de todo o grupo, e aí eu comecei a fazer a supervisão. Dentro da supervisão, entra a capacitação dos tutores também. Então toda capacitação dos tutores, eu que fazia, (inaudível). Como eu tô num ambiente virtual, como avaliar? O que avaliar? Qual a didática? Como motivar os alunos no ambiente virtual?

Pesquisadora – E na sua opinião a que servem esses cursos de formação continuada, fundados pela prefeitura, ou pelo governo, mesmo por instituições particulares?

Catarina – Então, pra você conhecer, pra você se... não diria exatamente se profissionalizar, porque eu acho que você acaba se profissionalizando no dia a dia, com a experiência, porque professor é experiência também, né... conta muito, porque às vezes tá cheio de teoria e quando você entra na sala, você fala “nossa, isso nada funciona”, então na verdade o professor tá sempre num processo contínuo, em experiência, o dia a dia, a prática. Então eu acho que é para aliar os dois: além da sua formação contínua, do dia a dia, de prática, eu acho que teoria... Por exemplo, o que será que tem de novo? O que o governo tá esperando que você faça? O que o governo tá querendo de você? Eu acho que tem muito disso também nessa formação, o que o governo quer de você, o que tá esperando. E, no meu caso, assim, eu tenho muita curiosidade de saber quais são as novidades, saber, “ah, vamos ver o que tem de novo”, né. E às vezes a gente se decepciona, às vezes não, às vezes aprende... Às vezes se decepciona, mas isso eu acho que com tudo, né. Não é só uma crítica ao governo... Em qualquer lugar você pode falar “ah, isso aqui eu já sabia”. Eu acho que é tudo. Não acho que é uma crítica pro governo, eu acho que é tudo... Eu acho que é uma vantagem ter esses cursos gratuitos, né, é uma coisa a mais.

Pesquisadora – Acho que tá legal, tem mais alguma coisa que você queria falar?

Catarina – Eu não sou muito contra o sistema, eu não sou contra. Acho que assim, (inaudível) aquilo que o governo tá errado pra gente tentar encontrar o caminho. (Inaudível).

Pesquisadora – Tentar achar um espaço...

Catarina – Porque eu amo o que faço, eu adoro o que faço!

Pesquisadora – Obrigada!

APÊNDICE E – Entrevista com a professora Maristela

Tempo de gravação: 13 min 02 seg

Data: 31/03/2014

Local: Escola onde trabalha

Entrevistada: Professora de Ciências do Ensino Fundamental I de uma EMEF de São Paulo.

Cursos realizados: Ciências (laboratório, biologia) e cursos voltados para a área da Didática (EF I, II e Ensino Médio). Atualmente está fazendo um curso de musicalidade.

Pesquisadora – Quais cursos de formação continuada, de capacitação você já fez?

Maristela – Eu fiz cursos voltados às Práticas de Ciências, de laboratório de Biologia, e fiz cursos voltados também à área Didática. Muita prática lúdica, pra ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio.

Pesquisadora – E o que você achou desses cursos? Eles ajudaram na prática?

Maristela – Sempre. A maioria dos cursos eu coloquei a prática em sala de aula, desde...

(pausa)

Pesquisadora – Atividades lúdicas... você falou que tinha feito um curso sobre música, né? Ou que está fazendo um curso sobre música.

Maristela – Ah sim, estou fazendo no momento um curso lúdico né: musicalidade nas aulas. Então, nós aprendemos que alguns objetos que poderiam virar lixo, viram instrumentos na sala de aula e dando esse formato pras disciplinas. Então, uma matéria em ciências que é mais complicada, abstrata, às vezes aprender, você pode inserir música. Inclusive eu lembrei agora que eu trabalhei uma vez, assim que eu comecei, os reinos, os reinos né. Era sexta série e na época era *rap*, e nós fizemos *rap* dos reinos. Então foi fantástico, que eles pegavam as letras já existentes, tiravam e colocavam a matéria. Foram seminários, eles amaram. Nesse curso recente que eu tô fazendo, é mais pro ensino fundamental 1. Trabalhar a letra, melhorar o conhecimento das sílabas pros alunos através da música. Ao invés de você ficar na lousa escrevendo, você canta música.

Pesquisadora – Ah, é como a música pode ajudar...

Maristela – Isso, isso mesmo, como a música pode ajudar na alfabetização.

Pesquisadora – Tá.

Maristela – Tá, então assim, é muito importante porque criança ama música, criança adora cantar. Então você trabalha as sílabas, você trabalha toda aquela parte até de literatura com música (inaudível) é muito bom. E já em ciências eu fiz curso de prática mesmo, voltada ao meio ambiente, até hoje eu uso, meus alunos adoram. São práticas simples, utilizando materiais simples, vidros de maionese, sabe? Bem simples, que mostram, no caso, o efeito estufa, o ciclo das águas. São esses cursos que eu realizei e muitos outros. E na prática pedagógica, alguns cursos, eles acabam ficando mais na teoria mesmo, né, até te abrem um leque, como você enxerga o aluno, sua visão com o aluno, mas, na prática em si, deixa a desejar, porque você sabe, você vê o problema, você enxerga o aluno como um ser desse mundo, próprio desse mundo, mas você não tem muito o que fazer. Em relação a um aluno que tem déficit de aprendizagem: você tem vários instrumentos pra ajudá-lo, mas se o aluno tem esse déficit de aprendizagem por um problema social muito crônico, o que você vai fazer?

Pesquisadora – Você se sente um pouco incapaz de não conseguir ajudar...

Maristela – Incapaz, incapaz. Você pode utilizar vários instrumentos pra você chegar no seu objetivo, pra ele aprender, mas quando foge dali... você já executou todos os prováveis instrumentos e mesmo assim você não consegue... Então fica frustrante pra você, porque você - - aquilo dali você não tem mais autonomia. No caso, seriam psicólogos ou a própria psiquiatria para os problemas sociais que eles vivem, entendeu? Então alguns cursos voltados à Pedagogia te abrem a mente, mas também não te capacitam para resolver. Então eu vejo que é bom, mas o resultado é frustrante.

Pesquisadora – E por que você resolveu fazer esses cursos?

Maristela – Eu sempre tô estudando, eu não paro de estudar, sempre. Eu preciso estar estudando e eu vejo a necessidade em não parar, porque uma vez que você desenv - - eu gosto muito de desenvolver projetos, então para desenvolver projetos, você tem que sair da sua zona de conforto. Para sair disso, você precisa aprender mais e cada vez mais, entende? Vamos desenvolver um projeto - - no momento, as tecnologias estão aí e você precisa correr atrás, né, aprender sobre as tecnologias para você fazer suas aulas diferenciadas e melhores.

Pesquisadora – E você acha importante que a Prefeitura dê uma pontuação pra quem faz esses cursos, às vezes até deixa sair da sala de aula, por exemplo, quando os cursos são no mesmo período, tem alguns...

Maristela – Não tem curso pra sair da sala de aula.

Pesquisadora – Ah não?

Maristela – São raros.

Pesquisadora – Tá.

Maristela – Pelo menos os cursos que eu tenho visto são fora do horário. Então, esse é um problema, mas, por outro lado, inviabiliza a escola se todo mundo sair, né. Isso acontecia no passado, no Estado, né: a escola ficava vazia e precisava de cobra.

Pesquisadora – Ah então acho que era no estado que isso acontece, que eles liberam...

Maristela – Não sei se ainda acontece.

Pesquisadora – Tá.

Maristela – Não sei, mas acontecia muito, né, que eram cursos excelentes, só que você saía da sala de aula e aí precisava de cobra da escola, diretor, né, a ausência desse professor, aí inviabiliza né. Sobre a pontuação eu acho fundamental, aliás deveria ser um pouco maior, né, porque aí você faria cursos - - menos número de cursos e melhores, entendeu? E sobre...

Pesquisadora – Como pontua pouco, aí você acaba tendo que fazer muitos cursos pra subir.

Maristela – Eu acho fundamental, uma vez que você tenha esse leque, você vai usar, né. Porque o salário também é fundamental. Então casa os dois: gostar de fazer, querer fazer, pra evolução, né.

Pesquisadora – E teve algum curso que você chegou a abandonar, que você achou que não te ajudou e por quê?

Maristela – Eu cheguei a abandonar o curso de astronomia da USP, porque eu não conseguia entender, acessar a plataforma. A princípio foi interessante e também porque não casou, sabe, aquele ano eu estava trabalhando demais e eu tinha que acessar à noite e tinha um horário pra acessar, então você quando fixa um horário é complicado porque podem acontecer vários imprevistos. Eu tô aqui nesse momento conversando com você, se você não estivesse aqui, eu poderia tá acessando lá, mas não poderia, porque lá tinha um horário fixo, entendeu? E isso é uma problemática também do curso. Então oito e meia eu tinha que acessar e de repente eu me atrasei, o trânsito, não sei o que, cansaço, esgotada, dor de cabeça (inaudível), eu abandonei o curso de astronomia, né. E a plataforma também eu não gostei muito, né.

Pesquisadora – Tá, e na sua opinião a que servem esses cursos? Em relação ao objetivo, às propostas deles, a que você acha que servem?

Maristela – Em relação à sala de aula?

Pesquisadora – Não, em relação a uma perspectiva mais governamental, mais geral, em relação aos objetivos, às propostas, pra que você acha que eles servem?

Maristela – Toda pedagogia, ela tá envolta de um professor dinâmico, de um professor autodidata, toda pedagogia mostra isso. O professor ele tem que tá sempre construindo seu

aprendizado. Esses cursos (inaudível) tem isso. Então assim, é uma forma que o governo tem de oferecer ao professor pra ele não parar no tempo, pra ele ir avançando nos conhecimentos. Mesmo porque a sociedade está muito inserida nisso. O aluno, muitas vezes, ele tem lá o canal fechado na casa dele, ele tem muitos conhecimentos e aí ele depara com um professor que parou no tempo, se depara com um professor que não tem, assim, um conhecimento pra passar pra ele das atualidades e isso desmotiva, desmotiva o aluno e consequentemente a sala observa o professor que tá ultrapassado.

Pesquisadora – Em relação à temática dos cursos, você acha que às vezes elas são relacionadas a propostas do governo, ao que o governo tá exigindo, tá querendo dos professores ou às vezes é pra uma formação mais cultural, enfim, uma coisa mais geral.

Maristela – Não, é... a formação, a temática dos cursos sempre vai de encontro né. Não é assim, fechado. A educação é muito ampla... Mesmo se você dá um curso que aparentemente “ah mas não tem nada a ver com a educação, tem!”, tem a ver com a educação, sim. Né? Então as temáticas estão sempre voltadas pra proposta mesmo, senão não teria lógica ter cursos contra a proposta do governo, né.

Pesquisadora – Tá bom. Tem mais alguma coisa que você queira falar? Alguma coisa, sei lá, que você lembra de algum curso que você fez... Tá aberto.

Maristela – Tá aberto? Ah eu tenho saudades de quando nós tínhamos curso mais acessível, por exemplo: fazer um polo, vai, hoje é segunda, aí vinham professores de faculdade fazerem propostas de práticas de ciências. Assim, uma reclamação que eu tenho assim é que nas escolas os laboratórios de ciências fecharam, quase não tem, né. Eles não investem muito nessa área, fica só mesmo na teoria mesmo né. Tenho saudade das práticas que eles traziam pra nós...

Pesquisadora – Os professores da universidade?

Maristela – De universidade. Práticas mesmo, interessantes, que contemplava fundamental 1, fundamental 2, ensino médio. E não tem mais essas práticas. Tem assim, “como ensinar” aí, usa muito a internet, as mídias. Mas a prática mesmo, que o aluno gosta de botar a mão na massa, isso eu não vi mais, não vi mais esses cursos por aí. Eu como ciências, né. Então se eu quiser melhorar, tem que entrar na internet, tem que ver, entendeu. Mas, não sei... a gente vai aí.

Pesquisadora – Vai fazendo, né.

Maristela – Vai fazendo.

Pesquisadora – Então tá bom, obrigada! Há quanto tempo você dá aula?

Maristela – Ah, há uns 18 anos.

Pesquisadora – Escola pública e particular?

Maristela – Hoje, só pública, mas já foi pública e particular. E vou dizer assim pra você, são 18 anos e eu me sinto assim, sempre como se eu estivesse começando. Eu tenho o mesmo entusiasmo em fazer, tá. É interessante, é uma coisa que eu não sei te explicar. É na contramão, sabia, é na contramão da grande maioria isso. E eu tô sempre assim inovando. A tecnologia tá na moda? Tô dentro, entendeu? Tô sempre procurando, por que? Por que isso me move, isso me dá um *up*. E eles gostam. E eu gosto de ver que eles gostam, entendeu? E eu me sinto assim em sala de aula. Eu fujo, eu fujo horrores a aulas tradicionais fechadas, conteudistas, questões, questões pra resolver né, eu gosto mais de puxar pro cotidiano né, uso muito os livros, óbvio, mas eu gosto de fazer uma coisa mais dinâmica, usar o laboratório.

Pesquisadora – Legal, obrigada!

Maristela – De nada!

APÊNDICE F – Entrevista com a professora Mariana

Tempo de gravação: Primeira parte – 1 min 56 seg / Segunda parte – 10 min 54 seg

Data: 31/03/2014

Local: escola onde trabalha

Entrevistada: Professora de Arte do Ensino Fundamental II de uma EMEF de São Paulo.

Cursos realizados: vários cursos de Artes oferecidos pela diretoria de ensino e de informática.

Primeira Parte – 1 min 56 seg

Pesquisadora – Quais cursos de formação continuada, de capacitação, você já fez?

Mariana – Ah, eu já fiz vários, na área de Artes fiz muitos pela diretoria de ensino, do Estado, NE, fiz vários, na parte de informática também, aprender a lidar com os programas fundamentais da parte de internet: *word*, *excel*, até o *access*, na época aprendi, *html*, toda essa parte aí eu cheguei a aprender quando começaram com a intenção de disponibilizar laboratórios de informática nas escolas estaduais. Então eu aprendi bastante coisa nessa área aí. Na área de Artes sempre tive orientações técnicas pra gente desenvolver projetos dentro da sala de aula, trabalhando com música, com teatro, dança, tudo isso daí a gente absorveu, assim, o máximo que pôde, só que na hora de aplicar os entraves foram muitos grandes. Então o aluno, quando a gente ia aplicar isso daí, alguns alunos abraçavam a causa, só que algumas pessoas...

[Funcionária da escola – Posso desligar o ventilador?]

(Interrupção)

Segunda Parte – 10 min 54 seg

Mariana – Então, alguns alunos quando veem uma novidade, eles se sentem estimulados, só que a grande maioria, eles vão pra escola por *n* motivos e nem todos querem participar, então infinitos motivos. Então é assim, eu vejo que essas capacitações, esses cursos, servem pra

gente atualizar, então vira uma moeda de troca e em função dessa moeda de troca a gente também acaba querendo fazer outros cursos, então nessa contradição aí, o aluno acaba sendo beneficiado, porque mesmo que você não trabalhe o 100% que você aprende nesses cursos, alguma coisa ali você vai acabar aplicando no dia a dia. Então é assim que eu vejo a questão desses cursos.

Pesquisadora – E por que você resolveu fazer esses cursos, com que objetivo?

Mariana – Olha, primeiramente, muitos cursos nós somos obrigados, são convocações. Então se você não atende a convocação, aí tem uma série de procedimentos internos né, que você vai ter que arcar com as consequências, desde falta injustificada, até uma advertência, tem sequelas, né, prejuízos pra profissão mesmo. Então...

Pesquisadora – São obrigatórios pra todos os professores da rede?

Mariana – Geralmente são obrigatórios. Digo assim, com experiência de causa na parte estadual, né. Na Prefeitura eu ainda estou em estado probatório, eu tô aprendendo, eu vejo que aqui é muito mais dinâmico que no Estado.

Pesquisadora - Por quê?

Mariana – Ah, porque acho que em função da própria política municipal, de estímulo aos professores que tenham a evolução funcional, a coisa flui muito mais rápido do que no Estado. As pessoas aqui são mais estimuladas e aí você acaba conversando com um ou outro professor, você vê que são pessoas mais atualizadas do que no Estado. Os professores aqui são mais atualizados do que no Estado. Lógico, a gente não pode...

Pesquisadora – Generalizar.

Mariana – Generalizar, né, mas de um modo geral eu tenho reparado nisso, porque eu frequento as duas esferas educacionais: a estadual e municipal. Então eu percebo essa diferença.

Pesquisadora – Você acha que o fato da prefeitura dar pontos pra subir na carreira ajuda os professores a fazerem esses cursos?

Mariana – Ajuda bastante, a querer evoluir, a conhecer, a aprender mais pra poder ensinar melhor, né. Só que as pessoas quando chegam numa certa...

[Funcionário da escola cumprimenta a professora].

Funcionário – Professora.

Mariana – Tudo bem seu Antônio? Quando chegam numa certa fase da sua carreira, de tanto bater a cabeça contra o sistema, elas já perdem aquela, um pouco daquela ilusão com a qual elas tinham quando iniciaram a sua carreira no magistério, entendeu? Então é isso, eu vejo dessa forma.

Pesquisadora – Você acha que algum curso de ajudou mais que outro?

Mariana – Olha é difícil responder essa pergunta. Ah, se ajudou foi assim, uma diferença pequena, tá, uma diferença pequena. O que me ajudou realmente a adquirir mais conhecimento foi meu gosto pela leitura, eu, meu gosto, minha curiosidade em pesquisar, independente de ter que fazer curso. Então a princípio, quando eu iniciei no magistério era essa minha... o meu objetivo, era esse o meu objetivo: estudar pra aprender mais, para poder ensinar melhor, né. Só que depois a gente vai avacalhando também, né. A idade, a vida, né, a vida vai mudando a gente, né.

Pesquisadora – Em relação aos formadores dos cursos, você acha que eles eram bons, eram professores também, ou vinham de lugares muito externos, ONG's, você via relação assim?

Mariana – Olha, a nível oficial desses cursos oficiais promovidos pela secretaria da educação do estado de São Paulo, as pessoas já vinham já de uma formação continuada, geralmente de uma instituição ou particular ou pública, então havia um convênio e eles vinham dar as palestras, os *workshops* essas coisas todas. Então eu sentia que eram pessoas altamente preparadas pra dar o conteúdo que eles estavam se propondo. Só que assim, esses cursos eram, na maioria das vezes, fora da realidade de um aluno de periferia ou de um aluno de área rural, então as pessoas que vivem, assim, afastadas do centro da cidade ou do centro da cidade de São Paulo, até mesmo do município de São Paulo, a dinâmica não ocorre que nem a que ocorre aqui. As pessoas, para poderem investir em cultura e conhecimento às vezes precisam fazer muitos sacrifícios e envolve também a questão financeira. Nem sempre todo mundo está disposto a fazer esse sacrifício, porque não vê onde vai ter a recompensa e a recompensa no sistema que a gente vive é dinheiro. Conhecimento é uma coisa assim pra intelectual. O povo mesmo necessita é de dinheiro para sobreviver.

Pesquisadora – E em relação ao objetivo, às propostas dos cursos que você fez. Na sua opinião, a que que esses cursos serviram, a que eles servem?

Mariana – Ah eles servem... se a gente for analisar bem, ao sistema, tá, ao próprio sistema educacional, porque se não tem esses cursos, essas pessoas também não vão ganhar dinheiro para promover essas palestras e as universidades vão ter que papel então na nossa sociedade?

Pesquisadora – O sistema você relaciona à questão financeira?

Mariana – Vamos dizer assim, vamos colocar entre aspas, uma “cadeia alimentar”. Um sobrevive do outro. O conhecimento, um vai sobrevivendo do conhecimento do outro até atingir o professor. Aí envolve questões públicas, de verbas públicas, verba pra ocorrer determinados cursos pra... dizer o que, pra sociedade que tá atualizando os professores? É um questionamento que eu faço. Eu vejo assim.

Pesquisadora – Tem alguma coisa que você queira dizer?

Mariana – Olha, é muito bom ser professor, só que as políticas públicas enquanto tratarem da educação como um palanque político, nós não vamos ter evoluções, em nenhum sentido. Então precisa surgir alguém de muita coragem, de muito peito, pra gritar nesse país que educação não é política, é uma coisa definitiva. Tá, é isso que eu tenho a dizer pra você. Porque os países europeus, os tigres asiáticos, investiram em educação de forma diferenciada, logicamente pra questão econômica deles evoluir.

Pesquisadora – Tem uma perspectiva econômica

Mariana – Exatamente, só que aqui nós vemos que investem-se somas grandiosas na educação, só que não surte efeito, não tem retorno. Então alguma coisa está muito errada e precisa mudar. E não é essa reles professora aqui que vai mudar, né. Mas de uma forma geral é assim que eu vejo o magistério. É maravilhoso ser professora... Ensinar, quando você vê a criança tomando gosto por aquilo que você está explicando, tá ensinando, nossa, é uma satisfação muito grande, é uma satisfação pessoal muito grande.

Pesquisadora – Também acho! (risadas) Obrigada!

Mariana – Espero ter contribuído aí pra sua tese, é mestrado?

Pesquisadora – É, contribuiu, sim.

APÊNDICE G – Entrevista com a professora Natália

Tempo de gravação: 17 min

Data: 31/03/2014

Local: escola onde trabalha

Entrevistada: Professora de 1º ano de EMEF de São Paulo.

Cursos realizados: todos ligados à área de alfabetização, oferecidos pela secretaria municipal e estadual. Desde 1988 ela participa de cursos todos os anos. Atualmente realiza o curso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Pesquisadora – Quais cursos de formação continuada, de capacitação, você já fez?

Natália – Bom, todos que foram proporcionados pela secretaria municipal e estadual eu fiz. E algumas particular. Então todos que estavam ligados à área de alfabetização que é a área que eu atuo há mais de 20 anos. Então todos os cursos que estavam ligados à essa área eu fiz. Desde 88 que eu tenho feito cursos de formação, capacitação, seminários, fóruns... tudo que é ligado a essa área eu faço.

Pesquisadora – Todo ano então você tá fazendo alguma coisa além de dar aula.

Natália – Todo ano... eu tô fazendo alguma coisa além de dar aula. Esse ano eu estou fazendo o PNAIC, que é uma formação do ciclo de alfabetização. O ano passado eu fiz ele de Matemática, esse ano estou fazendo em Português. Estou fazendo pós em educação especial e inclusiva. Então estou fazendo dois cursos de formação, um pela UNESP e o outro pelo MEC.

Pesquisadora – Legal, e por que você decidiu fazer esses cursos?

Natália – Antes de terminar o magistério em oitenta e... Eu me formei em 89, só que em 88 a Emília Ferreira esteve no Brasil. Então como a Emília Ferreira fazia estudos sobre a alfabetização e eu sabia que eu queria seguir essa área, então eu comecei a fazer meu curso mesmo estudando, então eu já fui procurar. A partir dali, eu vi que era o caminho, porque o que eu via no magistério era o que ela estava falando com as teorias que ela fazia sobre Piaget, Emília Ferreira... Todas as informações teóricas que ela dava, embasamento, era o que eu tinha no magistério. Só que eu não tinha a prática, eu tinha só teorias, eu não tinha a prática, porque eu estava só estudando. Então eu fui procurar fazer esses cursos porque eu sabia que a teoria tem que estar ligada à prática e a formação ela dá. Ela não dá receitas, mas ela dá alguns caminhos que você pode seguir. Então eu fui fazendo os cursos. Dali, eu fui

aplicando em sala de aula, fui necessitando de outros estudos... Aí veio determinada formação: “formação pra 1ª a 4ª série para todas as disciplinas”, eu ia lá e fazia. “Formação ligada ao letramento”, eu ia lá e fazia. “Ao construtivismo”, eu ia lá e fazia. Então todas as áreas que estavam ligadas àquilo que eu estava estudando, que eu tinha a teoria e estava aplicando em sala de aula, eu fui fazer o curso. Então agora é Matemática. Eu estou nesse curso, porque eu quero ver novas práticas, porque isso muda sempre. Você tá aplicando uma coisa aqui, aí vem um teórico e fala alguma coisa. É novidade, então eu vou lá e faço. Leio e vou lá e faço curso, porque esse é o caminho, não tem outro caminho.

Pesquisadora – Eles te ajudam?

Natália – Sim, eles me ajudam e eles fazem com que o que eu estou fazendo, eu possa aprimorar. Porque eu estou na formação fazendo uma coisa, estou na sala de aula fazendo. De repente, lá no curso “ó”, então eu posso aliar aquilo que foi falado no curso àquilo que eu estou fazendo na sala de aula. Aí eu avalio, vejo se está dando certo ou não, e continuo aplicando. Não tem como dizer que a formação não te acrescenta em nada, não te ajuda em nada. A única diferença é: nenhum professor vai na formação procurar receita pronta. Não vai ter. Só que você vai construir o conhecimento que você já tem, com aquilo que você tá vendo na formação, aí você vai construindo, como o aluno. O aluno tá lá, ele tem os conhecimentos prévios, você vem e coloca outros e vai aumentando. Aí vem outro e coloca outro e vai aumentando. Ele nunca vai sair do jeito que ele entrou. (inaudível)

Pesquisadora – Tem uma coisa pessoal, subjetiva do professor também ser levado a fazer...

Natália – É, porque assim, o professor quando vai fazer esse curso, ele também não pode ir por obrigação, ele não pode (ir lá) porque tá dando uma ajuda de custo, “ah, eu vou”. Não, ele tá indo fazer a formação pra utilizar isso na escola, pra tá trabalhando com isso.

Pesquisadora – A gente sabe que na Prefeitura tem uma quantia de pontos que se dá quando você faz mais cursos, você acha que tem professores que vão fazer por conta desses pontos, pra subir na carreira, principalmente?

Natália – Sim, eu tenho uma prova disso com esse curso que eu estou fazendo que é o PNAIC, que é um curso federal. Quando os professores que se inscreveram pro curso, se inscreveram todos que estavam na faixa que eles iam atender que eram professores de 1º, 2º e 3º ano. Por conta da pontuação que eles estavam oferecendo, todos desistiram, só ficou eu.

Pesquisadora – Que tava dando pouca pontuação?

Natália – Pouca pontuação. Esse curso é um curso de 2 anos e a pontuação que ele oferece é de meio ponto.

Pesquisadora – Nossa...

Natália – Então os professores desistiram do curso, tanto que esse ano ele abriu de novo e ninguém se inscreveu. Só eu.

Pesquisadora – Com a mesma quantidade de...

Natália – Com a mesma pontuação. Só eu (inaudível). Os professores acabam indo pela pontuação que ele oferece.

Pesquisadora – E o que você acha dos formadores nesses cursos? Eles são professores também? Têm uma visão da prática que é bastante aliada com a sua experiência ou às vezes...?

Natália – Nesse último que eu entrei, eles não estavam na ativa. Eles eram supervisores, diretores, coordenadores. Alguns deles já estavam afastados da sala de aula há muito tempo. Então o que eu percebi, eu percebi, e a equipe também, que estava lá, que esses professores tiveram muita dificuldade em atender a formação, inclusive a coordenadora da *** que era a coordenadora do curso também percebeu isso e trocaram todos os formadores. Então existem alguns casos em que isso acontece sim. E a pessoa que tá dando o curso, ela não consegue atender os professores, porque ela não está em sala de aula, ela não está vivenciando aquela situação. Então essas formações tendem a deixar as coisas a desejar mesmo né. Agora quando o professor, ele é um professor e ele tá formando, esse relacionamento de formação é outro. Mesmo porque o professor cursista, quando ele vê que o outro é um professor, até essa receptividade é maior. Quando ele vê que não é um professor, que não está em sala de aula, ele já entra meio que com o pé atrás, sabe. “Ah não, ele não está, ele tá falando, mas ele não está em sala de aula”. Isso aconteceu nesse curso que eu estou fazendo. Tanto que eu me inscrevi pra ser formadora, porque eu sou professora, estou na área... me inscrevi pra ser formadora e fui aceita. Fui selecionada. Eu vou começar agora, amanhã já tem uma formação, fui selecionada, porque os professores que estavam foram contra ser um formador que não fosse formador, né.

Pesquisadora – Que legal...

Natália – (inaudível) Agora quando é um professor, você fala, ele te entende, o formador. Você fala, ele tá ali na formação, você fala a sua situação em sala de aula, é como se ele... *como* não, ele vivenciou aquilo, ele consegue te ajudar de uma forma. Até como falar com você é diferente. O outro não, o outro não está... É o diretor? Parte burocrática. Ele passa como obrigação, como lei, tá escrito... O outro não, ele consegue te ouvir, te entender... E a receptividade do professor quando é um outro professor também é maior. É o que eu tenho visto nesses últimos cursos.

Pesquisadora – E em relação aos objetivos, às propostas desses cursos... a que você acha que eles servem?

Natália – Não entendi...

Pesquisadora – Qual o objetivo pra você, do governo, ou mesmo de instituições particulares, ou outras instituições de oferecerem os cursos de formação continuada?

Natália – Eu acho que é para o aperfeiçoamento mesmo. Eles sabem que nas avaliações externas o Brasil tem apresentado muitas dificuldades em relação a índices. Então quando esses cursos são oferecidos, eu acredito que o governo, ele quer sim sanar algumas dificuldades que ele tá enfrentando. Por exemplo, o PNAIC é um curso de alfabetização pra atingir o ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano que é onde tá saindo aluno sem tá alfabetizados. Então a proposta, o objetivo desse curso, é subsidiar o professor pra que isso não aconteça, pra que melhore essa prática do 1º ao 3º senão ele vai chegar no 5º ano sem tá alfabetizado. Eu acho que a preocupação do governo é essa sim. Todos os cursos que eu fiz tava ligado a alguma coisa que estava acontecendo naquele momento. Nenhum curso que é oferecido pela Prefeitura é totalmente em vão. O ano passado eu fiz um de inclusão. Porque nós estávamos sentindo na pele... esses alunos estão vindo pra sala de aula e nós não estamos sabendo atender. Foi oferecido um curso de inclusão. Libras, foi oferecido um curso. Então eu acredito sim que a Prefeitura, o Estado... cursos que são oferecidos estão de acordo com as dificuldades que a rede está enfrentando. Uma das dificuldades é a alfabetização.

Pesquisadora – Você concorda com isso?

Natália – Concordo, plenamente. Concordo.

Pesquisadora – O que é pra você um bom curso de formação continuada, um bom curso de capacitação?

Natália – Por ter feito tantos, no meu caso, agora é a troca de experiência. Em todos os cursos você tem a oportunidade de falar o que você já fez e deu certo, compartilhar isso com os outros. Eu tenho sem - - eu já fiz tantos cursos que quando eu chego lá, as novidades têm sido poucas, mas só o fato de eu estar presente e poder compartilhar o que eu já apliquei em sala de aula que deu certo, quando eu vou até esse curso... lógico que eu vou com a expectativa de encontrar coisas novas. Mas por eu já ter feito vários, vários, vários, vários, quando eu chego lá, as novidades já não são tantas. Só que eu posso compartilhar as minhas experiências. Porque todo curso de formação, você tem teoria – prática, teoria – prática. Então quando eu tô passando a prática daquilo que eu já fiz que deu certo, eu consigo compartilhar minha experiência com o outro que está chegando lá e tá achando que aquilo não aproveita nada, que nada daquilo é verdade, porque aquilo não vai acontecer, que não dá pra aplicar na sala de

aula. Eu já não vejo isso. Eu já consigo fazer essa prática na sala de aula, aplicar, ver resultado, ir lá e levar. Então algumas experiências [nos cursos] eu tenho feito como troca de experiências. É lógico que eu vou pra novidade. Eu vou também, porque, assim, a cada momento que eu vejo alguma coisa, a minha mente, a minha memória já está além; eu tô vendo uma situação sendo apresentada que eu já apliquei em sala de aula, mas aí na hora bate uma ideia assim ‘não, peraí, agora eu posso fazer diferente. Olha, aquilo ali eu fiz assim, agora eu tô vendo com outro olhar.’ Porque você vai com um olhar, quando você vai de novo no curso e você passa pela mesma situação, você já consegue mudar, você já não faz mais como você fazia antes, vai mudando a cada... Cada vez que você vai lá, você encontra uma informação – “não, então agora eu posso fazer diferente, agora eu posso fazer assim, agora eu posso fazer assim”. Eu não sei tudo, mas o pouco que eu sei, aliado com aquilo que eu escuto novamente com outro olhar, eu já consigo transformar aquela atividade numa outra melhor e na outra eu vou e é melhor ainda e assim eu vou aplicando em sala, vou falando... Porque eu posso falar muito do que eu faço, que deu certo... é o caminho, não tem outro. Trabalho coletivo, passar essa experiência; esse é o caminho, não tem jeito.”

Pesquisadora – Teve algum curso que você fez que você chegou a desistir?

Natália – Nenhum. Todos os cursos eu vou até o final. Nenhum curso eu parei.

Pesquisadora – Teve algum curso que você achou que foi desnecessário, que foi... de repente que não tirou nada de tão interessante?

Natália – Não, é como eu falei. Eu chego lá, vejo lá, penso “ah, não, isso eu já sei”, mas só de ouvir o que o outro está falando, e até as experiências dos outros professores, eu consigo aproveitar. Não tem como falar pra mim “ah esse curso não valeu a pena”. Até do erro do outro, você constrói, né. Às vezes a pessoa não... tá lá ouvindo o curso, não tem nada a ver com o curso... Mas peraí, a sugestão é boa, peraí, eu posso fazer diferente. Eu posso contribuir com outra ideia e fazer de outra forma. Não tem... nenhum curso é em vão.

Pesquisador – Você acha importante a Prefeitura dar essa pontuação pro professor subir? Porque é diferente do estado, né... eu tenho escutado que as pessoas não gostam tanto do curso que eles fazem no estado, não se sentem tão incentivados a fazer por conta disso.

Natália – Eu acho importante sim, mas eu - - não é o caminho. Dar um curso em troca de uma pontuação, as pessoas vão só por causa disso. Eu acho que, na verdade, os professores deveriam ser valorizados de uma outra forma. Porque você vai fazer o - - eu não preciso mais de pontuação. (inaudível). Eu já evolui tudo que eu tinha para evoluir na Prefeitura. Eu já tô no último nível. E eu só tenho 15 anos de Prefeitura.

Pesquisadora – E continua fazendo.

Natália – E continuo fazendo, entendeu. Então, não sei até, assim, até que ponto aliar o curso a uma pontuação é válido, porque eles acabam indo só pra ter a pontuação. Às vezes tem até dispensa de ponto. Tem dispensa de ponto? Todo mundo se inscreve. Nem acaba fazendo o curso. Já tive casos assim, eu me interessar por um curso e não poder fazer, porque tinha dispensa de ponto e a pessoa foi na frente. Só que ela não concluiu o curso e eu que queria concluir, não pude fazer. Eu não sei, no Estado eu faço todos os cursos. Eu também trabalho no Estado.

Pesquisadora – Ah tá...

Natália – Eu comecei os cursos no Estado. O Estado não dá nada... Não tem pontuação, não tem... agora começou o plano de carreira que vai ser aliada à pontuação. Mas não tinha e eu fazia do mesmo jeito. Eu acho que é pessoal, eu não sei... Acho que se a pessoa quer buscar... É importante [a pontuação]? É... Mas não é o caminho pra se ter uma prática diferenciada ter esses cursos aliados à pontuação. Esse curso que eu estou fazendo é remunerado. É remunerado.

Pesquisadora – Você paga pra fazer?

Natália – Não, eu recebo pra fazer. Eu recebo R\$ 200,00 cada encontro. É pago pelo MEC. Pago.

Pesquisadora – Nossa, pagam pra fazer? Pros professores fazerem?

Natália – Aham, é pago (inaudível). Eles dão uma ajuda de custo.

Pesquisadora – Caramba. Tem mais alguma coisa que você queira falar. É um espaço aberto...

Natália – Só, assim, (inaudível). Eu acho que desistir no meio do caminho, se você quer, você vai, faz, se você desiste no meio do caminho é complicado, né. Você pode compartilhar algumas coisas... Às vezes a pessoa que tá dando o curso, ela não percebe também que ela não tá atingindo. O professor também pode chegar lá no seu formador e falar: “olha... pode mudar aqui, tô achando que não tá bom”, porque ele tá lá pra ouvir também. Mesmo ele recebendo as orientações dos formadores, de outra pessoa, ele tem que escutar o professor. Porque de repente ele tá achando que tá o máximo e ele não tá. De repente é uma coisinha que ele poderia fazer diferente que conquistaria o grupo todo. E a questão é: ser formador, eu acho que é, assim... professor. Não adianta (bater), falar que nunca entrou numa escola, principalmente escola pública. Eu acho que se você for ser formador, você tem que ter passado por uma escola, saber a realidade da escola, porque você sair lá de uma realidade de uma escola particular pra dar um curso na rede pública: outra realidade, é outra realidade. Então eu acho que tem que ter essa de... olhar, ter discernimento. Muitas vezes a pessoa vai

dar o curso e nunca pisou numa sala de aula. Ela fala, o que o professor fala pra ela, ela acha que não acontece em lugar nenhum. E acontece.

Pesquisadora – Obrigada, muito bom!

APÊNDICE H – Entrevista com a professora Carolina

Tempo de gravação: 24 min 40 seg

Data: 03/04/2014

Local: escola onde trabalha

Entrevistada: Professora de 5º ano do Ensino Fundamental de escola particular em São Paulo.

Cursos realizados: vários, ao longo de mais de 15 anos de profissão. Primeiro fez cursos relacionados à Educação Infantil, depois sobre Orientação e, posteriormente, sobre alfabetização.

Pesquisadora - Quais cursos de formação continuada ou de capacitação você já fez?

Carolina – Bom, foram muitos, ao longo de 15 anos, mais até, de profissão. No início, quando eu fazia o meu - - no início da faculdade, eu fiz muitos cursos, muitos, muitos, muitos, muitos... Sempre em escola particular que oferecia os cursos. Nessa época eu morava em Macaé, então eu saía muito da cidade, pra fazer no Rio, que era bem próximo. Então tinha seminários internacionais. As escolas que eu trabalhava, apesar de pequenas, a gente sempre saía da cidade e ia.

Pesquisadora – Durante a faculdade?

Carolina – No período da faculdade. Eu me casei muito nova, né, era muito nova, então eu tinha o que, 19, 20 anos. Eu tava terminando, iniciando a faculdade, eu tava...

Pesquisadora – E você já dava aula?

Carolina – Já trabalhava, já. Eu estudei, fiz... Eu estudei num colégio particular, que era um colégio que tinha formação de professores. Na época era formação de professores no segundo grau. Então eu fiz na escola... era mista, então era 2º grau, um pouquinho voltado pro vestibular na época que era... as pessoas falavam pra sociedade que era só pré-vestibular, mas ele era um 2º grau, como é que se chamava, técnico. Acho que hoje não tem mais. Então eu fiz essa formação de professores. E aí, nesse período eu já, comecei a trabalhar, porque a escola tinha um esquema de estágio, então algumas alunas eram selecionadas pra serem auxiliar das professoras que já estavam na escola. Então eu fui uma das selecionadas e já desde os 15 anos de idade já trabalhava. Trabalhava como estagiária, né, mas a gente tinha carga horária como professora.

Pesquisadora – Chegou a assumir uma sala de aula durante a faculdade, ou não, durante a faculdade você era auxiliar e só depois que você se tornou professora?

Carolina – Então, eu saí na faculdade era professora, já não tava como auxiliar. O que aconteceu, como auxiliar, eu tinha 15, isso, eu não tinha (inaudível) faculdade ainda, e quando eu fui pra faculdade, aí eu já tava... aí eu trabalhava... foi quando eu fui pra faculdade que eu comecei a trabalhar como professora mesmo, mas eu já tava em Macaé, não tava mais em Petrópolis, né. E aí nesse período que eu comecei a fazer muitos cursos, aí eu saía de Macaé, vinha pro Rio, vinha pra São Paulo também, né, fazia muitos cursos em São Paulo. Os cursos que eu fazia, na época, eram muito voltados pra educação infantil, porque eu trabalhei inicialmente era educação infantil, então só educação infantil. Depois fiz de Orientação Educacional, porque eu fui orientadora da educação infantil, então... aí depois disso eu acabei querendo voltar pra alfabetização, comecei a fazer curso pra alfabetização... e depois eu acho que fui diminuindo o ritmo um pouco em função de filho. Fazia um curso ou outro, mas não era algo tão... né. Mas nesse período em que eu entrei pra faculdade até, sei lá, o final da faculdade mais ou menos, eu fiz muito curso e achava, sinceramente, que me ajudava muito mais do que a faculdade que eu fazia (risos).

Pesquisadora – É mesmo?

Carolina – É...

Pesquisadora – Por quê?

Carolina – Porque, é... assim, tem um contexto, né. Eu era de uma cidade muito pequena. Era uma faculdade... não vou dizer que era ruim a faculdade, mas não era uma faculdade, numa cidade pequena como Macaé, não tinha um movimento acadêmico, né, era aquela coisa bem pequenininha. E os professores trabalhavam na faculdade há anos e anos e anos e anos, então eles tinham uma metodologia que... dava certo há 30 anos? Então era isso... então eu tinha professores já na época que eu tinha vontade de tirar ela de lá e subir pra dar aula, porque tinha muita - - a gente, por sair de Macaé, por fazer muitos cursos, a gente via muita coisa acontecendo que num tava dentro da sala de aula.

Pesquisadora – Você acha que os cursos eram mais atualizados?

Carolina – Muito, muito mais... Tinham professores na faculdade que eram muito atentos a tudo, mas tinha uma outra metade que a gente conseguia levar (numa boa)...

Pesquisadora – E por quais outros motivos você decidiu, resolvia fazer cursos?

Carolina – Aline, por quais motivos eu fazia curso... Porque, assim, eu trabalhava em Macaé numa escola que incentivava isso, uma escola que pagava os cursos, que pagava o transporte, uma escola que investia muito, que tem muito a característica do lugar que eu trabalho hoje,

embora ela fosse pequenininha. Mas havia esse investimento, a escola se preocupava com isso, então pagava. Quantas vezes eu saí de Macaé pra São Paulo com tudo pago. A gente pagava alimentação e uma parte da hospedagem.

Pesquisadora – Mas a escola escolhia o lugar que você ia fazer o curso, escolhia o curso que você ia fazer?

Carolina – Sim, escolhia, isso de acordo com a proposta da escola.

Pesquisadora – Não era sua iniciativa, uma coisa livre...?

Carolina – Não, não. E nessa época eu fazia algumas coisas por... por minha escolha? Mas eram poucas coisas. Até porque a escola oferecia muito, (inaudível) oferecia muita coisa. Na época muito nova, sem compromisso, sem família, então eu pegava todas... às vezes eu vinha pra São Paulo três vezes por ano...

Pesquisadora – Pra fazer?

Carolina – Já houve vezes de eu sair de Macaé e voltar no mesmo dia pra fazer um curso com a Sônia Kramer, por exemplo, lá no Rio. Na escola pagava tudo, então.

Pesquisadora – E o que você acha disso?

Carolina – Eu acho que é muito bom. Eu acho que a escola investir no profissional, eu acho que é tudo. Eu, na época, muito nova, precisando muito aprender um monte de coisa, considerando a faculdade como um lugar não tão proveitoso assim, esses cursos, assim, me ajudaram muito a pensar na educação, a rever muita coisa. Agora tem uma outra coisa que acontece, que acontecia comigo não sei se em função do meu contexto de cidade pequena, de escola pequenininha, ou se de fato isso acontece... - - acho que acontece. Vinha, saía de Macaé, fazia muito curso, via muita coisa diferente, mas quando voltava pra realidade não conseguia implantar muita coisa. Aliás, quase nada. Então pra mim, pelo meu perfil, era um sentimento de frustração muito grande. E até quando eu era orientadora, por exemplo, e fiz um curso de Orientação que trazia um monte de novidades de registro, de assistir aula, de fazer registro comum, de compartilhar com professor um monte de coisa, que eu quando eu chegava no meu...

Pesquisadora – Na escola que você...

Carolina – Na minha escola... não tinha esse espaço, as professoras não topavam, assim, não aceitavam muito bem esse lance de eu ver planejamento, de trocar ideia sobre o planejamento.

Pesquisadora – Por mais que eles também fizessem cursos, por que você falou que a escola forne - - ajudava e pagava pra que os professores fizessem, e eles também não faziam isso e mesmo assim...?

Carolina – Então era um grupo pequeno que fazia, não eram todos que faziam...

Pesquisadora – Não era a escola inteira.

Carolina – Não, não. Tinha um grupo de pessoas que sempre faziam... sempre faziam... mas tinha aquele grupo que... quer dizer, na época eu era, sei lá, tinha 20 anos, 21. Tinha gente na escola que não tinha faculdade. Então essas pessoas não participavam de absolutamente nada.

Pesquisadora – Você acha que teve alguma coisa que mudou, apesar de você ter falado alguns cursos não conseguia aplicar tudo que você aprendia na sala de aula, né, ou com os próprios professores, né, quando você era orientadora. Tiveram coisas que você conseguiu trazer pra sua prática ou...?

Carolina – Aline, pouquíssima coisa... muito pouco, muito pouco, muito pouco... Porque ... a gestão da escola era muito difícil. Por exemplo, eu era muito nova, então eu tava orientando... eu tinha, era recém chegada na escola vai, eu tinha 20 anos, eu tinha 2 anos de escola, mais ou menos e fui convidada pra ser orientadora pedagógica. Então tinha pessoas na escola com 25 anos de escola. Não tinha faculdade, não faziam os cursos, se fazia, fazia um ou outro. A resistência era muito grande. Os professores não têm, eu vejo, não tem esse hábito de tentar, de trocar... na minha época, pelo menos na minha experiência, nunca foi. A dificuldade é muito grande, a resistência é muito grande. Normalmente todos os professores fechadinhos, cada um na sua sala. Nesse período, por exemplo, a experiência que eu tive era de pouquíssima troca, isso era muito difícil.

Pesquisadora – E na sua sala? na sua sala de aula... Quando você era professora?

Carolina – Aí sim, aí eu colocava um monte de coisa, sim, sim. Mas aí era pequeno né, era fechado, então... fazia, fiz muita coisa. Aliás, os cursos que eu fiz, posso dizer que mudou muito a maneira de eu ver a educação, a maneira que eu, que eu - - costumava a dizer na época que depois que eu comecei a fazer curso, que eu saí de Macaé, ia pro Rio fazer um monte de coisa, que eu podia jogar o meu 2º grau no lixo, porque eu - - Petrópolis também é uma cidade muito miudinha e era um colégio de freiras, que tinha uma metodologia específica, rigorosa, então era uma coisinha fechadinha e a gente sai dali, saía de lá condicionadinho sabe, cheio de técnica, cheio de... Na verdade, o mundo lá fora era outra coisa, né, então... Eu dizia que quando eu fui pra Macaé que eu comecei a fazer curso em SP, no Rio, comecei a ter outro tipo de vivência, a ter contato com gente que pensa muito, com educadores que pensam muito, eu dizia isso: vou jogar meu 2º grau no lixo, porque não valeu de absolutamente nada, não usei nada do meu 2º grau. Era muito tradicional. Então...

Pesquisadora – Você fez mais curso em escola particular, então?

Carolina – Sim, fiz alguns grandes: seminários (inaudível), grandes no Rio e em São Paulo, mas a maioria deles....

Pesquisadora – De instituição particular...

Carolina – Foi.

Pesquisadora – E em relação a proposta desses cursos, ao objetivo... a que você acha que serve esses cursos que as escolas, as instituições oferecem?

Carolina – É... vamos lá... Pra quem tá oferecendo o curso né?

Pesquisadora – Aham.

Carolina – Pra que serve...

Pesquisadora – Já que você fez vários, certamente eles tinham objetivos... qual é a sua visão sobre esses objetivos? Você concorda, discorda, quais seriam eles?

Carolina – Bom, é... na minha época que a gente fazia esses cursos, a gente ia com uma ideia... se inscrevia nos cursos com uma ideia de trazer novidades bem pontuais pra sala, né, pra sala de aula. Então a gente ia pro curso e pensava assim: “vamos ver o que vai ter de novidade? Que a gente pode trazer cá.”. Era muito a receitinha do bolo.

Pesquisadora – No sentido?

Carolina – Na receitinha do bolo, né, aquela coisa de ir lá e buscar alguma coisa que seja meio pronto e que a gente consegue aplicar na escola e que talvez a gente não tenha ainda e que seja... era muito disso. Alguns cursos que eu fiz, eu tinha essa impressão, de que eu vinha, aprendia um monte, mas que chegava lá, isso empacava, voltava pra minha realidade e não conseguia... Assim, conforme eu fui fazendo os cursos, conforme eu fui fazendo, eu ia, eu buscava os cursos na intenção de rever a minha prática mesmo né. Não sei se...

Pesquisadora – Não, sim... (pausa) Eu tava na pergunta...

Carolina – Agora por que as pessoas oferecem cursos? Eu nunca parei pra pensar nisso... por que elas oferecem isso? (pausa)

Pesquisadora – O que você acha desse crescimento de oferta de curso de formação continuada? Você acha que houve um crescimento? Por que você já tem uma longa história aí na educação.

Carolina – Tá, então, vamos lá... Pra quê, pra quê, pra quê que se oferecem tantos cursos? Que objetivo as pess... Não, vamos lá... Deixa eu me organizar, é... As pessoas vão pra curso, oferecem curso, mas talvez seja um pouco contraditório, porque... que tipo de investimento é esse, né? Que investimento é esse? Você investe num profissional... quem paga? O profissional que paga? Por exemplo, uma instituição da prefeitura, por exemplo, não paga um curso numa instituição particular, paga? Cursos de instituições particulares? Não paga, eles só...

Pesquisadora – Eles oferecem...

Carolina – Eles oferecem específicos da rede, ou programas públicos. Mas se você pensar numa formação do professor numa escola pública, por exemplo? O que sai disso? As pessoas não fazem curso pra isso... Não sei, não sei se eu tô...

Pesquisadora – Por que será que elas fazem? Pra mudar a prática, pensar em inovações, refletir...?

Carolina – Pergunta difícil né, que você tá fazendo...

Pesquisadora – Não sei, tô pensando junto também...

Carolina – É, porque veja, quem faz curso, é porque tá querendo pensar em alguma coisa. Agora, se a gente pensar numa escola par - - numa escola pública, as pessoas não se envolvem...

Pesquisadora – Na escola que você tava lá em Macaé, que você falava que alguns faziam...

Carolina – Também, é... outras não, né... Não sei, difícil pensar... Por que que as pess - - assim, tem uma questão política envolvida nisso? Tem, lógico, então a pergunta é: por que investir num profissional que não tem valor nenhum? Pra cumprir uma obrigação? Pra cumprir tabela, porque... se - - você vai incentivar um professor a fazer um curso, que benefício ele tem? Numa escola? Seja pública ou particular... pública talvez menos ainda né... e particular?

Pesquisadora – Você só ficou na rede particular?

Carolina – Eu nunca trabalhei na rede pública, nunca, nunca, nunca... isso por opção, nunca quis.

Pesquisadora – O que seria um bom curso de formação continuada pra você? (pausa) Em relação à proposta, pode ser ao formador também, à temática...

Carolina – Talvez um curso que faça sentido pra sua prática, porque eu não sei se tem a ver com isso, Aline, mas... essa relação... de professor que vai fazer um curso não tá muito ligada com o perfil de cada professor? Porque muita gente vai lá, faz curso, às vezes faz obrigado e tal, mas aquilo não tem significado... O cara vai lá faz de tudo, vai lá e tal, mas não tem... ele sai dali e deixa lá. Eu acho que tem muito a ver, talvez essa seja a grande crítica, que o professor não é estudioso, o professor, pelo menos a grande massa, não... - - toda a minha trajetória de professora, nos lugares que eu passei, exceto a que eu vivo hoje, nunca vi professor estudando, nunca vi. E essa sempre foi uma briga que eu tive nas escolas que eu “estudei”, que eu trabalhei, porque eu sempre brigava muito pra ter grupo de estudo na escola, pra... porque as reuniões pedagógicas eram aquelas reuniões em que se tomavam decisões. Lia-se um texto, tomava-se uma decisão sobre roda de biblioteca, sobre a biblioteca da escola... De estudo, de rever trabalho, de olhar pro que foi bom, revisar o ano... Nunca na

minha vida eu vi. Nunca. Poucas foram as vezes que as reuniões foram de estudo: vamos olhar pra esse texto e ver o que que... Os professores fazem, mas... - - Quando eu era orientadora era engraçado, porque eu era orientadora da educação infantil e eu “brigava” entre aspas, convocava as professoras pra justificar certas ações. Porque não era porque tava na educação infantil que eles brincavam o dia inteiro, então era assim: brincadeira, massinha, desenho, muda o suporte (ênfase), que era moderno falar em suporte... significado nenhum. Aí veio a época da escrita espontânea. Então a escrita espontânea era – muito engraçado – a escrita espontânea era a professora escrevia um texto com letra bastão e as crianças copiavam embaixo. Essa era a escrita espontânea.

(risadas)

Pesquisadora – Nem sabe o que que é...

Carolina – Usavam uma terminologia, é isso. Nunca pararam pra analisar. Então nessa escola que eu trabalhei, que investia muito no professor, que falava muito, que pagava os cursos todos, a alfabetização era BA - BE - BI - BO - BU.

Pesquisadora – Uhum, se nega...

Carolina – Simplesmente por se negar a olhar a teoria de Emília Ferreiro, a teoria... Porque assim, se negava a estudar. E havia na escola, como eu te falei, um grupo de professoras que batiam lá: “pô, isso aí, vamos ler, vamos estudar, vamos revisar”. “Não, sempre deu certo assim, vamos continuar fazendo assim”. Era “tatuí”, era a “semana do tatuí”, então as pessoas todas iam pra praia pra caçar tatuí, pra chegar no TA – TE – TI – TO – TU. Uma escola que pagava cursos pra professores ir pra São Paulo, ir pro Rio. Então, é o que eu te falo, as coisas não... - - eu não sei, pra que que fazem? Pra dizer que se atualizam! Porque na prática, os professores não revisam, eles querem, como acontece muito hoje em dia, as pessoas vão pra cursos de instituições particulares e elas querem: “mas como que faz?”, “vai dar certo no final?”, “você tem garantia?”, a pessoa não quer pegar aquela informação, levar e seguir refletindo, ela quer - - o que eu já fiz muito, muitas vezes sem ter... na época era muito isso mesmo e aí chegou uma hora que isso começou a me incomodar e aí eu comecei - - nossa, com as professoras era muito difícil: “quem é essa pirralha aí que veio... orientadora pedagógica e quer... olhar minha aula? Com 25 anos de escola que eu tenho? Propor reflexões, fazer relatório de aula?”. Não tinha faculdade, não tinha interesse em fazer um curso... Não era todas, é verdade, mas... Então era isso, não sei, acho que curso bom é aquele que faz sentido pra pessoa, que ela consegue sair dali e seguir pensando ou encontrar alguma coisa, mas não na receita do bolo, né, não porque o cara fez, mas porque ele consegue olhar pra realidade dele e tentar implementar alguma coisa ali que é adaptado, acho que isso é o

sentido de uma formação continuada. Não adianta a pessoa ficar ali fazendo (inaudível) a vida inteira, e não dá conta de sair do lugar, não dá. Muita gente que eu conheço, na época que eu - - e aí que foi ficando difícil pra mim, porque eu comecei a querer extrapolar e não dava, aí minha trajetória foi ficando complicada, entendeu? (Você vê), que sentido tem eu sair de Macaé, viajo a noite inteira de ônibus, estudo pra caramba, largo família, marido, que na época eu já era casada, pra voltar e não servir pra nada? Nossa, não fazia sentido, então... Mas acho que só fez sentido agora (risos).

Pesquisadora – Tá vendo? Na sua trajetória... (risadas)

Carolina – Pois é, mas é isso, pelo menos que bom, né, que alguma hora fez sentido... (risadas)

Pesquisadora – Você já consegue ver diferente.

Carolina – Pois é, então, hoje eu já consigo olhar pra coisa... Mas acho que foi o contrário. Na minha opinião acho que foi ao contrário. Eu acho, não sei... se pelo meu perfil, sei lá, talvez eu esteja me gabando, mas assim - - uma coisa que eu tive sempre de nunca estar no lugar certo, aquela sensação de estar... Eu já cheguei a pensar muito, conversando com o meu marido, “tô na profissão errada, porque não é pra mim”. As coisas não... sabe...

Pesquisadora – Não é possível que a educa...

Carolina – Não é possível, não dá, não pode ser... Era uma coisa que era muito... - - Nossa, eu trabalhei numa escola, meu deus do céu, a diretora da escola, era uma escola muito pequeninha e ela queria ser pequeninha não tinha intenção de ser grande. Ela tinha demanda, porque a escola era uma gracinha, os professores lá eram excelentes, mas ela não queria, tava bom do jeito que tava, acho que é porque ia dar muito trabalho, mais do que já dava. Então ela falava nas reuniões com os pais que trabalhava por projetos e aquele discurso que (muda a entonação) ‘as crianças pensam’ etc. Então quando ela foi montar um documento, não sei se era um folheto... o que ela escreveu no folheto era algo tão absurdo que pensasse numa proposta de projeto de trabalho... Eu já até não tava trabalhando nessa escola, mas como mãe, eu fui lá e levei o livro do Fernando Hernández: “dá uma lida aqui”, depois você revisa o seu texto. Ah, porque... era muito absurdo! Não, pensa numa coisa de falar aqui de projeto de trabalho, as crianças escolhiam um tema e seguiam pensando sobre aquele tema... ela deu uma explicação que misturava com centro de interesse, psicolinguística, misturava uma coisa muito absurda. Mostrava claramente que ela não tava por dentro do que ela tava fazendo. Então assim, era isso, tem que trabalhar com um monte de gente que não sabe o que tá fazendo. Pega o livro didático, segue lá um monte de coisa. Sentido? O discurso tá muito bonito na fala, né, tá bonito no discurso, mas na prática não aparecia. Eu lembro que

dessa vez foi bem complicado, porque eu fiquei tão entalada. Eu já não estava trabalhando na escola.

Pesquisadora – Mas suas filhas estudavam lá?

Carolina – Estudavam, estudavam...

Pesquisadora – Nossa, complicado...

Carolina – Mas eu tinha 20 anos né, então eu peitava tudo e não queria nem saber, então tava tudo certo. Aí meu marido no final ainda falou pra mim: “o que você ganhou com isso?”

Carolina – (muda o tom) Prazer!

Pesquisadora – (risadas) De contestar!

Carolina – (risadas) A pessoa era uma ignorante. [Diretora da escola] e não sabia justificar. Poxa, o que sabia de projeto de trabalho, nunca tinha lido o projeto do cara, então é isso. Passaram-se anos e anos e anos propondo mudança... essa escola foi (inaudível). Criança de 2 anos não podia pegar livro da biblioteca porque rasgava o livro. Aí eu brigava, brigava, brigava, brigava, brigava, brigava... É loucura. Pessoa vai pra fora da cidade, faz curso e quando volta, não consegue escrever um folheto de projeto de trabalho. Que sentido tem formação desse jeito? Nenhum. Porque vai... Acho que eu não consigo responder sua pergunta. Então por que uma pessoa dessa faz um curso? Não sei, não passa pela minha cabeça... pra dizer que fez? Pra ter a tranquilidade de que está atualizada? Pra ter algo no currículo? Mas e a prática, reflexão...

Pesquisadora – Tá bom! Tem mais alguma coisa que você queira falar?

Carolina – Meu cachê! (risadas)