

FERNANDA FERRARI ARANTES

O que quer um professor?
Queixa, demanda e desejo na formação de professores

São Paulo

2023

FERNANDA FERRARI ARANTES

**O que quer um professor?
Queixa, demanda e desejo na formação de professores**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como exigência
parcial para obtenção de título de Doutora em
Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

FA662q Ferrari Arantes, Fernanda
O que quer um professor? Queixa, demanda e desejo na formação de professores / Fernanda Ferrari Arantes; orientador Rinaldo Voltolini. -- São Paulo, 2023.
245 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Psicanálise. 4. Educação. I. Voltolini, Rinaldo, orient. II. Título.

Nome: ARANTES, Fernanda Ferrari

Título: O que quer um professor? Queixa, demanda e desejo na formação de professores

Tese apresentada à à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Doutora em Educação.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof(a).....

Instituição:

Julgamento:

Prof(a).

Instituição:

Julgamento:

Prof(a).....

Instituição:

Julgamento:.....

Prof(a).....

Instituição:

Julgamento:

Prof(a).....

Instituição:

Julgamento:

*Ao Milo e à Maria, que diariamente melhoram o meu
olhar e me convidam a desbravar o mundo.*

Agradecimentos

Ao meu orientador, Rinaldo Voltolini, pelos ensinamentos, pela orientação generosa e, acima de tudo, por ter aceitado me acompanhar nessa jornada.

À Mariana Garbarino, pela leitura atenta e pelas inúmeras contribuições feitas durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Daniel Revah e à Prof^a Dra. Mônica Rahme, que se dispuseram gentilmente a contribuir com a leitura atenta e pelos comentários feitos sobre a pesquisa durante a defesa.

À Prof^a Dra. Marise Bastos, pelas trocas e discussões sempre valiosas e pelo entusiasmo sempre presente.

À Prof^a Dra. Sandra Francesca Almeida Conte pelas sugestões importantes que deu a este trabalho durante o exame de qualificação.

Às professoras e professores que, de maneira generosa, aceitaram colaborar com essa pesquisa e compartilhar comigo suas experiências profissionais.

Aos colegas do Lepsi pelas trocas e debates fundamentais.

Aos familiares queridos, pela paciência com as minhas ausências e pelo incentivo permanente.

Aos meus pais, Paulo e Celia, pelo apoio de sempre e pelos incontáveis finais de semana que abriram espaço para essa produção.

Ao Gustavo, meu grande companheiro de vida, por acreditar em mim.

“Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”.

(Jorge Larrosa Bondía; Waltyer Kohan, 2019).

Resumo

ARANTES, Fernanda Ferrari. *O que quer um professor? Queixa, demanda e desejo na formação de professores*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

No contexto educativo atual, encontram-se inúmeras ofertas de cursos que se apresentam como ferramentas de formação continuada para professores, afirmando proporcionar aprimoramentos cada vez mais inovadores para o bom e qualificado exercício das práticas docentes. A abundância de modelos, conteúdos e métodos visa garantir prescrições sobre a eficácia e o rendimento do saber e da prática docente. Porém, apesar da crescente proliferação desses cursos, inúmeras queixas seguem sendo formuladas pelos professores e endereçadas às instâncias responsáveis pelas formações, denunciando que nem sua profusão, nem os modelos oferecidos, parecem ser suficientes para atender à demanda enunciada. Esse descompasso levou ao questionamento disparador desta pesquisa com método psicanalítico: o que estaria por trás da queixa dos professores? Para tanto, foram feitas dez entrevistas com professoras e professores atuantes na educação básica e, com base nos referenciais psicanalíticos, foi possível realizar leituras que permitiram problematizar e refletir a respeito da posição dos professores diante das formações, assim como depreender o sentido das queixas docentes. Pois, diante do contexto composto por modelos formativos reparatórios, as entrevistas trouxeram indícios de que as queixas docentes denunciam a insuficiência do modelo formativo hegemônico que, ao pautar-se na racionalidade técnica e no rendimento dos saberes, deixa de fora a dimensão do sujeito do inconsciente. Assim, baseando-se na perspectiva da Psicanálise e Educação, foi possível identificar como os modelos de formação que levam em consideração o sujeito do inconsciente – e, portanto, o reconhecimento de seus saberes – se apresentam como um caminho fecundo a ser trilhado rumo ao encontro do que quer um professor para além de suas queixas manifestas.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Psicanálise. Educação.

Résumé

ARANTES, Fernanda Ferrari. *Que veut un professeur? Plainte, demande et désir dans la formation des enseignants*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Dans le contexte éducatif actuel, il existe de nombreuses offres de cours qui se présentent comme des outils de formation continue pour les enseignants, prétendant apporter des améliorations de plus en plus innovantes pour le bon et qualifié exercice des pratiques pédagogiques. L'abondance de modèles, de contenus et de méthodes vise à garantir des prescriptions sur l'efficacité et la performance des savoirs et des pratiques pédagogiques. Cependant, malgré la multiplication croissante de ces formations, de nombreuses plaintes continuent d'être formulées par des professeurs et adressées aux organismes chargés de la formation, dénonçant que ni la profusion ni les modèles proposés ne semblent suffisants pour répondre à la demande affirmée. Ce décalage a conduit à la question qui a déclenché cette recherche avec une méthode psychanalytique: qu'y aurait-il derrière les plaintes des enseignants? Pour cela, dix entretiens ont été menés avec des enseignants travaillant dans l'enseignement fondamental et, à partir de références psychanalytiques, il est devenu possible de réaliser des lectures qui ont permis de problématiser et de réfléchir sur la position des enseignants par rapport à la formation, ainsi que d'inférer le sens de plaintes des professeurs. Car, compte tenu du contexte composé de modèles de formation réparatrice, les entretiens ont mis en évidence que les plaintes des enseignants dénoncent l'insuffisance du modèle de formation hégémonique qui, en se fondant sur la rationalité technique et sur le rendement des connaissances, laisse de côté la dimension du sujet de l'inconscient. Ainsi, à partir de la perspective de Psychanalyse et Éducation, il a été possible d'identifier comment les modèles de formation qui prennent en compte le sujet de l'inconscient - et, par conséquent, la reconnaissance de leurs connaissances - sont présentés comme une voie féconde à parcourir vers rencontrer celui qui veut un enseignant au-delà de ses plaintes manifestes.

Mots clés: Formation des enseignants. Formation continue. Psychanalyse. Éducation.

Abstract

ARANTES, Fernanda Ferrari. *What does a teacher want? Complaint, demand and desire in teacher education*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

In the current educational context, there are numerous offers of courses that present themselves as continuing education tools for teachers, claiming to provide increasingly innovative improvements for the good and qualified exercise of teaching practices. The abundance of models, contents and methods aims to guarantee prescriptions on the effectiveness and performance of knowledge and teaching practice. However, despite the growing proliferation of these courses, numerous complaints continue to be made by teachers and addressed to those responsible for their training, denouncing that neither the profusion nor the models offered seem to be sufficient to meet the stated demand. This mismatch led to the question that triggered this research with a psychoanalytical method: what would be behind the teachers' complaints? To achieve this goal, ten interviews were conducted with teachers working in basic education and, based on psychoanalytical references, it became possible to carry out readings that allowed problematizing and reflecting on the position of teachers in relation to training, as well as inferring the meaning of their complaints, since, given the context composed of reparatory training models, the interviews brought evidence that the teachers' complaints denounce the insufficiency of the hegemonic training model which, by basing itself on technical rationality and on the yield of knowledge, leaves out the dimension of the subject of unconscious. Thus, based on the perspective of Psychoanalysis and Education, it was possible to identify how the training models that take into account the subject of the unconscious – and, therefore, the recognition of their knowledge – can be seen as a fruitful path to be trodden towards understanding what a teacher wants beyond his manifest complaints.

Keywords: Teacher education. Continuous teacher education. Psychoanalysis. Education.

Lista de Siglas e Abreviaturas

BM – Banco Mundial

BNC – Base Nacional Comum

CLIL – Content and Language Integrated Learning

CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação à distância

Efape – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

HTPCs – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SEs – Secretarias de Educação

Sumário

Apresentação	13
Introdução	16
1. Formação de Professores: Configurando um Campo	31
1.1. Formação de professores no Brasil: um breve histórico	31
1.1.2. <i>Reformas políticas e o lugar do professor no discurso social</i>	36
1.2. O lugar do saber docente no avanço do discurso da ciência.....	41
1.2.1. <i>O saber do professor</i>	42
1.3. Os lugares reservados ao professor no campo educacional contemporâneo	46
1.3.1. <i>Professor como profissional</i>	47
1.3.2. <i>Professor como proletário</i>	49
2. Caminhos Metodológicos da Pesquisa	54
2.1. Pesquisa em psicanálise ou pesquisa com o método psicanalítico?	54
2.2. Sobre a escuta de professores	60
2.3. Sobre os sujeitos de pesquisa.....	61
2.4. Sobre as entrevistas.....	65
3. O Conceito Lacaniano de Outro e a Formação Docente	67
3.1. Sujeito para a Psicanálise.....	67
3.2. O sujeito e o desejo do Outro.....	68
3.2.1. <i>As operações de alienação e separação na causação do sujeito</i>	71
3.3. O <i>objeto a</i> : o desejo do Outro	76
3.4. Ofertas formativas e o desejo do Outro	80
3.4.1. <i>Sobre a formação de professores na contemporaneidade</i>	81
3.4.2. <i>Posição do professor diante da oferta formativa</i>	85
4. O Neoliberalismo e as Implicações na Formação Docente.....	99
4.1. O contemporâneo império do neoliberalismo	99
4.2. O neoliberalismo e a lógica discursiva problema-solução.....	104

4.3. A lógica discursiva problema-solução no campo da Educação	107
4.3.1. <i>Efeitos na formação de professores</i>	111
4.4. Dos discursos que estabelecem o laço social ao discurso que desfaz o laço	113
4.4.1. <i>O lugar da queixa docente na rede discursiva da formação de professores</i>	119
4.5. A ideologia neoliberal e os modismos pedagógicos na formação de professores	122
5. Queixa Docente e a Oferta das Formações	128
5.1. As noções de queixa e demanda à luz da clínica psicanalítica	128
5.2. Queixa e demanda na formação docente.	133
5.3. Do impossível modelo reparatório a uma possibilidade de formação	140
5.3.1. <i>Da formação possível que coloque em cena o professor-sujeito</i>	142
5.4. Professor comprometido ou implicado com sua formação?	148
Considerações Finais: Afinal, o que Quer um Professor?.....	156
Referências Bibliográficas.....	164
Apêndices	176
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	176
Apêndice B – Roteiro de entrevista	177
Anexos	178
Anexo A – Quadro de competências gerais docentes	178
Anexo B – Entrevista com a professora Eliana	179
Anexo B – Entrevista com a professora Luiza	185
Anexo C – Entrevista com o professor Marcelo	188
Anexo D – Entrevista com a professora Cristina	193
Anexo E – Entrevista com o professor Fernando	201
Anexo F – Entrevista com a professora Ana Elisa.	210
Anexo G – Entrevista com a professora Ana Luísa.....	218
Anexo H – Entrevista com o professor Edgar	224
Anexo I – Entrevista com a professora Vanessa.....	230
Anexo J – Entrevista com a professora Gisele	239

Apresentação

Muitos que lerão as páginas a seguir poderão afirmar que esta talvez seja mais uma tese sobre formação de professores e seguirão se perguntando: o que ainda existe a ser pesquisado sobre o assunto? Dado que apenas no Brasil existem centenas de artigos e dezenas de teses e dissertações sobre o tema, o que levaria alguém a investir alguns anos de sua vida para escrever mais uma tese sobre a formação de professores e suas implicações?

De fato, esta se apresenta como mais uma tese que pretende se debruçar sobre o tema da formação de professores. Mas, para além de repetir o que já vem sendo pesquisado e debatido, o presente trabalho buscará desvelar (no sentido de retirar o véu para tornar visível aquilo que antes estava coberto) pontos que ainda não foram problematizados à exaustão. Entre eles, a queixa docente.

Esta pesquisa não é exatamente um desdobramento da realizada em meu mestrado, em que me dediquei a identificar indicadores de sucesso nas práticas educativas de inclusão escolar. Porém, de alguma maneira, resquícios de tal investigação me levaram a mergulhar nesta (já não tão nova) pesquisa, como tentarei mostrar mais adiante. À época do mestrado, trabalhava como coordenadora de práticas inclusivas em uma escola particular de uma região nobre da cidade de São Paulo – o que permitia que tanto a instituição quanto os professores se encontrassem em uma situação privilegiada em termos de recursos materiais e formativos – e me via tomada por inquietações a respeito de quais seriam as ações docentes necessárias para a promoção da inclusão do aluno-sujeito na escola. A partir do que escutava do corpo docente em relação a mais conhecimentos sobre as deficiências e sobre meios eficazes de incluir, a investigação traçou debates entre a perspectiva sociológica, que apontava (e, como buscaremos discutir nos próximos capítulos, permanece apontando) para a importância da formação docente, bem como para a (re)estruturação de materiais e acessibilidade para todos os alunos e colaboradores da escola, defendendo a posição de a todos incluir a todo custo (o que denominei por Inclusão Total), na tentativa de “quitar o débito do ponto de partida” – que é a diferença – e a perspectiva psicanalítica, que contribuiu com a discussão ao destacar o posicionamento da sustentação dos enigmas que emergem do desconhecimento para dar margem às possibilidades. O debate empreendido, bem como a metodologia de pesquisa, viabilizaram o alcance dos objetivos da investigação e permitiram a identificação de seis indicadores de sucesso da inclusão escolar.

E, como ocorre com frequência, o final de uma pesquisa acadêmica nem sempre encerra a questão investigativa. Ela pode desdobrar-se em outras, ampliando as maneiras de conhecer o objeto. No meu caso, de alguma forma, o que foi pesquisado e tematizado na ocasião convidou-me a estender o campo da discussão, como veremos a seguir.

O tema da formação de professores há muito me interessa, uma vez que atuo como professora há mais de duas décadas, com uma longa experiência na Educação Básica e outra mais recente no Ensino Superior. À primeira vista, portanto, o tema da formação de professores parece emergir de um interesse particular, o que, dada a minha experiência profissional, não seria possível negar. Contudo, para além das questões pessoais, este é um tema que desperta um interesse mais amplo por ocupar um lugar de bastante importância nos discursos vigentes e hegemônicos, sejam eles políticos ou pedagógicos, que atribuem ao papel do professor a qualidade das práticas educativas.

Longe de tentar recobrir e tratar de todas as facetas e abordagens que o tema formação de professores requer para que se tenha uma visão total de sua complexidade, de propor modelos formativos diferentes e alternativos ou ainda de supervalorizar os já existentes, minha intenção com esta pesquisa é a de colocar algumas questões preliminares e já debatidas para que se tenha um conhecimento mais abrangente sobre o tema e, a partir disso, aprofundar algumas ideias que nos parecem mais relevantes de serem discutidas e problematizadas.

Dez anos se passaram entre a defesa do mestrado e a finalização desta pesquisa. Muitos avanços aconteceram no campo da educação inclusiva. Entre eles, podemos destacar a sanção da LBI – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência –, uma lei que poucos países possuem e que garante os direitos da pessoa com deficiência nas esferas educacionais, sociais, da saúde e do trabalho. Junto a isso, vimos um grande aumento de ofertas formativas com o objetivo de atender às demandas docentes por mais conhecimento sobre as práticas inclusivas. Contudo, apesar dessas mudanças e marcos sociais importantes, algo não sofreu alteração, apesar da vasta possibilidade formativa: as constantes queixas docentes sobre as dificuldades com o trabalho inclusivo e o pedido por mais formas eficazes de promover a inclusão escolar.

No ano de 2019 participei do 13º Colóquio Internacional do Lepsi, em Ouro Preto, MG, cujo tema foi “Por que a psicanálise na universidade e na educação hoje? Ensino, transmissão, resistência” e um dos conteúdos debatidos era a educação inclusiva. Qual não foi a minha surpresa

ao me deparar com pesquisadores consistentes tropeçando na mesma questão: os professores dizem que não sabem como incluir. Saí daquele colóquio um tanto inquieta, pois não era possível que, passados tantos anos, a questão em discussão permanecesse a mesma. Essa angústia transformou-se em uma pergunta que, depois de algumas lapidações, tornou-se a pergunta central desta pesquisa: *Como – e por que –, passados mais de vinte e oito anos da Declaração de Salamanca – e, portanto, vinte e oito anos de educação inclusiva presente nas pautas educacionais –, as queixas docentes relativas à falta de conhecimentos e de formação para a inclusão escolar permanecem de forma insistente?*

Portanto, buscando articular a queixa docente à dimensão mais ampla da formação de professores, a intenção desta pesquisa será identificar o que estaria por trás desta queixa que carrega um caráter de insatisfação permanente – e insistente.

Diante do exposto, fica aqui o convite a quem quiser me acompanhar nessa discussão. Nas próximas linhas, tentarei tecer a trama de um caminho investigativo a fim de responder à pergunta preliminar e encontrar possíveis tessituras sobre o tema formação de professores.

Introdução

Nos dias de hoje, no contexto educativo, encontramos com certa facilidade inúmeras ofertas de cursos com o caráter de formação continuada para professores (sejam eles cursos de aprimoramento, extensão, especialização, pós-graduação, grupos de estudos ou muitas das outras modalidades subsidiadas tanto pelo Estado quanto por iniciativas privadas), com o objetivo de proporcionar aprimoramentos e mais conhecimento sobre o exercício das práticas docentes: novas metodologias, ações e estratégias para garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Gatti (2008), esse aumento – de base histórica e que emerge na contemporaneidade – se deu especialmente por questões e desafios que vêm sendo impostos à educação na atualidade, entre os quais destacam-se as relações com o mundo do trabalho e a criação do “discurso da atualização e da necessidade de renovação” (p. 58).

Na esteira do contexto formativo, no que diz respeito à educação inclusiva no Brasil, identificamos um grande avanço de conhecimentos e práticas escolares que visam tornar o espaço escolar cada vez mais equânime e inclusivo. Sabe-se que, desde a Declaração de Salamanca, de 1994 – no presente momento, há vinte e oito anos –, a discussão sobre a inclusão escolar pautou-se na defesa da oportunidade e no debate de ideias fundamentais na área da Educação que apontam para o exercício da convivência social como uma maneira de lidar com a inflexibilidade diante das diferenças. Após inúmeros movimentos sociais que ganharam espaço e puderam ser sustentados por políticas públicas, decretos, resoluções e por uma lei específica que defende e garante os direitos das pessoas com deficiência, a educação inclusiva tornou-se uma oferta obrigatória de toda e qualquer escola. A partir desse cenário, muitas iniciativas formativas sobre o tema da inclusão escolar foram se consolidando, ora por demandas dos professores, ora provindas de políticas públicas decorrentes dos debates socioeducativos.

Contudo, apesar de passados tantos anos de debates, discussões e formações docentes com este foco, além da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) em vigor, uma inquietação se faz presente quando continuamos escutando de professores um insistente pedido por mais conhecimento para promoverem a inclusão de alunos com deficiência, dado que não se sentem preparados para tal. Falas como: “não estamos preparados para isso”, “como fazer a inclusão de um aluno com deficiência?”, “como fazer para ensinar essas crianças?” são constantes nos mais variados contextos: dentro das escolas, nas aulas da formação inicial, em cursos de

formação continuada e por aí afora. Inquietação que nos leva à seguinte interrogação: *Como – e por que –, passados mais de vinte e oito anos da Declaração de Salamanca – e, portanto, vinte e oito anos de educação inclusiva presente nas pautas educacionais –, as queixas docentes relativas à falta de conhecimentos e de formação para a inclusão escolar permanecem de forma insistente?*

Na esteira deste cenário, temos acompanhado, tanto no campo da educação quanto no da sociologia – assim como no da sociologia da educação –, questões relativas ao campo escolar, mais especificamente à docência, que abarcam a sua profissionalização, sua posição social, sua má remuneração, seu mal-estar (oriundo do contexto social no qual os professores se encontram), bem como um possível sofrimento psíquico. Temas como estes têm sido centrais em pesquisas acadêmicas e publicações, especificamente nas linhas de pesquisa de Psicanálise e Educação. Nesse sentido, as discussões acerca das práticas educativas à luz da educação inclusiva mostram-se como apenas mais um aspecto dentre tantos outros debatidos no que diz respeito ao campo da educação e, especialmente, da formação docente.

Para tratarmos do tema formação docente, faz-se necessário percorrer alguns marcos na história da educação, mais especificamente no que diz respeito à relação professor-aluno, que se expressam nas diferentes maneiras de compreender o processo de ensino e aprendizagem. No tocante à formação e à prática pedagógica, identificamos na história social da educação algumas passagens importantes que deixaram efeitos significativos na práxis docente, bem como no contexto dos processos de ensino e aprendizagem.

Buscando olhar em retrospectiva, identificamos, nas décadas de 1970 e 1980, muitas discussões educacionais e sociológicas decorrentes do que se denominou como *fracasso escolar*. Essa ideia, bastante debatida entre sociólogos como Pierre Bourdieu (1966) e posteriormente no Brasil por Patto (1988, 2015) e outros, culminaram nos pontos centrais que a definem como sendo a maneira pela qual o sistema de ensino pode transformar diferenças provenientes da transmissão cultural e familiar em desigualdades do campo escolar. No cenário dos debates sobre o fracasso escolar, havia uma tendência de se culpabilizar o aluno pelo insucesso acadêmico, na qual predominava “a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas fora do sistema escolar” (PATTO, 1988, p. 75). Culpa ou responsabilidade que, aos poucos, foi sendo deslizada para os professores. Essa passagem foi ocorrendo a partir de questões que colocavam em pauta a centralidade do aluno nos processos de ensino e aprendizagem. Uma vez central nessa relação, a responsabilidade pelo fracasso escolar não poderia ser assumida pelos estudantes e, sim, por aqueles que lhes ensinam: os professores. Bastos (2018) aponta que “o fracasso escolar é visto como um desacerto do professor no

processo de ensino-aprendizagem” (p. 127), ou seja, se o aluno não aprende cabe ao professor aprimorar-se em competências e estratégias que estimulem e motivem os alunos. Portanto é justamente quando do professor passam-se a ser exigidas tantas outras competências, para além de ensinar e transmitir conhecimento, que a sua imagem contemporânea também sofre transformação, tornando-se o responsável pelo fracasso escolar. Voltolini (2018) corrobora esse apontamento ao dizer que:

A concepção de que o fracasso do aluno que não aprende se devia a questões idiossincráticas desse aluno, seu estado psicológico, neurológico, familiar, etc., foi substituída hegemonicamente pela concepção de que se o aluno não aprende é porque o professor e a escola não envidaram todos os esforços necessários (VOLTOLINI, 2018, p. 49).

Para resolver a questão do fracasso escolar, coube ao Estado subsidiar ou, em outras palavras, tentar corrigir essa lacuna criando a oferta das formações continuadas, que podem ser entendidas como a conquista de um direito fundamental por parte dos professores e/ou um avanço do ponto de vista das políticas públicas e do discurso da ciência e da racionalidade técnica. Ou seja, a partir deste cenário, entendemos que a formação docente entra no lugar de reparar o fracasso escolar, quando um novo saber entra em jogo no discurso da ciência e no discurso pedagógico. Faz-se necessário apontar a relevância da questão do fracasso escolar, assim como destacar o lugar fundamental do tema na história da formação de professores, como sendo talvez, o ponto de partida para a investida nas formações continuadas. Voltolini (2018) tonifica essa questão ao destacar que esse possível desvio histórico – da culpabilização do aluno à culpabilização do professor – substituiu o anterior protagonismo do fracasso escolar pelo atual fracasso da escola, mais precisamente, do professor.

Portanto, o movimento da formação continuada de professores surgiu – e vem obtendo *status* e força – na década de 1980, quando, ao se deparar com os altos índices de fracasso (e queixa) escolar, ganhou espaço para suprir as possíveis falhas oriundas da formação inicial. Nesse sentido, nas últimas décadas a formação de professores, em especial a formação continuada, vem ocupando considerável terreno no que diz respeito à especialização e à profissionalização dessa função. Se percorrermos o histórico da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, encontraremos momentos de mudanças significativas, entre elas a conquista da garantia de direitos de formação permanente oferecida pelo Estado.

Até o início da década de 1970, a formação de professores era estruturada em Escola Normal de nível médio (responsável por formar professores para o antigo primário) e a

formação de professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (as licenciaturas). Em 1971, com a Lei nº 5.692, que gerou uma reforma da educação básica brasileira, houve a extinção das escolas normais, e toda a formação que elas subsidiavam passou a ser oferecida por uma habilitação denominada Magistério.

Pesquisas realizadas acerca da história da formação docente no Brasil apontam para uma certa imprecisão sobre o perfil do professor que se desejava constituir nos cursos de formação de professores no país, especificamente no que tange ao período entre 1960 até o final dos anos 1980. Alguns estudos apontam uma espécie de fragilidade curricular, que aparece de forma genérica e superficial.

Ao final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 entrando em vigor, um novo olhar para a educação passou a se instalar, pautado na redemocratização brasileira e, portanto, na redemocratização do Ensino, prevendo a educação enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família, onde será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s. p.). A Constituição de 1988 preparou um importante campo para muitas conquistas legais, entre elas a elaboração de um Sistema Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996). Colocada em destaque como uma das prioridades das reformas educacionais brasileiras há ao menos trinta anos, a formação de professores vem galgando espaço na legislação. Destacamos a LDBEN/1996, que promoveu de maneira significativa a discussão a respeito dos processos educacionais, provocando os setores públicos “quanto a essa formação” (GATTI, 2008). Além de ser a lei que define e regulamenta o Sistema Nacional de Educação brasileiro, instituiu uma nova reforma curricular e diretrizes para a formação de professores:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

De maneira geral, no que tange à formação profissional, a lei destaca a formação continuada como uma das estratégias garantidas para a formação dos profissionais da educação. Essa lei situou um lugar especial para a formação continuada, circunscrevendo-a como um direito do professor e um dever do Estado. Contudo, essa relevante demarcação também revela uma influência de mercado, dada a possibilidade de uma gestão privada na oferta da formação, seja inicial ou continuada, propiciando a venda de cursos e certificações que não se comprometem com a necessária aquisição do conhecimento.

Esse breve apanhado sobre a formação continuada contribui para a localizarmos historicamente (sua origem, sua necessidade e seus objetivos) e para entender de que maneira ela se articula com o nosso propósito de pesquisa. Mas, não podemos deixar de destacar o interessante fato de que a docência seja uma das únicas (se não a única) profissões no Brasil com uma lei que determina a garantia de formações posteriores à graduação. Ou seja, reforça a ideia de que para exercer a docência não basta possuir apenas o diploma universitário, pois ele se mostra – legalmente – insuficiente.

Ademais, ainda que as formações continuadas tenham ganhado força no sentido de tentar fortalecer e qualificar a prática docente – além de entrar no lugar de reparação do fracasso escolar –, parecem não ser suficientes na preparação dos professores para enfrentarem os desafios do contexto educativo. Mais do que isso, não têm sido capazes de eliminar as queixas e mal-estares decorrentes da sensação de despreparo causado pelas constantes inovações em educação oferecidas nas formações, que entram no compasso de substituir “o velho pelo novo”. A cada nova metodologia e/ou novas estratégias, introduzem-se novas trilhas formativas, descartando as metodologias até então empregadas na sala de aula. Nesse sentido, acrescentamos a ideia apresentada por Revah (2017) de que o professor corre o risco de ser visto como um sujeito “em falta” e insuficiente no que diz respeito ao conhecimento necessário para exercer seu ofício e que precisa ser formado permanentemente. Ideia que parece alimentar a incessante oferta formativa. Ou seja, essa dinâmica entre oferta de formação e os professores que a recebem apenas reproduz uma ignorância, gerando inúmeras e incessantes proposições formativas.

Falcão, Lima e Maia Filho (2018) afirmam que é notório que os espaços formativos tenham como objetivos a introdução de novos métodos, de novas teorias de aprendizagem e de novas técnicas de ensino, compondo portanto “uma receita linear, muitas vezes ditada por modismos pedagógicos” (p. 80). Partindo dessa perspectiva, pode-se entender que a formação docente acaba por reduzir-se ao aprimoramento de novas metodologias de ensino, inovações nas ações e estratégias pedagógicas que convidem e motivem os alunos a se interessarem pelas

aulas e conteúdos, como se a garantia do sucesso escolar estivesse apenas na questão da aquisição e aprimoramento da técnica. Os professores, sujeitos participantes destes espaços formativos, vivem uma espécie de ilusão de que a partir da aquisição de novos conhecimentos da ciência pedagógica – o que também podemos nomear como conhecimentos técnico científicos – seria possível garantir o sucesso da qualidade de ensino e aprendizagem e eliminar quaisquer dúvidas ou falta de conhecimento a respeito.

Esse breve apanhado nos leva a constatar que a formação docente, seja ela continuada ou inicial, ocupa um grande espaço na agenda pedagógica, papel que, segundo Voltolini (2018), merece ser analisado e redimensionado.

Esse panorama ilustra algo bastante comum no campo da formação de professores: uma tendência a oferecer inovações científico-pedagógicas com o objetivo de atender aos supostos pedidos docentes por melhores formas de ensinar. Tendência que introduz constantemente novas e mais eficazes metodologias pedagógicas que, conseqüentemente, substituem as propostas anteriores, gerando uma também constante desqualificação do saber do professor. No recorte específico da educação inclusiva, reconhecemos que essa dinâmica em relação aos pedidos e à oferta de formação se repete.

Sabemos que as dificuldades enfrentadas pelos professores ao se depararem com as crianças que não aprendem, assim como com as deficiências e diferenças, são incontáveis. Ainda segundo Pechberty (2017), são desafios que podem ser transformados em importantes avanços, desde que o trabalho docente seja respaldado. Nesse sentido, Plaisance (2018) se pergunta “Mas que conseqüências extrair do novo papel dos professores das classes comuns, quais novas formações se deve desenvolver? (p.111)”. Em outra publicação, o autor (2017) afirma que uma formação docente “verdadeiramente moderna” para a inclusão deveria desenvolver no professor a capacidade de reflexão autônoma, com vistas à autoavaliação das próprias práticas. Somado a isso, acrescenta que os objetivos de tais formações deveriam abandonar o foco nas deficiências, a fim de afastar-se da perspectiva medicalizante. Acrescento ainda um ponto adicional: para afastar-se também da perspectiva prescritiva. Entretanto, parece que por mais que as propostas de formação busquem atender aos pedidos docentes e ao caráter moderno de formação, seguindo o que propõe Plaisance (2017), restam queixas sobre a insuficiência do saber sobre como ensinar esses alunos.

Realizamos esse breve recorte sobre a relação entre formação de professores e educação inclusiva para sublinhar o fato de que as transformações específicas ocorridas em torno da educação inclusiva, assim como o pedido permanente por formação e as constantes queixas,

não são exclusivas a este tema. Mas é deste ponto, que marca a desproporção entre o que pedem os professores e o que recebem como formação, que partiremos para ampliar o nosso estudo.

Dessa maneira, arriscamo-nos a estabelecer uma analogia para o que pretendemos discutir a respeito da queixa docente como aquela que insiste em permanecer como resto, apesar da oferta formativa. O propósito de investigar a queixa docente passa pela necessidade de olhar para as questões que circunscrevem o tema da formação docente pelo seu avesso: o lado não visto do tema; o reverso do que os campos da educação e da sociologia – vide autores como Nóvoa (2017), Tardif (2005, 2014), Charlot (2005) – propõem. Apesar de estes autores realizarem reflexões críticas acerca das teorias prescritivas e *cientificistas* da formação docente – uma vez que deixam de fora a dimensão do sujeito do inconsciente e baseiam-se no controle racional do planejamento e do comportamento¹ –, propondo ideias como a do professor reflexivo e valorizando a relação com o saber, eles buscam em suas discussões favorecer a ideia da formação no sentido do esclarecimento (BASTOS, 2018), ou seja, da tomada de consciência pela via da reflexão (para, a partir dela, extrair conclusões e definir condutas de ação).

Essa perspectiva que favorece o esclarecimento parece convergir com um dos princípios da perspectiva psicanalítica no sentido de considerar o sujeito como tendo um papel fundamental na constituição do processo educativo. Entretanto, tal proposta também esbarra em alguns limites, pois se distancia da Psicanálise no que diz respeito à noção de sujeito². Ainda que Perrenoud (2008) traga uma importante contribuição para o tema da formação docente ao utilizar-se do conceito de *habitus*³, inicialmente trabalhado por Pierre Bourdieu, e propor o exercício reflexivo da tomada de consciência, ele recai sobre a ideia de competências e de ideais a serem alcançados pelo professor (ou seja, acaba por recolocar em cena a lógica do rendimento). Embora essa proposição leve em conta a práxis docente da sala de aula como matéria-prima para a reflexão, acaba por deixar de fora uma dimensão que abre espaço para que a perspectiva da Psicanálise e Educação entre na discussão: a dimensão do saber e do desejo inconsciente do professor-sujeito. É por essa via que a Psicanálise parece trazer suas relevantes contribuições para esta pesquisa, ao recolocar na cena educativa a noção de sujeito, ao

¹ Sobre isso, Perrenoud (2008) utiliza o termo *utopia racionalista*.

² Para a psicanálise, a noção de sujeito refere-se ao sujeito do inconsciente, sujeito barrado (\$), entendendo-o como efeito das relações discursivas, portanto, da linguagem, enquanto, para os autores citados, o que está em jogo é a noção de sujeito que se aproxima da Psicologia e que teria o domínio de todas as ações e comportamentos. Retomaremos e aprofundaremos essa questão no capítulo 3.

³ Nessa proposta formativa, Perrenoud (2008) considera a dimensão do inconsciente enquanto funcionamento psíquico e propõe uma teoria formativa que justaponha as instâncias da consciência e do inconsciente, embora ele pautar-se no que ele mesmo denominou como “inconsciente prático, segundo a fórmula de Piaget” (p. 161).

considerar que para além do saber do conhecimento está o saber (e o desejo) inconsciente do professor.

Portanto, partir da leitura sobre o outro lado do tema da formação docente pode abrir possibilidades para se discutir os moldes da formação de professores a fim de compreender algo que flutua na relação entre o pedido por formação *versus* oferta de formação: uma queixa docente que enuncia o caráter insuficiente da própria formação.

Voltolini (2018) traz um destaque importante sobre essa relação, dizendo que: “Será justamente mostrando a falta de proporção – e não é o mesmo que desproporção – presente em toda e qualquer relação educativa que a psicanálise traz o que é, provavelmente, sua contribuição mais importante ao campo pedagógico” (p. 28). Isso nos leva a dizer que desta equação que não fecha – entre a demanda dos professores e a oferta formativa que recebem – resta uma queixa permanente e aparentemente inesgotável.

Sobre a presença de conceitos psicanalíticos como operadores de leitura, Rosa (2004) coloca em pauta que a característica fundamental de uma pesquisa psicanalítica nos direciona mais diretamente à maneira como formulamos as questões investigativas do que ao tema propriamente dito. Citando Althusser (1964, *apud* ROSA 2004), a autora reforça que, nesse contexto de pesquisa, seria função da psicanálise esclarecer algumas possíveis adversidades e articulações entre *sujeito* e *sociedade*. Desse modo, na tentativa de articular estes dois significantes, seguimos a discussão a partir da seguinte pergunta norteadora: Por que, apesar da extensa oferta formativa, algo da ordem da insuficiência permanece em forma de queixa dos professores? Essa questão revela-se como um importante e decisivo desdobramento da pergunta preliminar que disparou esta investigação.

O desdobramento da pergunta inicial em outras não ocorre por acaso. Nas entrelinhas, ele revela existir algo no pedido dos professores – que, a partir de agora, chamaremos por queixa docente – que não é integralmente atendido pela oferta formativa.

Voltolini (2018) colabora para a ampliação da pergunta disparadora deste trabalho, ao afirmar que “[...] o que a especificidade da reforma da educação inclusiva trouxe para a questão da formação de professores não diz respeito apenas ao específico da educação inclusiva” (p. 47). Em outras palavras, talvez seja possível arriscar a hipótese de que, no que tange às questões da formação de professores, a reforma proposta pela educação inclusiva apenas joga os holofotes nas questões de ordem estrutural da formação docente de maneira mais ampla. E será partindo desse pressuposto que nos enveredaremos em nossa investigação.

Isso nos faz pensar que responder a essas questões apenas pela via do discurso sociológico não é suficiente, pois ele não trata da queixa que insiste em permanecer. Tanto o

discurso sociológico quanto o pedagógico fazem uma leitura de que a demanda docente pede por (in)formações. Nesta linha, a resposta ao pedido é a oferta de cursos que visam atender à suposta demanda que lhes é dirigida. Entretanto, além desse discurso atender à demanda na ordem da necessidade (ao oferecer a formação como objeto de satisfação⁴), parece não discutir a insistência das queixas que, ao final de muitas formações, permanecem.

Dada a insuficiência do discurso sociológico para dar conta da compreensão da queixa docente que resta, a entrada do discurso da psicanálise nessa discussão se faz necessária para irmos a fundo no entendimento da insistência da queixa docente e seu significado dentro do contexto de formação de professores. Podemos levar em consideração o que propôs Lacan (2008 [1972-1973]) sobre o Discurso do Capitalista, como sendo uma quinta estrutura do laço social – ainda que não seja considerado propriamente um discurso por não fazer laço social – a fim de realizar uma leitura possível sobre a queixa docente. Dado que, para Lacan, todo discurso é um aparelho de gozo – o que significa que através do laço estabelecido entre o agente e o outro efetiva-se de alguma forma o que é da ordem do desejo –, podemos supor que a estrutura discursiva estabelecida entre programas formativos e professores agencia uma oferta de “objetos feitos à medida de cada um, como se fosse do ‘desejo’ de cada sujeito” (REVAH, 2017, p. 568). Nesse sentido, podemos aventar que do mesmo modo que a demanda dos professores é considerada o ponto de partida para a oferta formativa, também é vista como o efeito dessa engrenagem que, ainda segundo Revah (2017), produz semblantes de “encaixes perfeitos”, mas que na realidade não se encaixam jamais, sustentando, portanto, a dinâmica perene das problemáticas decorrentes da formação docente.

Levamos a suposição de que os modelos de formação pautam-se na oferta de conhecimentos – e não no saber do inconsciente⁵, que é justamente o que nos interessa nesta pesquisa. Nesse descompasso, ou desproporção, resta uma queixa que denuncia o caráter insuficiente das formações. Buscando reparar o fracasso do processo ensino-aprendizagem, as formações não cessam de produzir uma espécie de “ignorância” permanente da profissionalização docente.

Tentaremos introduzir algumas linhas que rodeiam o tema central desta pesquisa. Diversos pesquisadores vêm se debruçando sobre o tema da formação de professores, buscando ora defender a importância das formações com a finalidade de qualificar cada vez mais as práticas pedagógicas, ora discutir a real validade das mesmas no ofício da prática, uma vez que

⁴ Estes conceitos serão desenvolvidos no capítulo 5.

⁵ Aprofundaremos a distinção para a psicanálise entre saber inconsciente e saber do conhecimento no capítulo 5.

o adoecimento dos professores – ou o mal-estar docente – vem aumentando consideravelmente, ao passo que as inovações, sejam técnicas, sejam tecnológicas em educação, vêm adentrando o universo pedagógico, pautadas na racionalidade técnica e neoliberal⁶.

No campo das publicações, constatamos um percentual significativo de trabalhos realizados no âmbito brasileiro sobre a temática geral da formação de professores. Do tema geral, encontramos teses, artigos e publicações que versam sobre alguma variante de questões relacionadas à formação de professores. Embora entre as abordagens tenham sido verificadas diferentes áreas do conhecimento, perpassando a sociologia, filosofia, psicologia, gestão e educação, todas as publicações estabeleceram relação com o assunto em questão.

Estudos recentes sobre os processos de formação docente têm destacado a importância da formação dos formadores como elemento fundamental para a melhoria da formação e atuação de futuros professores. Com essa perspectiva, pesquisas sobre saberes docentes têm trazido contribuições importantes à compreensão e ao aprimoramento dos processos de formação.

Para iniciar, apresentamos a pesquisa realizada por Alves (2016), que investigou os saberes docentes construídos dentro das escolas da rede pública no período de trinta anos, delimitado entre 1980-2010, pautando-se na constante renovação de medidas, entre as quais destacou a progressão continuada e o ensino fundamental de nove anos, entre outros que, sob sua hipótese, são transformações que geram efeitos significativos no trabalho dos professores. O autor esbarra em pontos importantes, entre os quais destaca-se aquele que afirma que o saber docente diz respeito ao momento atual da sociedade brasileira, uma vez que veementemente baseia-se nas perspectivas políticas e ideológicas predominantes.

O trabalho supracitado nos traz um dado relevante sobre o saber docente: de que o saber valorizado pelo discurso pedagógico (e fomentado pelo Estado, a instância pública que promove – ou controla – em sua grande maioria e abrangência as formações continuadas) é um saber circunstancial, que se relaciona diretamente com as diretrizes ideológicas em voga no momento. Este dado nos é valioso para discutir uma peculiaridade das formações docentes que, invariavelmente, gera o descarte de saberes, como se o que fora apreendido até o momento vigente tivesse passado do prazo de validade.

Refinando um pouco mais a pesquisa, destacam-se trabalhos que utilizaram a perspectiva da Psicanálise e Educação por trazerem referenciais teóricos significativos para tematizar e argumentar com os dados da presente pesquisa.

⁶ A ideologia neoliberal e sua implicação na formação de professores será abordada no capítulo 4.

A partir da abordagem da Psicanálise e Educação, encontramos a tese de Alves (2018), que buscou discutir a relação entre os cursos de formação e o mal-estar docente, sintoma que vem ocupando com cada vez mais veemência o campo educativo, especificamente dentro da atuação docente. Partindo da hipótese de que a formação docente é um sintoma contemporâneo, a pesquisadora buscou compreender as características que pautam tais cursos, encontrando, contudo, um caráter que segue os paradigmas compensatórios e reparatórios daquilo que falha na formação inicial docente. Tomando como referências teóricas autores da sociologia da educação para compreender as finalidades e as questões colocadas sobre as formações docentes, bem como referenciais psicanalíticos lacanianos para discutir e analisar o avesso de tais determinações, a autora chega a um impasse colocado pela própria lógica das formações: a transmissão de informações com a promessa de trazer novidades para a prática docente que devem ser implementadas e que, entretanto, não se concretizam. Contudo, parece que esse “encontro” entre as informações e a realidade da prática educativa não acontece sem deixar sobras representadas pelo mal-estar docente. Ou seja, na impossibilidade de realizar (ou praticar) a docência idealizada, com soluções perfeitas que valeriam para todos os professores e alunos (ALVES, 2018, p. 23), resta ao professor sofrer com aquilo que não se encaixa na jornada escolar, com aquilo que não se adequa ao que lhe foi ensinado.

Dessa maneira, a tese de Alves (2018) deixa uma brecha para a presente pesquisa ao tocar na questão do mal-estar docente e se aproximar daquilo que nos interessa: a queixa docente e o que ela nos diz sobre o sofrimento, sintoma que revela a relação entre as formações e o que deseja o professor.

Também a partir de referenciais psicanalíticos, Montanheiro (2015), em sua dissertação de mestrado, buscou situar as formações continuadas no contexto histórico da instituição escolar até a atualidade, bem como compreender as possíveis e diferentes relações que os docentes atribuem e estabelecem com os cursos de formação continuada dos quais participam. Partindo da hipótese de que “a educação escolar hoje, 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” (p. 12), ou seja, à melhoria da qualidade da educação, a partir de referenciais sociológicos (TARDIF, 2014) e psicanalíticos – Freud, (1996k [1914]; 1996b [1937]), e outros psicanalistas contemporâneos como Lajonquière (2013) e Voltolini (2011) –, a pesquisadora lançou-se nessa investigação a fim de levantar os possíveis sentidos atribuídos aos cursos oferecidos na formação continuada. De maneira significativa, sua pesquisa revela que, mais do que alçar os professores a novos saberes e técnicas inovadoras para transformar as práticas pedagógicas, os cursos acabam sendo situados

de maneira particular por cada professor, ou seja, os sentidos atribuídos encontram-se “atrelados à singularidade do sujeito – isto é, à sua condição de sujeito ao desejo do inconsciente – do que às ferramentas trabalhadas nos cursos” (p. 12) propriamente ditos.

De forma interessante, a pesquisa de Montanheiro (2015), também se debruça sobre a relação existente entre a demanda docente e a oferta das formações sem, contudo, trabalhar a questão do mal-estar e/ou do sofrimento dos professores. Entretanto, ela nos aponta para o fato de que, ao contrário do que se pretende, as formações não alcançam a hegemonia dos saberes, ou seja, ao invés de construir novos saberes de que todos os professores possam lançar mão em suas práticas pedagógicas, elas apenas tornam-se significativas ou agregam valor aos conhecimentos anteriormente construídos quando atreladas à historicidade social e singular de cada professor individualmente. Essa constatação nos apresenta um dado relevante, pois coloca luz sobre o fato de que as formações docentes encontram falhas em suas finalidades, uma vez que, levando em conta a historicidade singular, é necessário considerar cada professor como sujeito. Sujeito do inconsciente.

Apesar de haver proximidades entre os entre os objetivos da presente pesquisa e as publicações supracitadas, diferentemente do que essas duas últimas propõem, temos como objetivo central discutir a questão da formação de professores à luz da queixa docente, o que passaremos a identificar como um possível resto – no sentido daquilo que sobra – da relação mal equacionada entre a oferta de formações e a demanda dos professores. Utilizaremos referenciais psicanalíticos da teoria lacaniana para delimitar as noções de demanda e desejo a fim de compreender o deslocamento da queixa, que parece endereçar-se de maneira equívoca.

Sabemos que existem controvérsias a respeito da utilização da Psicanálise em extensão ou “extra muros” do *setting* analítico, questões que perpassam a via da ética e de concepções próprias da prática psicanalítica, que dizem respeito ao método (uma vez que Freud não propôs um método unívoco para a análise de todos os casos) e à aplicação e à generalização de concepções teóricas externas ao campo na qual foram elaboradas inicialmente, o campo clínico e individual, “realizada fora do enquadre cênico que a legitima e fora do momento oportuno, o tempo que escande as sessões” (ROSA, 2004, p. 332). Lembremos que, para Freud, além de ser entendida como um método de investigação do inconsciente e como uma teoria de tratamento, a psicanálise também deveria ser compreendida como uma concepção teórica capaz de sistematizar os modos de funcionamento dos sujeitos e das relações humanas. Baseados no texto de 1921, *Psicologia das massas e análise do eu*, especificamente no capítulo VII, intitulado “Identificação”, buscamos nos pautar na forma como Freud articulou a identificação – um fenômeno considerado como individual – ao funcionamento do sujeito nos grupos sociais.

Ainda nesse capítulo, Freud (1996i [1921]) discorre sobre a ideia de sintoma compartilhado que “pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual” (p. 117), que, em outras palavras, poderia ser entendido como o predecessor do sintoma social. Para Freud, esse laço identificatório estaria baseado em uma importante qualidade emocional, que poderia tanto estar relacionada aos modos particulares de laço com o líder quanto ao processo de empatia. Dunker (2015) traduz a ideia do sofrimento ao afirmar que ela “é sempre transativista”, no sentido de ser contagiosa. Segundo Rosa (2004), essa ideia “refere-se a construções de ideias, que articulam narcisismo e sociedade, e referências que articulam o sujeito no laço social, inserindo-o em todos os âmbitos da cena social” (p. 333).

Portanto, apoiados no fato de que Freud foi o primeiro a lançar a possibilidade de uma psicanálise em extensão, quando fez uso da análise de fenômenos sociais e coletivos para compreender processos individuais, e seguindo alguns dos pressupostos lacanianos acerca do discurso – aquilo que estabelece o laço social –, buscaremos sustentar a possibilidade de tomar a pesquisa com o método psicanalítico como um dispositivo metodológico para desenvolver o propósito desta investigação. Retomaremos as questões que articulam Psicanálise e pesquisa, ou pesquisa em psicanálise, com mais precisão no capítulo 2, que aborda os caminhos metodológicos.

A sistematização deste estudo está disposta nesta tese em seis capítulos. No capítulo 1, discorreremos a respeito do percurso formativo do professor. Buscaremos apresentar o histórico da constituição do papel do professor e localizar as implicações que o campo da formação de professores teve (e continua tendo) na posição social reservada aos docentes na atualidade. Dessas implicações levantaremos problematizações sobre a desqualificação dos saber docente em vista das permanentes renovações propositivas nas formações que se aliam às sempre “novas” exigências e competências para o exercício docente. Nessa esteira, tocaremos na sensível questão do lugar do professor enquanto profissional e proletário, partindo da hipótese de que a posição discursiva do professor como proletário o coloca no lugar desprovido de saber.

O capítulo 2 se dedicará a apresentar os caminhos metodológicos desta pesquisa. Por meio da discussão acerca da pesquisa em psicanálise e pesquisa com método psicanalítico, teceremos algumas possibilidades para o exercício clínico de análise dos dados que serão trabalhados e analisados ao longo deste estudo. Apresentaremos o percurso que será desenvolvido na investigação a partir de questões norteadoras da pesquisa, assim como a definição dos sujeitos participantes. Nessa linha, introduziremos a análise dos procedimentos

metodológicos aplicados e os possíveis desdobramentos deles decorrentes. Enfatizaremos a importância de escutar professores com o objetivo de discutir a questão da queixa na formação de professores e buscaremos entender a percepção que eles têm de seus lugares enquanto professores, assim como os lugares discursivos em que a lógica das formações os posiciona.

O capítulo 3 terá como objetivo construir algumas aproximações entre a noção de sujeito para a psicanálise, sua constituição em direção ao Outro primordial e a posição dos professores no campo da formação continuada, instância que ocupa o lugar da supremacia e da garantia das ofertas formativas. Partindo da suposição de que parece ocorrer uma espécie de identificação dos modelos formativos com o lugar do grande Outro, teceremos algumas discussões que pretendem problematizar a posição ocupada pelas formações enquanto detentoras do saber absoluto, que julgam possível detectar os problemas da educação assim como oferecer as (melhores) soluções para resolvê-los.

Este ponto nos permitirá discutir uma questão que atravessa a lógica social e gera efeitos significativos na formação de professores. Desse modo, o capítulo 4 versará sobre a ideologia neoliberal, seus impactos nas relações sociais e, conseqüentemente, na educação e na formação de professores. Tomaremos o debate proposto por Miller e Milner (2006) sobre o paradigma social problema-solução, que também incide sobre a dinâmica dos cursos de formação. Buscaremos traçar algumas hipóteses a respeito da equação que se forma entre a suposta demanda docente e a oferta formativa, dado que a noção de demanda muitas vezes é tomada no sentido econômico do termo demanda/oferta; ou seja, a demanda é entendida como aquilo que o sujeito requisita conscientemente. Pretendemos, a partir da problematização colocada, situar os lugares sociais ocupados pelos professores no discurso psicopedagógico hegemônico para localizar e compreender as queixas dos professores em direção aos modelos de formação oferecidos. Pautados nos conceitos psicanalíticos, pretendemos introduzir e discutir a ideia de que a formação de professores acaba ocupando um lugar de “resolução de problemas”. Em outras palavras, ela ocupa o lugar de solucionar o fracasso das ações pedagógicas, assumindo uma natureza reparatória, o que pode levar o professor a queixar-se em relação ao caráter insatisfatório das formações.

O último capítulo, 5, abordará a questão central deste estudo: a queixa dos professores. Para tanto, faremos uma introdução a alguns conceitos psicanalíticos, como demanda, necessidade e desejo, que contribuirão como operadores de leitura para a compreensão da queixa dos professores e o que ela denuncia. Partindo do caráter dos modelos formativos, que se pautam na racionalidade técnica, na informação e na eficácia, buscaremos discutir em que medida o discurso da ciência, presente neste contexto, deixa de fora a dimensão do sujeito do

inconsciente ao colocar como cerne da capacitação a técnica e a prescrição em detrimento da voz e da experiência do professor. Dado esse modelo dominante de formação, tentaremos levantar possíveis saídas formativas que coloquem em cena o sujeito do inconsciente por meio da escuta clínica. Entendemos que, ao falar sobre o seu fazer educativo num contexto em que a escuta opera como dispositivo, o sujeito tem a chance de implicar-se subjetivamente com o seu o seu dizer e com o seu ato.

1. Formação de Professores: Configurando um Campo

“O discurso pedagógico é mistificador na medida em que ele fala de tudo, menos uma coisa: que a educação leva a um emprego e que ela leva a uma divisão social do trabalho” (CHARLOT, 2005, p. 15).

Segundo Nóvoa (2017), o tema formação de professores vem se desenvolvendo consideravelmente nos últimos cinquenta e cinco anos, gerando uma ampliação de produções científicas praticamente impossível de se contabilizar.

Em vista desse contexto, neste capítulo, buscaremos traçar um breve histórico do papel do professor – das origens da sua função às especificidades contemporâneas – com o objetivo de demarcar, ao longo desse percurso, traços que revelam as vicissitudes dos caminhos formativos. Sabe-se que abordar o tema da formação de professores na atualidade pode remeter-nos a diversos pontos que reverberam: de qual formação estamos falando? Inicial ou continuada? Qual é o caráter das formações e seus fundamentos? Sobre quais concepções teórico-metodológicas baseiam-se os cursos de formação de professores na contemporaneidade e a qual(ais) demanda(s) buscam atender? Questões, como muitas outras, imprescindíveis quando se decide discorrer sobre essa temática.

Partindo da seguinte pergunta posta por Voltolini (2017, p. 172): “Como fazer com que essas formações não se constituam apenas num reforçamento da posição ideológica de um específico momento histórico baseado em ofertas e conteúdos distantes e/ou alheios às demandas formuladas pelos professores desde interior de seu ofício?”, abordaremos algumas questões implicadas pelo advento do discurso tecnocrático no campo educativo e seus possíveis efeitos no saber docente, na tentativa de problematizar a abundante oferta de formações com caráter de aperfeiçoamento, garantidas ora pelo Estado, ora pelas iniciativas privadas. Por fim, teceremos algumas problematizações acerca da persistente desvalorização do saber docente na contemporaneidade.

1.1. Formação de professores no Brasil: um breve histórico

É notório que o processo de formação pessoal pode perdurar toda uma vida. Todo ser humano tem a possibilidade de aprender e o avanço de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens ocorre a partir das relações e das interações provenientes dos diversos ambientes

e contextos socioculturais aos quais pertence. Isso nos diz que aprender é mais do que receber informações e adquirir conteúdos.

No entanto, quando abordamos o tema formação de professores, estamos tocando em formatos ou processos de aprendizagem baseados em dimensões teóricas, epistemológicas, sociais, filosóficas e políticas. O tema específico constitui um terreno que se inicia na formação inicial e segue perene por meio das formações continuadas, sejam elas em serviço⁷ ou não. Ademais, vale ressaltar que não existe professor sem aluno, nem aluno sem professor. Professor é um profissional que, salvo raras exceções, exercita seu ofício em locais específicos, como a escola e a universidade. Segundo Cunha (2013), professor caracteriza-se enquanto tal no contexto de uma “instituição cultural e humana”, que recebe e é influenciada por valores e ambições de uma determinada sociedade em um determinado tempo histórico.

A formação de professores no Brasil é produto de conflitos e sobreposições de diferentes abordagens de pensamento e perspectivas teóricas sobre educação, pedagogia e escola. Esse cenário levou a resultados interessantes do ponto de vista das problematizações sobre a docência e sua formação, entre eles a necessidade de adequação dos professores à cultura e aos modelos socioeconômico e escolar.

Contudo, o modelo escolar tal qual se conhece na atualidade vem se consolidando, em grande parte do território mundial, desde meados do século XIX, organizando-se nos moldes que se conhece hoje. A escola é um cenário bastante particular, baseado num espaço cujo núcleo estruturante é a sala de aula (NÓVOA, 2019), composta por turmas de alunos supostamente homogêneos (seja por faixa etária ou nível de aprendizado regularizado por avaliações) e organizada com base em um currículo, em cujo centro encontram-se os alunos e os professores, estes os “responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos” (NÓVOA, 2019, p. 3).

No entanto, o papel do professor tal como descreve Nóvoa (2019) não nasce apenas nesse período, e sim em um cenário bem mais antigo. No caso do Brasil, surge no período colonial. Na época, a organização social da colônia não se valia de pessoas letradas e cultas, mas de uma numerosa massa popular iletrada e submissa. Nesse contexto, a educação

⁷ De acordo com Geglio (2003), formação em serviço é a “modalidade de formação como sendo aquela que ocorre no próprio local de trabalho desse profissional (o professor), ou seja, na escola [...] refiro-me a ela como um meio contínuo e conseqüente para a formação continuada de professores” (p. 113). Para ter acesso a mais informações sobre esse conceito, ver Geglio, 2003, p. 113-119.

humanística empreendida tinha como objetivos recrutar fiéis e servidores através da catequese, garantindo a conversão da cultura original indígena à fé e à cultura cristã/ocidental. Falar de escolarização no Brasil Colonial é levar em conta as rigorosas missões educativas dos jesuítas (que podem ser entendidos como os professores da época) ocorridas entre 1549 e 1759, cujo principal objetivo era o da doutrinação.

Marquês de Pombal, administrador de Portugal à época, gerou uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil ainda na primeira metade do século XVIII. Entre elas, a implantação das Aulas Régias e a retirada do poder educacional da Igreja, passando-o para as mãos do Estado, criando portanto um ensino pelo e para o Estado. Essa reforma caracteriza-se por ser a primeira tentativa de instaurar um ensino público e estatal. Essa passagem (ou destituição) do poder eclesial para o estatal marca a nova submissão da classe professoral. Nóvoa (s. d.) afirma que “os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (p. 2). Segundo Tardif (2014) os professores, que até o século XIX se submetiam às imposições da Igreja, a partir de então, passaram a se submeter ao poder do Estado.

No entanto, Marçal Ribeiro (1993) destaca que, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, o contexto educacional não sofreu grandes mudanças, mantendo o formato do “ensino enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários” (p. 16). Apesar de estar sob o poder do Estado, o modelo educativo manteve o mesmo perfil de professores que lecionavam nos antigos colégios jesuítas. A mudança, portanto, evidencia-se apenas quanto ao tipo poder ao qual os professores eram submetidos. No dito período Joanino – momento que contou com a presença de D. João VI no Brasil entre os anos de 1808 e 1821 –, algumas mudanças foram notadas no contexto educacional, entre elas a criação do ensino superior não teológico, que revelava, de maneira sutil, as intenções aristocráticas da corte brasileira de valorizar o ensino superior devido à necessidade de preencher quadros administrativos no país que recém ganhara a sua independência.

Partindo deste marco histórico brasileiro, pautamo-nos no que Saviani (2009) destacou como os seis períodos que acompanham historicamente a formação de professores no Brasil, que abrangem desde meados da época do Império, em 1827, até a Nova República, em 2006. Esse breve apanhado serve como importante referência para a compreensão sobre a constituição do papel do professor ao longo da história.

Segundo Saviani (2009), o primeiro período (1827-1890) consiste nas diversas tentativas de organizar as instituições educacionais sob o controle do poder público e, consequentemente, sob a responsabilidade do governo imperial. De acordo com o autor, é

somente a partir desse período que uma preocupação manifesta sobre a formação de professores começa a emergir. Em 1834, com a proclamação do Ato Adicional, houve a descentralização da responsabilidade educacional: às províncias coube o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio sob a normativa das Escolas Normais⁸, enquanto ao poder central reservou-se a exclusividade de prover e regulamentar o ensino superior. Entretanto, a aparente falta de recursos tributários com o objetivo de financiar a educação inviabilizou o cumprimento dessa regulamentação por parte das províncias. Esse cenário acabou gerando um notável abandono desses níveis educacionais e abriu precedente para que a iniciativa privada assumisse a princípio o nível médio, acentuando ainda mais o distanciamento econômico e a seletividade educacional.

O denominado segundo período (1890-1931) foi marcado pela criação de grupos escolares e pela reforma paulista das Escolas Normais, com ênfase na prática pedagógico-didática e cujo ápice foi a criação das Escolas-Modelo, nas quais estavam previstas vivências de estágios com foco na prática do ofício docente. Ainda que a oferta das Escolas Normais fosse inconstante, a reforma de 1890 possibilitou um padrão de organização, apresentando dois importantes aspectos pautados na valorização do preparo pedagógico e prático do professor. O primeiro deles foi a tonificação dos conteúdos curriculares já utilizados, enquanto o segundo foi a ênfase na prática das ações pedagógicas. Essas proposições levaram à criação da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, e expandiram-se por todo o país. De maneira interessante, nota-se que essa reforma destacou dois pontos importantes na formação docente: a formação teórica aliada à formação prática. Entretanto, apesar da proposta inovadora, ela não se concretizou conforme sua idealização, dado que o padrão formativo ainda se centrava nos conteúdos que deveriam ser transmitidos, gerando um esmorecimento do impulso reformador.

O terceiro período (1932-1939) foi marcado pelo arrefecimento do ímpeto reformador, culminando em poucos avanços da esperada expansão das Escolas Normais. A grande novidade ocorreu com a reforma liderada por Anísio Teixeira em 1932, cujo cerne foi a incorporação dos conhecimentos pedagógicos à agora chamada Escola de Professores, caminhando para a consolidação do modelo formativo pedagógico-didático. Em paralelo, deu-se início à criação dos Institutos de Educação – em São Paulo e no Rio de Janeiro –, que, baseados no ideário da Escola Nova, previam o cultivo da educação também como espaço de pesquisa.

⁸ As Escolas Normais tinham como objetivo preparar professores para atuarem no ensino primário. Portanto os professores deveriam dominar os conhecimentos que eram ensinados ali e transmiti-los aos seus alunos.

O quarto período (1939-1961) define-se pela regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias. Nesse processo, houve uma crescente incorporação de um ideário pedagógico renovador, resultante do decreto-lei 1.190, com a proposição do modelo conhecido como o “esquema 3+1 adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia” (SAVIANI, 2009, p. 146). Neste esquema, os três primeiros anos de formação eram compostos por disciplinas específicas, enquanto o quarto ou último ano era destinado à didática, como uma espécie de preparação para o ofício docente.

No quinto período (1971-1996), houve a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica do magistério. Em meio a tantas mudanças de nomenclatura e estrutura, Saviani (2009) aponta que “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (p. 147). Diante disso, alguns ordenamentos legais desencadearam novos movimentos de reforma dos cursos de Pedagogia e licenciatura que se apoiaram no princípio de ofício docente para todos os profissionais da educação.

Por fim, o sexto e último período, que teve início em 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) 9.394/96 e, na cronologia de Saviani (2009, p. 148), continua após as reformas curriculares do curso de Pedagogia empreendidas em 2006, perdurando, portanto, até os dias atuais. Caracteriza-se pela unificação da regulamentação da educação em âmbito nacional, compreendendo tanto a rede pública (estadual e federal) quanto a rede privada, a partir da criação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e novas propostas curriculares para o curso de Pedagogia. De acordo com Gatti (2010), as Escolas Normais – com as devidas modificações já citadas – mantiveram a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil, até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, que postulou a formação desses docentes também em nível superior. Contudo, a proposição da LDBN, ao contrário do que se esperava – como uma chance de resolver o problema da formação de professores no Brasil –, levou a um baixo nivelamento da política educacional ao permitir os institutos superiores de educação se ocupassem de uma formação mais barata e de curta duração.

Essa breve linha do tempo das proposições e estruturação das formações de professores nos mostra o quão frágeis foram (e permanecem sendo, como veremos a seguir) as políticas formativas, dado que as inúmeras mudanças sofridas ao longo dos anos sequer estabeleceram um padrão consistente de preparação docente “para fazer face aos problemas enfrentados pela Educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

1.1.2. Reformas políticas e o lugar do professor no discurso social

Vemos que, por mais que identifiquemos a existência do trabalho docente há alguns séculos, uma real preocupação com a formação de professores surge no início do século XIX. Entretanto, verifica-se que as reformas pedagógicas que vêm ocorrendo desde então não foram suficientes para resolver os problemas educacionais. Marçal Ribeiro (1993) aponta que “o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo socioeconômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República” (p. 18). Diante disso, entende-se que a escola assume um papel importante na construção de uma concepção de mundo coadunável ao modelo ideal de sociedade, cujos objetivos passam a centrar-se no desenvolvimento de habilidades e saberes diversos e necessários.

O cenário exposto nos mostra que, historicamente, o campo da formação de professores buscou sempre nortear-se pelos atributos e qualidades que o “bom” professor deveria adquirir. Essa forma de organização da formação evidencia-se no século XIX com o surgimento das escolas normais, que definiam as *qualidades* que um bom professor deveria possuir, assim como no tempo da Escola Nova, que definia as *características* necessárias ao “bom professor” (NÓVOA, 2017, grifos nossos). Desde então, a lista de atributos, conhecimentos, capacidades e as atuais competências “que procuram dar conta de tudo o que um professor deve ser capaz de pôr em ação” (NÓVOA, 2017, p. 1118) não para de crescer e de se renovar, perpetuando o princípio da reciclagem. Esse contexto de constantes mudanças ou supostos aprimoramentos presentes no processo de formação docente, especificamente no Brasil, revelam o que Saviani (2009; 2011) denomina como “um quadro de descontinuidade”. Segundo o autor:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanentemente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011, p. 10).

Identifica-se, portanto, que a partir da década de 1990, no Brasil, foram realizadas algumas reformas políticas que implicaram mudanças legislativas, de financiamento, de gestão, nos sistemas avaliativos, “nos mecanismos de controle da formação profissional e, especialmente, na formação de professores” (MATOS; REIS, 2019, p. 4). Segundo as autoras, as reformas curriculares voltadas para o ensino superior desenrolaram-se no cerne de articulações

e interesses econômicos ligados aos arranjos e interesses do mundo globalizado, de modo que o Banco Mundial (BM) e outras organizações financiadoras produziram materiais "balizadores da política educacional brasileira" (p. 4). Matos e Reis (2019) apontam ainda que um dos pontos em destaque para tais financiamentos é a formação de professores, "pois estes profissionais seriam responsáveis pela formação da mão de obra necessária para a manutenção e expansão do capitalismo" (p. 4). Essa responsabilidade delegada aos professores não fez menos do que reforçar a ideia, construída já na década de 1980, da culpabilidade docente pelo fracasso escolar e dos problemas educacionais, assim como o dever de resolvê-los.

Nesse processo de instituição da formação docente, descontínuo porém crescente, reconhecemos que o professor passou a integrar uma estrutura do Estado, configurando-se numa função contratual e salarial – ou seja, profissional –, afastando-se daquilo que anteriormente lhe fora designado como função vocacional. Tardif (2014) nos alerta para essa transformação quando diz que:

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal (TARDIF, 2014, p. 241).

Esse processo tornou-se uma marca histórica que acompanha a formação docente até os dias atuais, uma cicatriz, portanto, estrutural. Isso porque a partir dessa mudança, os objetivos, conteúdos e métodos abordados nas formações de professores foram – e permanecem sendo – zelosamente monitorados pelo Estado (VOLTOLINI *et al.*, 2018). O Estado assume, então, uma espécie de controle administrativo e ideológico, uma vez que passa a definir como e o que deverá ser oferecido aos professores. Essa questão não apenas define os rumos da formação docente como também estabelece o professor enquanto profissional, a quem se deve uma boa formação (inicial e continuada), e enquanto trabalhador, a quem devem ser garantidas condições de trabalho e remuneração adequada.

Sobre a condição do poder estatal, Tardif (2014) argumenta que essa lógica estabelecida impede que os professores tornem-se autônomos e protagonistas de seus percursos formativos, uma vez que se encontram submetidos às decisões políticas alheias às práticas educativas que eles próprios exercem. Nas decisões e definições sobre as formações, os conteúdos de caráter inovador – professores reflexivos, novas metodologias ativas, sala de aula invertida, assim como as competências necessárias para um exercício docente pleno e de qualidade – serão

definidos não apenas pelo Estado como também pelos financiadores e especialistas que oferecem as formações, em geral, profissionais entendidos como os supostamente possuidores dos saberes necessários para tais formações: psicólogos, sociólogos, entre outros. Saberes que, invariavelmente, nutrem-se de decorrências do universo escolar – contudo, externos ao que ocorre na prática e na relação professor-aluno propriamente dita –, mas que carregam consigo a marca da ciência.

É interessante identificar nas falas de professoras e professores coletadas por meio das entrevistas realizadas para esta pesquisa⁹ que a submissão a determinadas ofertas formativas e decisões políticas e a falta de autonomia e protagonismo não são exclusivas dos docentes atuantes na esfera pública. Os trechos abaixo, retirados das entrevistas com as professoras Ana Elisa e Gisele, deixam evidente a lógica imposta também na esfera privada, em busca de exercícios docentes de qualidade e que atendam à lógica de mercado:

A inquietação que eu tenho de tudo isso é que por um lado eu sou muito grata à escola X *por ter me proporcionado no início de carreira uma super formação, enquanto profissional*, por outra eu só podia fazer isso desta forma. Então de fato *tem um investimento, mas um aprisionamento ao mesmo tempo...* “olha, te dou a formação, mas você só pode desenvolver deste jeito” (Trecho de entrevista com a professora Ana Elisa, grifos nossos).

A professora Gisele também traz relatos de experiências como docente de uma escola privada bilíngue que apresentava em sua proposta pedagógica uma metodologia específica para o ensino da língua inglesa, mas esbarrava em obstáculos institucionais para o exercício da docência de acordo com uma determinada metodologia. Em suas palavras, ela nos conta que:

Então foi muito complicado, sabe? Eu ver uma coisa ali no curso, que era um curso super prático, não era cheio de textos acadêmicos, tinha muitos vídeos de aulas reais *e eu não conseguia aplicar [...]* então eles falaram, “oh, vamos dar um curso de CLIL¹⁰ para todos os professores que vão dar aula nessa disciplina. *Mas não resolveu muito, porque não dava pra aplicar exatamente o que a gente estava vendo lá, né?* E quando eu falo que não dava, não era nem por questão de estrutura, ou por questão de materiais, não. É a *demandada liderança da escola* mesmo (Trecho de entrevista com a professora Gisele, grifos nossos).

⁹ Sobre o uso das vinhetas com trechos extraídos das entrevistas coletadas para este estudo ver capítulo 2, mais precisamente no subcapítulo 2.3, “Sobre os sujeitos de pesquisa”.

¹⁰ Content and Language Integrated Learning.

Entretanto, não se pode negar que todas as ações políticas voltadas para a formação docente carregam um *slogan* da valorização do papel do professor como o principal ator na promoção e na garantia de uma educação de qualidade. Nas últimas décadas, não foram raras as ações formativas no sentido da potencialização da docência, especialmente quando a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar foi transferida para os professores. Desse modo, é possível fazermos uma leitura de que o esforço político corre na esteira de aprimorar as práticas e metodologias de ensino tornando-as mais eficazes, creditando a “chave para o sucesso” na questão técnica (BASTOS, 2018).

No entanto, isso é diferente de reconhecer o professor como sujeito do conhecimento e que tem algo (ou muito) a dizer sobre sua própria atuação e formação profissional, como veremos mais adiante. As falas de Ana Elisa e Gisele enunciam a maneira pela qual a gestão institucional da esfera privada, que também se vê submetida aos modismos pedagógicos determinados pelas instâncias política e econômica, acaba impondo aos professores uma espécie de submissão ou silenciamento diante das decisões definidas. Ou seja, as ações formativas em serviço focam na qualificação dos professores, mas dão pouco espaço para que sejam protagonistas de suas ações pedagógicas. Vê-se então que, a cada nova proposta metodológica, novas ações formativas são colocadas em prática, em uma lógica que promove o descarte de conhecimentos e didáticas até então empregadas, em benefício das ‘novidades em voga’. Sobre essa questão, Charlot (2005) complementa que “a história mostra que, em uma situação desse tipo, rupturas, mais ou menos brutais, acabam acontecendo em que um outro modelo substitui o antigo” (p. 87). Esse processo de substituição fica evidente nas propostas de reformas curriculares, como a ocorrida por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) de 18 de fevereiro de 2002. Essa proposta apresentou um deslocamento da concepção de *professor reflexivo* para a de *professor competente*, de modo que as formações passaram a pautar-se em modelos baseados nas competências docentes para um ensino de qualidade.

Da mesma maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, aprovada em 1º de julho de 2015, assume um caráter prático, segundo Matos e Reis (2019). Nas palavras das autoras “A primazia da prática nos revela uma concepção de formação docente pautada na ideia de que o problema da Educação tem sua raiz na formação dos professores, no seu arcabouço teórico” (p. 8). O primeiro capítulo das DCNs destaca que:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estética por meio de sólida formação envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3)

Essa perspectiva em voga deixa claro o que se pretende do profissional da educação: alguém que ao ter domínio da técnica e dos conteúdos teria (idealmente) o controle do cenário educativo, especialmente por deixar de fora do texto, a dimensão humana.

Não obstante a visão imposta de que Educação seria a redentora da sociedade e, portanto, o ponto central para a solução dos problemas sociais, temos que essa condição repetitiva de substituição de concepções e imposição de modismos pedagógicos coloca o professor em uma posição social desqualificada e desvalorizada. Tardif (2014) afirma que “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (p. 243). Revah (2017) enriquece essa discussão ao afirmar que a permanente renovação de propostas formativas, não raro, confecciona a ideia do “professor em falta”, uma vez que cada nova oferta formativa gera nos professores a sensação de estar sempre aquém das demandas que lhes são exigidas nas instituições de ensino. Essa ideia de estar em falta une-se à exigência de estarem permanentemente em formação, sempre acompanhando as inovações pedagógicas, o que se constituiria como “um dispositivo de infantilização permanente” (p. 565). Isso faz com que o professor dificilmente se sinta preparado para suas ações pedagógicas.

Esses apontamentos tornam-se fundamentais na problematização do tema da formação docente, porque nos coloca questões importantes para discussão. Em um deles, abre-se a possibilidade de refletirmos a respeito da submissão do professor aos saberes de *experts*, peritos do Estado e afins que definem o que deve ser oferecido nas formações ou dos chamados “especialistas” das ciências sociais e da área da psicologia e afins que supostamente detêm um saber sobre a compreensão dos sujeitos/alunos e, portanto, saber sobre como ensiná-los, como acabamos de apresentar. Em outro, abre-se a questão sobre de que maneira a profissionalização do professor, com sua formação bem-realizada e programada dentro do rigor da racionalidade científica, gera efeitos em sua posição social e, portanto, em sua relação com saber, gerando um deslize ora para uma posição de proletário na relação social com seu ofício, ora para uma posição de profissional, como veremos mais adiante.

1.2. O lugar do saber docente no avanço do discurso da ciência

Antes de adentrarmos na questão da relação do professor com o seu ofício docente e sua posição no discurso social – o que nos leva a supor que esteja numa posição de proletário, mais do que de profissional –, faz-se importante trazer aqui uma espécie de parênteses sobre uma outra condição importante que vem gerando efeitos na formação docente e, portanto, na posição social docente.

Temos visto que os debates sobre essa profissão e suas vicissitudes vêm, com o passar dos anos, tornando-se cada vez mais complexos devido ao contexto social e político, que vem acompanhado de transformações conceituais sobre a atuação e o papel do professor. Essas transformações vêm na esteira dos avanços e conhecimentos ditos técnico-científicos. Conhecimentos que geram mudanças constantes na sociedade, nas maneiras que se estabelecem as relações interpessoais, assim como também geram mudanças nas formas de ensinar e de aprender.

Dado esse contexto, convém que precisemos o que estamos chamando de discurso da ciência, de que maneira ele se insere no processo do progresso social e de que forma se articula ao discurso pedagógico.

Ao fazer referência a Galileu Galilei, considerado pai da ciência moderna, Lebrun (2004) nos lembra que a chegada da ciência moderna desestabilizou o lugar da autoridade religiosa, produzindo uma nova forma de estabelecer o que ele denomina laço social (discursos, ou maneiras através das quais um sujeito se relaciona com outro sujeito). Nessa transição entre a crença religiosa e a razão científica houve o “fim de uma legitimidade fundada na autoridade do enunciador em benefício de uma legitimidade fundada na autoridade concedida pela coerência interna dos enunciados”, e Lebrun prossegue dizendo que “a figura do mestre tende a se apagar para dar lugar à um agente de transmissão de conhecimentos” (p. 53). Nesse sentido, o autor pretende delimitar o que está chamando de discurso da ciência: aquilo que organiza o laço social, as diversas formas através das quais os sujeitos irão se relacionar com o conjunto de conhecimentos estruturados pela ciência, uma forma de organização pluricêntrica e horizontal no campo social. Portanto, entende-se que o surgimento da ciência moderna marca profundamente o início do progresso social, gerando uma nova maneira de entender o mundo para além da antiga autoridade religiosa.

Em vista disso, quais seriam os efeitos da cientificização da pedagogia em relação ao saber docente?

1.2.1. O saber do professor

Ao tratarmos da questão do saber na temática da formação docente, se torna necessário deixarmos claro por qual perspectiva estamos nos pautando.

Os conceitos de saber e conhecimento são comumente utilizados de forma indiscriminada e, no *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2001), aparecem com significados equivalentes. Enquanto o termo conhecimento designa fato, estado ou condição de compreender, erudição, sabedoria, cultura, o termo saber significa a soma de conhecimentos adquiridos, sabedoria, cultura, ser, estar ou ficar informado, ciente de, conhecer.

No campo da Educação, em sua grande maioria, os termos conhecimento e saber são empregados como sinônimos. A esse respeito, Veiga-Neto e Nogueira (2010) nos dizem que:

Entre as palavras mais recorrentes no campo dos Estudos de Currículo e na formulação de políticas curriculares, conhecimento e saber ocupam lugar de notável destaque. Mas, em que pese tais palavras serem muito comuns, é bastante raro que seus significados sejam questionados ou que se faça alguma distinção entre elas; quase sempre elas são assumidas como se falassem por si mesmas (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 67).

Os autores destacam que a distinção entre os termos – que pode ser realizada a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e dentro de distintos campos científicos – é possível e necessária, principalmente porque a falta de clareza pode ser fonte de problemas entre o que se espera de uma prática de ensino e os resultados das aprendizagens. Em particular quanto ao presente estudo, entende-se que pode levar aos problemas denunciados pelas queixas docentes sobre a falta de proporção entre a demanda dos professores e a oferta formativa. A pedagogia como Ciência da Educação, assim como outros campos científicos, utiliza esses termos como se fossem equivalentes. Carregam a ideia de que o saber, assim como as competências, pode ser agenciado plenamente pelos professores em seu ofício docente, uma vez que as aprenderam em formação e podem desenvolvê-lo na experiência do contexto educativo. Contudo, será a perspectiva psicanalítica que nos permitirá apresentar outros rumos para os conceitos de saber e conhecimento, especialmente no campo da formação.

A psicanálise compreende a noção de saber por meio de uma perspectiva distinta da sociológica. O que a afasta e marca a sua diferença em relação a outros saberes é que a psicanálise refere-se a um saber que não se sabe. Enquanto o saber do ponto de vista sociológico se relaciona com a ordem do conhecimento – e, portanto, com as teorias e técnicas

que muitas vezes são ensinadas nos cursos de formação de professores –, o saber na perspectiva psicanalítica trata das questões do desejo inconsciente, o que nos ajuda a enxergar o professor como um sujeito. Esclarecendo que para a psicanálise o sujeito não é um indivíduo, nem uma pessoa, mas um ser dependente e submetido às leis da linguagem que o constituem e se manifestam por meio das formações do inconsciente (PEREIRA, 2005; 2011). Nesse sentido, o professor-sujeito é aquele que se apresenta com seus desejos que, em grande parte, encontram-se inconscientes.

Essa perspectiva contribui sobremaneira ao considerar que, para além do saber do conhecimento, existe um saber inconsciente que não pode ser mensurável e muito menos ensinado através de conteúdos e técnicas em um modelo de formação convencional. Por ser inconsciente, o saber é permeado por marcas experienciadas pelo sujeito no laço com o Outro e, nesse sentido, não é possível promover atualizações e renovações de um saber que não se compõe por conteúdos. Entretanto, vale ressaltar que um conflito reside na relação do saber para a psicanálise em relação aos demais saberes, como nos diz Lo Bianco (2010, p. 167) “se de um lado ela não é um saber como os outros, de outro ela não pode ser sem sua referência a eles”. Em outras palavras, ainda que o saber para a psicanálise seja um saber inconsciente e, portanto, não sabido, de alguma maneira ele se articula ao saber do conhecimento.

Lacan (1992) contribui sobremaneira para a compreensão da noção de saber ao propor as fórmulas discursivas¹¹ – modos de promover o laço social, ou o laço com o Outro –, que designam lugares diferentes para o saber e que lhe vão fornecer diferentes características. Um possível lugar é o saber que sabemos, o saber quantificável e passível de ser ensinado, o outro é o saber que não se sabe, “isto é, o saber que nos comanda e regula nosso funcionamento pulsional, nossa apreensão da realidade, nossa relação ao outro, à lei, ao desejo” (LO BIANCO, 2010, p. 168).

Ao não reconhecer o professor como sujeito submetido às leis da linguagem às voltas com um saber inconsciente, o discurso tecnocientífico que sustenta o campo da formação docente até permite que haja uma aproximação com os conhecimentos técnicos, mas não com os saberes do professor. O discurso da ciência deixa de fora a dimensão do sujeito, gerando efeitos no lugar reservado ao saber docente.

No campo da educação, mais precisamente no campo da formação de professores, o avanço do discurso científico também gerou efeitos importantes. Apesar de identificarmos

¹¹ A teoria dos discursos formulada por Lacan (1992) no Seminário XVII *O avesso da psicanálise* será retomada, desenvolvida e articulada a formação docente no capítulo 4 deste estudo.

diversas perspectivas teóricas que buscam dominar esse cenário, Paquay *et al.* (2008) lançam luz sobre dois modelos epistemológicos que vêm concorrendo no campo da formação de professores na atualidade, marcando posições específicas para o saber docente. O primeiro deles é o que se baseia na ideia do professor como protagonista institucional, engenhoso e criativo, capaz de refletir e agir sobre sua prática, modelo denominado como socioconstrutivista, o dito professor reflexivo (SCHÖN, 2000). Já o segundo, identificado como positivista, está baseado nas prescrições de procedimentos calcados em rigorosos critérios e pesquisas científicas, com clara ênfase tecnicista, que visam o alcance da eficácia e de padrões de desempenho desejáveis para a atuação docente, o chamado professor competente.

Estas duas perspectivas que disputam esse campo de pesquisa e, conseqüentemente, o campo das ofertas formativas, levam a efeitos importantes no que diz respeito à natureza do saber docente e à sua prática. Para a visão positivista e tecnicista, o saber docente é entendido como científico e racional e, dessa forma, a prática docente deve ser baseada na técnica, pautada nos estudos científicos. Ao passo que, para a perspectiva socioconstrutivista, o saber docente é compreendido como produto da reflexão, e a sua prática deve acontecer baseada “na improvisação balizada”, apoiada pela ideia da engenhosidade docente. Essa disputa de campo pode ser entendida como problemática, uma vez que, ao invés de enriquecer o campo formativo com a pluralidade de posições epistemológicas, propõe visões amplamente diversas e contrapostas que entram num embate mercadológico, reduzindo a ação docente a uma espécie de “dogmatização tecnicista” (VOLTOLINI, 2017).

No que diz respeito ao entendimento sobre a natureza do saber docente, notamos, portanto, que ele começa a passar por transformações a partir da emergência das ciências da educação e das decorrentes mudanças no discurso pedagógico. Isso se deve, segundo Tardif (2014), a dois grandes fatores: o primeiro deles estaria relacionado à impregnação dos saberes psicológicos e psicopedagógicos sobre o desenvolvimento no discurso da pedagogia moderna; o segundo, aos fenômenos ideológicos – próprios do neoliberalismo¹² – que introduziram no discurso pedagógico ideais reformistas e que buscaram romper com o dito ensino tradicional, como, por exemplo, o movimento da Escola Nova. Esse novo arranjo marcou de maneira profunda a relação professor-aluno, assim como introduziu a noção de competências necessárias ao professor para exercer a melhor prática pedagógica.

¹² As articulações da ideologia neoliberal e suas implicações na formação de professores será abordada e desenvolvida no capítulo 4.

Entendemos que os dois fatores salientados não são distintos entre si, o que nos leva a discuti-los conjuntamente, dado que os efeitos gerados na formação docente e, por conseguinte, na posição do professor no discurso social podem ser lidos de forma simultânea. Podemos dizer que esse novo entendimento a respeito do lugar do professor e de suas necessárias (e novas) competências para estar em sala de aula é, inicialmente, decorrente da entrada dos conhecimentos da Psicologia no campo da Educação, no início do século XX, como a disciplina que viria oferecer “fundamentações científicas às práticas pedagógicas, ao desvendar o processo de desenvolvimento do indivíduo, ao explicitar as necessidades e os interesses das crianças [...]” (LIMA, 2019, p. 9), tornando-se portanto o novo paradigma norteador da pedagogia. Dessa maneira, entende-se que a psicologia do desenvolvimento que adentrou o campo escolar emergiu como um saber especializado – e, conseqüentemente, científico – sobre como funciona o aluno, fornecendo esse conhecimento ao professor a fim de que ele pudesse alcançar as melhores práticas pedagógicas e assim promover o pleno desenvolvimento de cada estudante.

Na esfera tecnocrática, a psicologia também veio ocupar (e permanece ocupando) o lugar de garantia e de suporte científico à pedagogia, que lutou fortemente para transformar-se em uma prática laica e libertar-se do domínio religioso. Em termos da formação docente, isso significa que o estilo pedagógico que até então era sustentado por uma transmissão oral de valores e conhecimentos e que estabelecia uma relação vertical entre o mestre e o discípulo cedeu lugar a concepções mais democráticas, como é o caso do construtivismo¹³. Este, ao “tomar a palavra” na educação, propõe uma inversão de lugares, no qual o aluno passa a ser um sujeito ativo na aprendizagem, o professor assume a posição de mediador e a transmissão perde a vez para a construção conjunta do conhecimento. O discurso pedagógico passou por uma espécie de “reforma”, adotando a ciência como a referência primordial, pois “se a ciência tornou-se a referência principal do desenvolvimento e do progresso, a pedagogia deveria, igualmente, cientificar-se” (VOLTOLINI, 2018, p. 21).

Nesse processo de cientificação da pedagogia, o modelo positivista acabou por impregnar o campo da formação de professores com prescrições a serem seguidas que apontam para a eficácia e o rendimento do saber e da prática docente, criando uma ilusão de que o domínio teórico-conceitual, assim como dos conhecimentos necessários para a aplicação destes na prática, levaria o professor à excelência de sua ação pedagógica. Esse modelo, contudo, nos

¹³ Jean Piaget (1896-1980) dedicou-se a pesquisar o desenvolvimento da inteligência, o que ele denominou como a teoria da epistemologia genética. Ao longo de seus estudos, investigou o desenvolvimento da aprendizagem, o que ficou conhecido como construtivismo.

parece um tanto problemático, uma vez que exclui deste campo algo fundamental e caro à psicanálise: a dimensão do sujeito.

Da mesma maneira, as reformas educacionais propõem novas adequações às instituições escolares e cobram do professor outros papéis e expectativas formativas, exigindo que acompanhe as inovações a fim de alcançar uma melhor qualidade de ensino. Desse modo, Voltolini (2017) destaca que:

O número significativo de reformas pelas quais passou a escola nos últimos tempos também constitui um fator fundamental a levar em conta com consequências imediatas no tocante à questão da formação de professores. Novas políticas públicas que atravessam a instituição escolar, como a educação inclusiva, por exemplo, os múltiplos debates metodológicos, ideológicos etc. tornaram o cotidiano escolar mais complexo e mais instável, exigindo do professor novas e mais complexas competências, lançando a sua frente novos desafios (VOLTOLINI, 2017, p. 173).

Esse contexto, obstinado por reformas, parece buscar atingir um solo estável e consistente sobre os quais deveriam se solidificar um legado de tradição de formação, saberes e práticas docentes. Entretanto, o que vemos acontecer é justamente o oposto, dado que no Brasil muitas reformas propostas não chegam a ser implementadas, seja por descaso, seja pelo fato de logo surgirem novas propostas reformadoras. Ao invés de consistência, há uma disseminação de incertezas e crises identitárias e uma recorrente desqualificação do saber docente. Esse sistema de renovação se soma às questões tecnicistas que geram efeitos importantes no contexto da formação docente e da posição do professor – seu sofrimento e mal-estar – ao excluir a sua dimensão enquanto sujeito. A esse respeito, podemos tecer algumas formulações sobre a posição do professor enquanto profissional da educação e enquanto proletário, do qual o saber é extraído em nome da produção.

1.3. Os lugares reservados ao professor no campo educacional contemporâneo

Tendo em vista os diversos atravessamentos que o campo da educação vem experienciando na atualidade, identificamos a presença de cruzamentos discursivos que envolvem estratégias de controle, ideologias hegemônicas, além de diferentes enunciados oriundos de diferentes perspectivas teóricas sobre o lugar da escola e o papel dos atores que nela protagonizam. Nessa trama discursiva, identificamos a presença maciça dos formadores *experts* carregando a bandeja das novidades pedagógicas com a promessa de substituir as práticas obsoletas e qualificar ainda mais o ato educativo por meio de técnicas e métodos

prescritivos que acabam por engessar um ofício caracterizado pela imprevisibilidade. Consequentemente, vemos os professores serem desprovidos de seus saberes e cederem espaço aos que falam em nome da ciência e do progresso social por meio das inúmeras reformas educacionais propostas e das novidades pedagógicas em voga. Tais discursos não se enunciam sem efeitos. Ao contrário, posicionam os professores em determinados lugares sociais.

1.3.1. Professor como profissional

Nas discussões que vimos propondo, identificamos que no campo da docência o processo de profissionalização do papel do professor teve sua origem na segunda metade do século XIX. De acordo com Paquay *et al.* (2008), pesquisas da sociologia sobre as profissões de áreas como as ciências humanas apontam para um avanço considerável no que diz respeito à profissionalização de certos ofícios, entre eles, o docente. Isso significa que, para “acompanhar as transformações necessárias dos sistemas educacionais, o papel dos professores, deve, necessariamente, evoluir” (PAQUAY *et al.*, 2008, p. 11). Nessa linha, o profissional é visto como um prático, que deve ter autonomia, responsabilidades e capacidade para lidar com situações complexas. No caso dos professores, uma série de competências essenciais passaram a ser consideradas fundamentais para o exercício docente e, por esse motivo, passaram a compor os cenários formativos.

Em vista disso, não podemos nos furtar de especificar que o termo formação remete à formação profissional (CHARLOT, 2005). Isso significa que, no momento em que o Estado passa a dedicar especial preocupação à formação de professores, a profissionalização da docência começa a se estruturar.

Como visto, a cada reforma educacional proposta e implementada, mudanças na estrutura institucional formativa e diferentes atuações e conhecimentos são demandados e exigidos aos professores. Desse modo, no que diz respeito à formação docente, a cada nova reforma, novas competências são desenhadas, planejadas e colocadas como padrões necessários para um bom desempenho da atuação. Lembrando que as propostas são contingentes, uma vez que variam e acompanham as diferentes concepções e realidades de trabalho.

Na atualidade, identificamos que as competências necessárias para a atuação docente vêm se complexificando intensamente. A noção de competências surge na década de 1970 a partir do movimento “Ensino baseado em competências”, que posteriormente denominou-se Formação por Competências ou Pedagogia das Competências. A ideia central desse movimento

é a de que o foco do processo formativo, seja ele inicial, em serviço ou continuado, seja o desenvolvimento de competências específicas voltadas ao exercício profissional. Dessa maneira, entendemos que o ensino baseado em competências forja um modelo específico de formação que, pautado em uma reunião de teorias, métodos e técnicas, tem por objetivo desenvolver capacidades docentes voltadas ao exercício profissional.

Um recorte específico desta expectativa pautada nas competências profissionais do professor é a reforma proposta pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – denominada BNC-Formação. Além de uma série de mudanças propostas em relação à carga horária destinadas à formação inicial e à avaliação dos licenciandos, que deve ser realizada de forma contínua e articulada com os ambientes de aprendizagem, o documento estabelece dez competências gerais¹⁴ e doze específicas para os docentes.

Ainda sobre a formação pautada nas competências, Barbaceli (2017) dispõe que “como qualquer construção científica, o ensino por competências é resultado de elaborações que visam solucionar questões importantes, historicamente localizadas” (p. 38). Entendemos, por conseguinte, que a intenção estatal de propor e exigir dos professores que atuem em consonância com as competências estabelecidas pelo documento orientador pode ser uma espécie de tentativa ideológica do Estado de reparar os problemas educacionais, pois estas diretrizes, uma vez adequadamente construídas e empregadas, consertariam os problemas da qualidade do ensino.

Além das competências formalmente estabelecidas, o professor também se depara com as outras competências implícitas em seu fazer pedagógico, entre as quais destacamos o fato de ter que oferecer suporte psicológico aos estudantes, conhecer as patologias e deficiências, ocupar-se dos conflitos familiares, trabalhar de maneira colaborativa com os pares, sem contar a responsabilidade assumida pelo fracasso escolar.

Portanto, reconhecemos a extrema exigência, de diversas instâncias, em relação ao bom desempenho do papel do professor, seja do Estado pela eficácia formativa, seja da escola no esgarçamento de sua função. Somado à esfera das exigências, retomamos aqui o apanhado de pontos que fomos levantando ao longo desse capítulo que culminam no que entendemos como aquilo que está manifesto nas queixas particular dos professores. Podemos listar alguns pontos, começando por: 1) ao professor, pouca autonomia formativa é permitida, dado que esta fica subordinada às decisões estatais e aos especialistas que encabeçam os programas de formação;

¹⁴ Ver Quadro 1 no Anexo A.

2) ele está inserido em uma dinâmica de constantes reformas institucionais que dele esperam o acompanhamento imediato das novidades impostas; 3) faz parte de uma lógica de formações continuadas que nunca termina, 4) vem sendo reduzido, pelos estudantes e pela comunidade escolar em geral, a um lugar de poder e de perda da autoridade, entre muitos outros pontos tão importantes quanto estes que culminam no que tem se configurado como o mal-estar docente.

Esse apanhado acerca da profissionalização docente nos leva a uma importante discussão sobre o lugar que o professor vem ocupando no discurso social, que, ao posicionar o professor como o indivíduo que deve apreender os conteúdos – que são constantemente renovados, instaurando uma onda de modismos pedagógicos – e automaticamente aplicá-los no contexto escolar, permite identificá-lo a uma possível posição de proletário.

1.3.2. Professor como proletário

Essa suposição do professor enquanto proletário parte da ideia elaborada por Lacan sobre aquele que para o discurso social não tem um saber legitimado. A noção de proletário por ele desenvolvida afasta-se daquilo que vulgarmente é considerado, ou seja, relativo às baixas remunerações e ao cidadão que sobrevive apenas do pequeno salário de seu trabalho. A ideia lacaniana parte da referência de proletário enquanto cidadão da última classe social da Roma antiga, que não pagava impostos, não apresentava nenhum interesse social, não possuía bens materiais e não possuía valor em si mesmo, mas que segundo Soler (2021) “embora pobre, não era um explorado” (p. 29), pois era considerado útil apenas pelos filhos que gerava. Ou seja, contribuía somente com a produção de vida; a sua prole estava destinada a servir à República. Nessa linha, para Lacan o proletário não é apenas alguém sem valor, e sim alguém de quem o saber é anulado, não é valorizado e nem reconhecido pelo outro.

É, portanto, a partir deste enquadramento do proletário que intencionamos tecer algumas ideias sobre a posição do professor no discurso social, especificamente quando reconhecemos a desqualificação de seu saber. O que vimos destacando até então sobre os princípios da formação docente na contemporaneidade reflete o lugar de proletário trabalhado por Lacan como a de um sujeito despossuído de seu saber. A falta de autonomia em relação ao planejamento e realização de sua formação (que ficam subordinados às determinações do Estado), o arranjo de seu saber tecido no bojo do discurso da ciência (que define como será e o que será essencial para sua formação), sem contar o caráter infundável das formações continuadas, são fatores que demarcam bem a desvalorização ou expropriação do saber docente.

Nesse sentido, compreende-se que a formação docente na atualidade ocorre de maneira problemática, uma vez que o interesse do Estado pela formação não está isento da lógica capitalista que permeia as políticas públicas de educação para a solução dos problemas educacionais. Esse contexto fomenta a imagem de um professor em permanente necessidade de formação e como alguém que não sabe o que e como fazer, demandando um outro que saiba e que o aponte para as mais eficazes estratégias pedagógicas. A partir do ideal pautado no despreparo docente para atingir as melhores marcas no ranking da qualidade do ensino, se constitui o campo da formação docente. Seja a formação inicial ou continuada, o ponto central é que toda a construção discursiva em torno da qualificação docente posiciona o professor na condição de proletário, desapropriado de seu saber, no sentido lacaniano do termo.

Essa lógica articula-se na ideia de uma falta de saber docente que necessita ser suprida por meio da profusão de cursos planejados para a formação continuada.

Isto posto, entendemos que o princípio localizado na base da formação docente contemporânea é de um sujeito desprovido de saber, o que leva à imposição de uma formação continuada – que carrega o ideal de renovação permanente como representante do capitalismo contemporâneo – com teor reparatório ou compensatório, na qual o professor encontra-se submetido a um *expert*¹⁵, que supostamente sabe o que deve e como deve ser a prática pedagógica. Nessa lógica, portanto, o saber não está no professor como proletário, o saber está no outro.

Segundo as formulações lacanianas, a ideia de proletário se refere ao lugar ocupado pelo professor no discurso social. Portanto, destituído de sua posição de saber, o professor é posicionado em resposta ao discurso capitalista, ou o discurso do mestre moderno. Enquanto o escravo detinha um saber que interessava ao senhor, o proletário não possui saber algum, apenas a força de trabalho para a produção.

Levemos em consideração a dialética do senhor e do escravo de Hegel, introduzida por Lacan em seus seminários 16 e 17. Para Lacan (1992), o escravo é aquele que detém o *savoir-faire* e é, portanto, o suporte do saber do mestre. Ele produz um saber fazer que não tem a intenção de se formalizar. O mestre, por sua vez, se apropria do saber do escravo com a intenção de capturar um saber teórico que deixa de fora, justamente, o real indizível: a verdade que sustenta o saber do escravo. Na relação escravo-mestre, este mantinha o escravo

¹⁵ Tomamos aqui a ideia de *expert* apresentada por Voltolini (2018), dado que são estes especialistas que são escolhidos para oferecer as formações e assumem, portanto, o saber necessário ao bom desempenho da função docente. Nas palavras de Voltolini, os *experts* são a antífigura do professor.

sob seu domínio por conta do saber que ele, e somente ele, possuía sobre seus afazeres e obrigações. Com o advento das maquinofaturas, o escravo perdeu o seu saber, que a partir de então passou a estar submisso à lógica de operação das máquinas, ou seja, de acordo com Voltolini (2018) “ao antigo escravo se substituiria a figura do operário, ou seja, *aquele que opera*” (p. 52). E, nesse sentido, o saber para operar a máquina difere do saber do escravo, uma vez que é um saber apenas repetitivo e baseado em técnicas operativas, que também pôde ser suprimido pelo progresso social e tecnológico. Quando o proletário se submete ao saber da máquina – e o aceita –, está ao mesmo tempo privando-se de seu saber, de um saber inconsciente que o permitiria posicionar-se em relação às suas ações e atuações. Sendo apenas “mais um” na cadeia repetitiva, operativa e meramente técnica, “ele não tem, verdadeiramente, algo que se possa chamar de ato” (VOLTOLINI, 2018, p. 53).

Desse exemplo, da relação entre o escravo e o mestre, que se torna mediada pela operação das máquinas, podemos estabelecer uma analogia com o lugar do professor no discurso social. Como já vimos destacando, a desapropriação do saber do professor se dá sob algumas instâncias e coloca a função docente no lugar de proletariado. No que diz respeito à formação docente e sua lógica, na qual identificamos a oferta de técnicas e conhecimentos práticos mediados por *experts*, nos parece que apenas reforça no professor o lugar de expropriação do saber, ao manter a condição de sujeito elidida da dinâmica formativa. Retomando Lacan (2003c) em *Televisão*, o proletário é aquele que não tem um discurso com o qual estabelecer laço social, pois teve seu saber transferido, “um saber que não pensa, nem calcula, nem julga, não deixando por isso de produzir efeito de trabalho” (LACAN, 2003c, p. 530). Nesse sentido, o indivíduo é considerado um proletário por ter sido despossuído de um saber que deveria ser seu, mas que foi furtado em meio à exploração capitalista.

Nessa linha, identificamos um trecho da fala da professora Ana Elisa que anuncia exatamente o lugar da professora como proletária. O investimento, ou seja, a qualificação profissional era oferecida pela instituição escolar, mas pouco permitia autonomia nas práticas pedagógicas:

Você é uma professora que *está se formando continuamente*, está investindo na educação e *isso te torna empregável*, no meio das escolas particulares, mas isso não significa que tenha impacto salarial. [...] Eu passei por uma experiência que a escola financiava tudo, mas era um aprisionamento didático (Trecho de entrevista com a professora Ana Elisa, grifos nossos).

Desse modo, a estrutura das ofertas formativas busca definir e propor como o professor deve atuar em sala de aula¹⁶ a partir de referências e técnicas que supostamente deveriam fornecer as pistas, informações e conhecimentos valiosos sobre o trabalho docente de excelência com o objetivo de solucionar os problemas decorrentes da educação. Esse lugar a partir do qual os *experts* que encabeçam os cursos, oficinas etc. se dirigem aos professores como incapazes e desprovidos de saber apenas reforça a lógica que estamos tentando desvendar e cristaliza os efeitos que geram o mal-estar do professor. Ainda que pautado na perspectiva da filosofia da educação, Tardif (2014) corrobora essa questão ao afirmar que:

No que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Em outras palavras, na maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar em um “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza (TARDIF, 2014, p. 137).

Ou seja, não deveria ser possível propor conhecimentos técnicos e prescritivos a um ofício específico, como a docência, que se caracteriza por ser imprevisível, complexa e dependente de uma criação ou improvisação, dados os imprevistos que irrompem o cotidiano da sala de aula. Contudo, o que se propõe nas formações se alia ao que aponta Birman (2006) em relação à subjetividade contemporânea, que é “essencialmente narcísica, em que as insuficiências não podem existir, já que essas desqualificam a subjetividade, que deve ser autossuficiente” (p. 192). Em outras palavras, toda a estrutura das ofertas formativas parte do princípio de que ao professor contemporâneo deve-se fornecer o máximo de conhecimentos necessários para que sua prática pedagógica não deixe nada a desejar. Entretanto, reconhecemos que oferecer conhecimento àqueles que pedem o reconhecimento de seu saber, ou seja, oferecer conhecimentos técnicos sobre como melhor “operar a máquina da sala de aula” para os professores que demandam a valorização de seu saber, pode fomentar a lógica de proletarização da função docente¹⁷.

Como vimos, as discussões sobre a atividade docente e, mais especificamente, sobre a formação, foi ganhando corpo a partir dos anos 1980. Os debates travados nesse campo

¹⁶ Como exemplo, podemos destacar aqui algumas classificações construídas nos últimos anos, como a concepção de sala de aula nota dez, assim como premiações como Prêmio Educador Nota 10 e Global Teacher Prize, entre outros.

¹⁷ Essa lógica oferta-demanda exemplificada será retomada e mais bem-desenvolvida no capítulo 4.

levantam pontos importantes que dizem respeito ao lugar que os professores foram assumindo no discurso social. Disso, levantam-se questões como a profissionalização. Sobre isso, Revah (2017) destaca o enquadramento no qual o lugar do professor foi sendo constituído como um profissional, ao qual deve ser garantida uma boa formação, como também o “professor como trabalhador, a quem deveriam ser proporcionadas condições de trabalho e remuneração condizentes com o que dele se exige” (p. 558). Nesse contexto profissionalizante e com direitos garantidos pelo Estado (tanto formativos quanto salariais), os professores foram estabelecendo um modo específico de se posicionar – ao passo em que também foram sendo posicionados – no discurso social, assumindo uma forma particular de tomar a palavra. Nas palavras de Lacan (1992), maneiras específicas de estabelecer laço social.

Nessa ordem, o Estado se posiciona como a instância suprema de garantia e oferta da formação “necessária” para que o professor execute suas ações pedagógicas com excelência e bom desempenho, ao mesmo tempo que coloca os professores na ordem da proletarização por meio da oferta maciça de cursos de cunho reparatórios. Os pedidos manifestos dos professores parecem entrar nesse registro a partir de perguntas: *O que devo fazer? Como devo fazer? Quais caminhos devo seguir?* Contudo, o que é oferecido nos programas formativos parece não corresponder à demanda formulada pelos professores, uma vez que os pedidos por mais formação – que ora denunciam a insuficiência do que é oferecido, ora o acusam pela negligência ou pela falta de respaldo – não param de insistir. Nesse sentido, Voltolini (2018) reforça a ideia de que “oferecer mais conhecimento àqueles que foram privados de seu saber pode alimentar um círculo vicioso que retorna para o professor como confirmação de sua condição proletária” (p. 53).

Tem-se, portanto, que o Estado assim como a sociedade civil irão incentivar as chamadas formações continuadas, numa tentativa de contornar o impossível¹⁸, subtraindo mais ainda a valorização do saber do professor em favor das formações cada vez mais prescritivas e técnicas, que visam fornecer os conhecimentos corretos para o “melhor manejo da máquina”.

¹⁸ A questão do impossível da educação será retomada e aprofundada no capítulo 5.

2. Caminhos Metodológicos da Pesquisa

"Não é difícil para um analista treinado ler claramente os desejos secretos do paciente nas entrelinhas de suas queixas e da história de sua doença." (Freud, S., 1913).

O presente trabalho configurou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e buscou identificar o que denominamos por queixa docente diante das ofertas formativas, assim como problematizar as decorrências da relação dos professores com sua formação. Nesse sentido, para viabilizar a investigação pautamo-nos em uma pergunta central que acompanhou e iluminou o percurso da pesquisa:

Por que o professor, ao final de percursos longos de formação, capacitação ou formação continuada, continua repetindo ou reproduzindo perguntas – e queixumes – que se supõe que tais ofertas formativas deveriam, supostamente, responder ou encaminhar?

Neste capítulo, tocaremos em uma questão que vem galgando considerável espaço em discussões no campo da Psicanálise e Educação, que busca definir o que seria a pesquisa em psicanálise. Neste trabalho, tal exposição se faz necessária por dois motivos: 1) pelo fato de estarmos inseridos no contexto da pesquisa acadêmica, o que, incontestavelmente, nos impõe a necessidade de justificar o método escolhido para o desenvolvimento da presente investigação; e 2) por estarmos situados no campo da Psicanálise e Educação, cuja perspectiva teórica, que opera a leitura dos dados desta pesquisa e permite a construção de saberes a partir dos significantes encontrados, está fundamentada em conceitos psicanalíticos.

De antemão, a intenção que subjaz essa proposição passa longe da intenção de marcar uma posição definitiva e absoluta em relação à pesquisa que utiliza o método psicanalítico. Trata-se, apenas, de tecer algumas possibilidades para o exercício e a trajetória desta investigação em psicanálise.

Na sequência, enfocaremos o percurso desenvolvido na investigação das questões norteadoras durante a pesquisa de campo, especificando a escolha dos sujeitos participantes e a relação destes com a analista-pesquisadora¹⁹, a apresentação e a análise dos procedimentos metodológicos aplicados, assim como os possíveis desdobramentos decorrentes.

2.1. Pesquisa em psicanálise ou pesquisa com o método psicanalítico?

Aos que transitam pelo campo da Psicanálise, as palavras que Freud utilizou para definir a disciplina por ele fundada já são velhas conhecidas. Após algumas tentativas de

¹⁹ Tomamos de empréstimo o termo analista-pesquisador empregado por Elia (2000).

elucidação, uma das mais precisas encontra-se na publicação *Dois verbetes de Enciclopédia* (1996c [1922]), a saber:

Psicanálise é o nome de (I) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (II) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos e (III) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica (FREUD, 1996c, p. 253).

Nesse sentido, reconhecemos que a psicanálise é, acima de tudo, um método interpretativo e se destaca por fundamentar-se na associação livre do analisando, viabilizada pela transferência e pela escuta flutuante do analista. Um método que articula e sustenta o tripé pesquisa, prática clínica e teoria, de modo que esses três aspectos caminhem juntos.

Ainda que Freud tenha constituído a psicanálise a partir do campo da clínica, sua posição investigativa sobre os casos tratados e analisados, assim como seu interesse pela articulação entre as dimensões de sujeito e social, deixaram portas abertas para que muitos pesquisadores seguissem pelo mesmo caminho. Na introdução do texto *Psicologia de grupo e a análise do ego*, Freud (1996i [1921]) deixa claro o que entende sobre a relação entre essas duas dimensões. Sobre isso, ele assinala que:

[...] todas as relações que até o presente constituíram o principal tema da pesquisa psicanalítica podem reivindicar serem consideradas como fenômenos sociais e, com respeito a isso, podem ser postas em contraste com certos outros processos, por nós descritos como “narcisistas”, nos quais a satisfação dos instintos é parcial ou totalmente retirada da influência de outras pessoas (FREUD, 1996i, p. 81).

Dada a colocação freudiana, reconhecemos que não é de hoje que o campo psicanalítico vem se debruçando sobre temas ligados à cultura e à constituição do sujeito e sua relação com o social, na tentativa de compreender as formas de enredamento do individual com o coletivo. A despeito desse específico interesse freudiano, os fundamentos metodológicos e éticos da psicanálise visavam – e permanecem disponibilizando-se a – transcender a limitada compreensão que se tem da dicotomia indivíduo-sociedade, como se fossem um binômio de exclusiva e mútua consequência. A esse respeito, Rosa e Domingues (2010) fazem um alerta fundamental ao nos lembrar que: “o sujeito do inconsciente não é intrapsíquico, bem adjetivado por características X ou Y [...] é constituído a partir do desejo do Outro, recriado a cada relação com o outro, e depende da modalidade de laço social” (p. 183). Ou seja, que a dimensão social

tem suas implicações na constituição do sujeito, mas não é exclusiva em sua determinação, dado que só há sujeito a partir do desejo do Outro e da significação que esse Outro oferece ao sujeito em uma relação discursiva.

Com base no fundamental apontamento feito pelas autoras, entende-se que apenas o interesse freudiano em atrelar as dimensões de sujeito e sociedade não é suficiente para solucionar as adversidades epistemológicas encontradas em pesquisas que tentam aplicar conceitos psicanalíticos ao campo social. Em outras palavras, não é suficiente para sustentar que alguns tipos de pesquisas que articulam sujeito e sociedade sejam reconhecidos no âmbito da psicanálise.

Esse ponto abre um campo fértil para problematizações a respeito do que vem sendo discutido sobre as categorizações: pesquisas em psicanálise e pesquisas com método psicanalítico.

Começamos esclarecendo a noção de método, que, de acordo com o *Dicionário Houaiss* (2001), pode ser entendido como “1. procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa, esp. de acordo com um plano 2. processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação, apresentação etc.” (p. 1910).

No entanto, qualquer discussão sobre método de pesquisa deve ser realizada à luz das perspectivas teóricas que lhes fornecem fundamentos, dado que é a articulação entre a teoria, o objeto de pesquisa e os respectivos objetivos que irão definir a metodologia a ser utilizada. Nessa linha, o método pode ser entendido como o instrumento por meio do qual irá se compreender determinada questão, e metodologia como o corpo de regras estabelecidas para realizar uma pesquisa.

Respaldados pela perspectiva psicanalítica, Elia (1999) e Rosa (2004) investiram em discussões sobre as implicações da pesquisa em psicanálise demarcando seus métodos e metodologia. Para Elia (1999), “o termo *metodologia*, na acepção que convém à psicanálise, concerne no mais íntimo grau à experiência psicanalítica, metodologia constituindo-lhe as vértebras e as condições de possibilidade de uma clínica psicanalítica” (s. p.), e para Rosa (2004), “O método é a escuta e interpretação do sujeito do desejo, em que o saber está no sujeito, um saber que ele não sabe que tem e que se produz na relação que será chamada de transferencial” (p. 341). Tendo esses pontos em vista, só é possível discutir o método da pesquisa em psicanálise se ampliarmos a questão para os princípios que subjazem a perspectiva psicanalítica.

Figueiredo e Minerbo (2006) se dedicaram a estabelecer as distinções entre o que se considera por pesquisa com método psicanalítico e pesquisa em psicanálise. Diferença,

segundo os autores, marcada pela presença ou não do analista – e sua arte de encontrar novidades – enquanto pesquisador. Enquanto a pesquisa em psicanálise é vista como um conjunto de atividades cujas finalidades podem estabelecer relações com a psicanálise, a pesquisa com o método psicanalítico é marcada por atributos essenciais de uma atitude clínica. Nas palavras dos autores:

[...] ora as teorias da psicanálise tornam-se “objeto” de estudos sistemáticos, ora de estudos históricos, ora de reflexões epistemológicas; outras vezes, alguns conceitos psicanalíticos são mobilizados como instrumentos para a investigação e compreensão de variados fenômenos sociais e subjetivos (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 259).

Ainda que se busque referenciar-se à psicanálise, nas ditas pesquisas não se reconhece o método psicanalítico, o que desobriga a presença de um analista em atividade, podendo ser desenvolvidas por especialistas oriundos de outras disciplinas como a filosofia, a sociologia e as artes, entre outras. Nesses casos, utilizam-se conceitos da psicanálise como objetos a serem examinados ou como uma caixa de ferramentas que serviria para ampliar as lentes a respeito de alguns fenômenos sociais e culturais, numa espécie de retificação dos pressupostos psicanalíticos (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006).

Na contramão dessa configuração, os autores demarcam as particularidades das pesquisas com método psicanalítico. Como sua própria definição porta, ela envolve os métodos analíticos e não somente os conhecimentos teóricos da psicanálise. Sendo assim, podem ter como objetivo examinar e analisar fenômenos socioculturais da mesma maneira que os fenômenos psíquicos que se passam para além da situação clínica, desde que a presença do psicanalista enquanto analista em atividade seja irrefutável, marcada essencialmente pela escuta e pela atitude clínica, que “pode se manifestar em outras condições e sempre terá como efeito a *transformação* das partes em jogo, o “objeto” e o “sujeito” da pesquisa” (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 260, grifos do original). Nesse caso, a transformação do objeto se situa naquilo que pode ser escutado, visto e interpretado fora do seu campo da trivialidade e, para isso, a posição do analista requer um olhar “fora da rotina, que desopacifica o objeto. Ele ressurge diferente, desconstruído, transformado. O sujeito também se transforma na medida em que se torna capaz de ver coisas que não via antes” (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 260). Aqui reforçamos que o sujeito transformado pode ser tanto o sujeito de pesquisa, que ao se lançar na associação livre provocada pelas entrevistas se vê revelando fatos não previstos e

aparentemente novos para si, quanto o sujeito do analista-pesquisador, que encontra algo que não buscava e abre espaço para o inédito e o inesperado.

Reiterando a proposição feita por Figueiredo e Minerbo (2006) sobre os atributos essenciais do psicanalista nas pesquisas, Rosa (2004) e Elia (2000) completam a ideia de que toda pesquisa em psicanálise é uma pesquisa clínica, não por se configurar na situação da clínica, mas por utilizar os métodos clínicos como instrumentos de acesso ao sujeito do inconsciente. Em favor dessa posição, Rosa (2004) dispõe que a escuta psicanalítica como método analítico pode ser exercida em contextos fora das quatro paredes da clínica, uma vez que:

[...] o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais. O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende (ROSA, 2004, p. 341-342).

Portanto, se o método para alcançar a mensagem do sujeito se utiliza da palavra como via de acesso, podemos supor que o emprego de entrevistas como instrumento para coleta de dados em pesquisas em psicanálise é um meio possível de acesso ao sujeito do inconsciente. Quanto a isso, contamos com Rosa e Domingues (2010) e Elia (2000), que defendem a escuta psicanalítica no contexto de entrevistas na coleta de dados para pesquisas, desde que se sustente os pressupostos fundamentais da psicanálise:

Toda pesquisa em psicanálise é clínica porque, radical e estruturalmente, implica que o pesquisador-analista empreenda sua pesquisa a partir do lugar definido no dispositivo analítico enquanto o lugar do analista, lugar de escuta e sobretudo de causa para o sujeito, o que pressupõe o ato analítico e o desejo do analista (ELIA, 2000, p. 23).

Diferentemente do que se elabora em pesquisas sociais que buscam validar conceitos por meio da generalização de dados coletados ao operarem com os signos, ou seja, aplicam conceitos como mera ilustração da teoria, as estratégias de análise dos resultados nas pesquisas com método psicanalítico – que como já dito, podem dedicar-se a analisar fenômenos sociais – trabalham com o significante. Dito de outro modo, operam com o que emerge dos dados, mas que só pode ser lido porque há ali um analista-pesquisador presente na relação transferencial estabelecida com o sujeito de pesquisa e que, por meio da escuta, permite elucidar aquilo que escapa, que é a dimensão do inconsciente.

Na situação clínica, o dispositivo de trabalho utilizado pelo analista é a escuta. Uma escuta que caminha apoiada na teoria, mas que se mantém atenta ao desfile de significantes que o analisante manifesta através de suas palavras. Ainda que atento à fala do analisante, durante a sessão, o analista não se prende ao sentido do sintoma do analisante. Esse trabalho se inicia *a posteriori*, ou seja, “quando o paciente sai e o pesquisador entra em ação” (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 182). Na pesquisa, o processo é similar, nos dizem as autoras “só que ao invés da fala, trabalha-se com o texto escrito” (p. 186).

Desse modo, entende-se que o analista-pesquisador entra em ação em dois momentos: no momento da escuta e no momento da escrita. E é justamente por meio da escrita que os dados se transformam em texto e que os significantes, enquanto marcas do discurso, se elucidam. Portanto, é de se supor que o momento da escrita, tempo em que as construções elaboradas podem discorrer sobre os significantes colhidos e atribuir-lhes sentidos, é o momento em que se pode produzir saber. A esse respeito, recorreremos a uma observação feita por Lacan (2008 [1964]) no seminário *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, quando se propôs situar a psicanálise ante a ciência e a sua relação com a pesquisa “Como disse uma vez Picasso [...] *Eu não procuro, acho*” (p. 15, grifo do original). Ao trazer à baila essa afirmação, Lacan parece propor que em pesquisa é possível achar algo que não se estava buscando.

Nesse sentido, podemos intuir que, na pesquisa com método psicanalítico, por meio da escuta e da escrita o analista-pesquisador pode abrir-se para o inédito, ou seja, para aquilo que antes não se sabia. E é nessa abertura para o inesperado que um saber pode ser produzido. Aqui, temos então a marca fundamental da pesquisa em psicanálise com o método psicanalítico. Sobre essa marca, Elia (1999) destaca a sua radicalidade e complementa dizendo que “se pesquisar é ir em busca do que ainda não se sabe, não há campo mais radicalmente estruturado para isso do que o inconsciente” (s. p., grifos do original).

Entendido dessa forma, o presente trabalho, que tenta configurar-se enquanto pesquisa com método psicanalítico, pretende revelar alguma possível autenticidade expressa tanto pela maneira como a analista-pesquisadora se apropriou da teoria e da leitura dos dados quanto pelos lapsos e possíveis equívocos que, inevitavelmente, se fizeram presentes. Essas questões situam a pesquisadora na posição de sujeito do inconsciente na relação transferencial com os sujeitos de pesquisa. Portanto, nota-se que mais uma das particularidades da pesquisa em psicanálise é reconhecer a influência do pesquisador e a forma como constrói as problematizações. O conceito de transferência como via de acesso ao objeto de estudo leva o analista-pesquisador a fazer parte dos dados. Logo, o dado não é buscado, mas construído.

Considerando que a psicanálise não retira o sujeito do inconsciente no fazer do cientista, é notório que muito da experiência da psicanalista, professora, formadora e pesquisadora esteja intrinsecamente presente na trajetória desta pesquisa, marcando portanto a leitura dos dados e a construção do presente estudo.

2.2. Sobre a escuta de professores

A fim de alcançar o objetivo central da pesquisa, que visou discutir a questão da queixa docente à luz da formação de professores, fez-se necessário entrevistar professoras e professores e escutá-los desde a percepção que têm de seus lugares enquanto docentes, assim como os lugares discursivos que a lógica das formações os posiciona.

Na situação clínica, a escuta é aquela que se propõe escutar o sujeito do inconsciente, sujeito singular, e, nesse sentido, como direção do tratamento, supõe a travessia de um fantasma como cura. Portanto, a modalidade de escuta oferece no ato um modo de ouvir o outro atento à singularidade e aos paradoxos dos laços que se constituem.

Sabe-se que a escuta como dispositivo de trabalho, ou como método psicanalítico, teve sua regra fundamental elaborada por Freud. No texto *Recomendações aos jovens médicos* (1996j [1912]), Freud fez questão de marcar o enquadre de uma análise, destacando a importância de alguns aspectos fundamentais, o que poderíamos chamar aqui por regras do tratamento. Nesse texto, Freud deixa claro que na clínica psicanalítica ocorre um jogo de fala e escuta constantes entre analisante/analista. A partir do convite feito pelo analista – diga-me tudo o que passa em sua mente –, que possibilita a associação livre do analisante, a atenção flutuante permite que a escuta analítica seja posta em ação:

Como se vê, o preceito de notar igualmente tudo é a necessária contrapartida à exigência de que o analisando relate tudo o que lhe ocorre, sem crítica ou seleção. Se o médico se comporta de outra maneira, desperdiça em boa parte o ganho que resulta da obediência à "regra fundamental da psicanálise" por parte do paciente. Para o médico, [...] escutar e não se preocupar em notar alguma coisa (FREUD, 1996j, p. 150).

É evidente que as colocações acima referem-se ao cenário da clínica, que implica um sujeito que busca a análise e se dispõe a entrar em uma relação transferencial com o analista que o recebe, e que se dispõe a escutá-lo. Mas, conforme apresentamos anteriormente, algumas proposições feitas por Freud (1996j) nos autorizam a transpor essa relação para sujeito de pesquisa e analista-pesquisador, desde que sustentada pela transferência. Nas palavras de

Freud, “Um dos méritos que a psicanálise reivindica para si é o fato de nela coincidirem pesquisa e tratamento” (1996j, p. 153). Seguindo a linha proposta por Freud, Pereira (2017) sinaliza que a clínica não deve ser reduzida exclusivamente às práticas concernentes ao consultório, pois pode ser entendida como uma conduta que viabilize “pôr em marcha um sujeito em constante reflexão para que se tenha também a chance de fazer sua subjetividade realizar-se” (p. 74).

No contexto da pesquisa, a escuta de professores permite que cada um dos sujeitos entrevistados possa se perceber implicado naquilo que poderia ser visto como um problema exclusivo da oferta formativa a respeito do qual ele só podia lamentar, queixando-se da falta de recursos e da insuficiência formativa. Como aporte para esta pesquisa, a psicanálise traz suas contribuições fundantes, como nos aponta Palhares e Bastos (2017), pois “parte do pressuposto de que falar com alguém também é, para aquele que fala, um momento para escutar-se, posto que aquilo que é dito interpela o falante no seu fazer e no seu desejo” (p. 259). Nesse sentido, supõe-se que por meio da escuta de suas próprias palavras, o sujeito pode refletir e questionar-se sobre sua implicação em seu próprio percurso formativo.

Retomando os objetivos da presente pesquisa, portanto, não seria possível alcançá-los se não nos dispuséssemos a escutar professores. Reiteramos, contudo, que a escuta na pesquisa refere-se à escuta de uma produção discursiva e não à escuta dirigida ao fantasma, ao sujeito, como propõe Lacan sobre a direção do tratamento.

2.3. Sobre os sujeitos de pesquisa

Desse modo, contamos com a participação de dez professoras e professores que se dispuseram a conversar comigo, enquanto pesquisadora, para contar suas experiências formativas. Decerto, a trajetória de cada uma e cada um colaborou solidamente para a construção e o resultado desta pesquisa.

O princípio de adesão voluntária dos participantes foi condição essencial para um dos propósitos da pesquisa, qual seja, a implicação do professor sujeito em seu saber.

Abaixo seguem algumas falas colhidas que revelam a disposição voluntária em colaborar com a pesquisa:

Bom, eu que agradeço, tá?! Em poder participar dessa sua etapa de pesquisa é muito interessante, é muito bom poder participar (Trecho da entrevista com o professor Fernando).

Eu que agradeço por fazer pesquisas sobre a formação do professor (Trecho da entrevista com a professora Ana Luísa).

Eu estou gostando de conversar com você é porque a gente tem uma luta muito grande né, da valorização do professor (Trecho de entrevista com a professora Luíza)

Acho que foi uma conversa produtiva também (Trecho de entrevista com professor Edgar).

No entanto, a despeito da escuta de professores e da adesão optativa, estabelecer o público foi uma tarefa desafiadora, pois, como poderíamos definir quem é e quem não é professor? Com base em qual perspectiva o faríamos? Diante dos objetivos de pesquisa e da própria metodologia utilizada, optou-se por deixar que cada sujeito se sentisse à vontade para se identificar enquanto professor diante de um único recorte exposto: que estivesse atuando na educação básica.

O período da coleta de dados inseriu-se em um momento específico do contexto social, no qual as escolas estavam reabrindo suas portas e experimentando um retorno ao modelo presencial após uma longa temporada de fechamento²⁰. Devido a esse contexto, não foi possível realizar entrevistas presencialmente nas instituições de ensino. Em contrapartida, foi permitido que um convite para participar da pesquisa fosse enviado via e-mail a coordenadoras e coordenadores de escolas públicas e privadas, que se encarregaram de divulgar entre seus corpos docentes. Em vista do pouco aceite, também foi utilizado como recurso de divulgação da pesquisa, bem como do convite à participação, o espaço das redes sociais, acreditando que seria mais um meio de fazer o convite circular pelo público-alvo em questão.

Dessa maneira, por meio das redes sociais, divulguei o tema e o objetivo da pesquisa. A postagem anunciava o objetivo e pedia a colaboração de professoras e professores, atuantes na educação básica, que se prontificassem a participar da pesquisa de forma voluntária. Para isso, deveriam preencher um questionário virtual, com seus dados pessoais e de contato e disponibilidade de horários para o agendamento das entrevistas. As informações foram divulgadas da seguinte forma:

Título da Pesquisa: A relação do professor com sua formação e os impactos na prática docente.

Olá! Sou professora e estou realizando uma pesquisa de doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) com professoras e professores de todo o Brasil atuantes na educação básica sobre a relação da formação continuada com suas práticas docentes. As entrevistas

²⁰ As escolas de São Paulo reabriram de forma paulatina e em sistema híbrido e de rodízio (com capacidade máxima de estudantes e professores no mesmo ambiente escolar). No momento da coleta de dados, o sistema de rodízio já havia sido suspenso, contudo, muitas instituições ainda apresentavam-se receosas em relação à entrada de pessoas externas à comunidade escolar.

estão sendo realizadas de forma *online* por meio da plataforma Zoom. Ao aceitar participar, os dados pessoais serão utilizados apenas para o contato inicial. Somente os dados coletados serão utilizados para fins da pesquisa.

Agradeço desde já pela colaboração!

Ao acessar o formulário disponibilizado, as pessoas tinham acesso às seguintes perguntas:

E-mail

Eu aceito participar desta pesquisa sim () não ()

Nome completo

Dados para contato (e-mail/telefone)

Período de preferência para agendar a entrevista Manhã () Tarde () Noite ()

Esse breve formulário foi divulgado por meio das redes sociais da pesquisadora e contou com a colaboração de colegas que replicaram a postagem para seus contatos também em rede.

O questionário de interesse em participar da pesquisa foi preenchido por dezesseis professores, oriundos de diferentes escolas, municípios e segmentos da educação básica. Alguns professores que se ofereceram para colaborar me conheciam, por fazermos parte do campo educativo, e outros não.

Dos dezesseis voluntários, duas professoras que se mostraram dispostas a contribuir com a entrevistas não atuavam diretamente na educação básica. Uma delas atuava em uma instituição de educação não formal, mas não atuava em escolas há oito anos. Outra atuava indiretamente, por meio de projetos sociais. Dado que o recorte principal era se estar atuando diretamente na educação básica, optou-se por não as incluir nos dados da pesquisa.

Dos catorze restantes, um professor e duas professoras não retornaram meus contatos para agendar as entrevistas, e uma terceira professora não tinha agenda compatível.

As professoras e professores são identificados, na sequência do trabalho, por nomes fictícios, cuja letra inicial preserva a mesma do nome verdadeiro de cada uma e cada um deles.

Desse modo, a amostra se fez com dez professoras e professores da educação básica, sendo três professores que se identificam com o gênero masculino e sete professoras que se identificam com o gênero feminino, quatro da rede pública e seis da rede privada. Além do nome (fictício) dos sujeitos entrevistados, escolhi apresentar no Quadro 1 o tempo de cada entrevista, a esfera da escola a que cada uma e cada um pertence e o tempo que atuam na docência, conforme os dados a seguir:

Quadro 1. Dados gerais das professoras e professores entrevistados.²¹

Nome ²²	Data da Entrevista	Duração das entrevistas	Escola pública	Escola privada	Há quanto tempo atua na docência?
Professora 1. Eliana	23/02/2022	27 min 17 seg	x		22 anos
Professora 2. Luíza	03/03/2022	21 min e 14 seg		x	22 anos
Professor 3. Marcelo	07/03/2022	31 min e 19 seg	x		7 anos
Professora 4. Cristina	11/03/2022	43 min e 32 seg	x		23 anos
Professor 5. Edgar	20/04/2022	29 min e 48 seg		x	12 anos
Professora 6. Ana Luísa	20/04/2022	26 min e 13 seg		x	26 anos
Professor 7. Fernando	21/04/2022	44 min e 38 seg	x		5 anos
Professora 8. Maria Elisa	21/04/2022	35 min e 45 seg		x	6 anos
Professora 9. Gisele	28/04/2022	35 min e 03 seg		x	15 anos
Professora 10. Vanessa	29/04/2022	50 min e 04 seg		x	14 anos

Dado que um dos objetivos da pesquisa era identificar as idiossincrasias no processo de formação docente, não fez parte do interesse deste estudo alcançar a representatividade ou a quantidade máxima de respostas. O interesse central era o de captar uma questão específica sobre o lugar da queixa docente diante da lógica operada pela oferta de formações. Nesse sentido, o encerramento da pesquisa deu-se por meio da amostragem por saturação, que se constitui como um instrumento conceitual utilizado em pesquisas qualitativas para finalizar a obtenção de novos dados.

Este instrumento mostrou-se pertinente ao presente estudo, pois, à medida que os dados passaram a apresentar certa repetição, permitiu a suspensão da inclusão de novos participantes. Nesse sentido, seguimos a definição e os fundamentos deste instrumento que, segundo Fontanella, Ricas e Turato (2008), contribui para que o pesquisador valorize aquilo que se repete e aquilo que se diferencia no conjunto dos dados. As diferenças podem ser compreendidas como o que é singular e individual da fala de cada sujeito pesquisado – modalizações, nuances de linguagem e experiências pessoais –, ao passo que as repetições indicam o discurso de um grupo social ao qual o sujeito pertence.

²¹ Importa lembrar que o término da coleta de dados se deu em abril de 2022.

²² Os nomes dos entrevistados foram substituídos a fim de garantir a privacidade dos mesmos e a não identificação de suas identidades.

Seguindo os preceitos da atual pesquisa, optou-se por valorizar aquilo que se repete nas falas das professoras e professores entrevistados, tornando evidente o que estamos buscando localizar como a queixa docente e o contexto da formação de professores.

Nesse sentido, foram recortados alguns trechos das entrevistas considerados significativos para as discussões colocadas neste estudo. Dado que a pesquisa seguiu a metodologia de pesquisa com método psicanalítico, entende-se que os dados coletados não são empíricos, mas sim clínicos. Isso significa que os trechos recolhidos foram utilizados sob a forma de vinhetas nos textos que constroem a argumentação desta tese.

2.4. Sobre as entrevistas

Reconhecemos a importância, por meio de entrevistas e da escuta, de o professor poder resgatar e se apropriar do seu percurso formativo através do relato que é convidado a fazer. É por esse motivo, e não por outro, que foi pedido aos professores que contassem sobre a sua formação e os caminhos que cada um seguiu, pois, ao refazer o processo já vivido, o professor passa a se dar conta da trajetória construída e tem a possibilidade de ressignificar o percurso de suas escolhas e caminhos trilhados.

Nesse sentido, podemos afirmar que, quando as falas dos professores são escutadas como discurso, um discurso que é dirigido ao outro e produz laço social, isso favorece a manutenção da transferência com o trabalho de pesquisa, especialmente na relação com o analista-pesquisador. Entendemos, portanto, que os discursos nos apresentam formas peculiares de endereçamento ao outro e ao objeto causa do desejo, criando modos de posicionamento e de enlaçamento estáveis, assim como a manifestação do gozo através de suas maneiras particulares (ARANTES, 2013, p. 77). Em minha dissertação de mestrado, apontei ainda que a elaboração lacaniana sobre os discursos, “como maneiras específicas de um sujeito ligar-se ao outro considerando o discurso como forma de laço social” (p. 83), ocupa um lugar essencial em seu ensino, do qual se desdobra a máxima de que o inconsciente é estruturado como linguagem. Se só é possível acessarmos o sujeito dentro do laço social, uma vez que ele é efeito de produção discursiva, a escuta de professores através do instrumento de entrevistas semiestruturadas mostra-se como o método mais adequado para acessar o sujeito do inconsciente, em uma configuração que sustente os métodos psicanalíticos. Dessa forma, a modalidade de entrevista escolhida, a semiestruturada, contou com proposituras abertas de início, permitindo que o sujeito-entrevistado pudesse discorrer livremente sobre o assunto, começando o relato por onde ele considerasse importante. Esse recurso possibilita que

conteúdos latentes possam emergir na reconstrução dos sentidos das experiências relatadas, seja pelo confronto do professor com o seu próprio dizer, seja na construção dos saberes no momento da escrita.

O roteiro das entrevistas semi abertas (ver Apêndice B) procurou contemplar alguns eixos que mais interessam à investigação: 1) Tempo de atuação e percurso na docência; 2) Relação com a formação inicial e continuada; 3) A implicação do sujeito com a sua formação.

Aos entrevistados foi proposta a seguinte colocação: “Gostaria que você me contasse sobre a sua experiência como professor e a sua relação com a sua formação”. Essa primeira proposição permitiu que, a partir dela, outras pudessem ser feitas, de acordo com as informações que foram, ou não, fornecidas pelos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas por meio de plataforma virtual, gravadas e ocorreram entre os meses de fevereiro e abril de 2022, compreendidas entre as datas de 23/02/2022 e 29/04/2022. Dado o contexto da pandemia por conta da covid-19, esse foi o método que se mostrou mais adequado para realizar as conversas e para captar todas as informações necessárias do modo exato como foram expressas. Após cada entrevista, foi realizada a transcrição para o registro escrito, um processo cauteloso que cuidou para que a riqueza do conteúdo não ficasse comprometida.

Das entrevistas, assinalamos os significantes mais evidentes e que se repetiram nas falas dos entrevistados para compor a análise dos dados e, assim, validar (ou não) as hipóteses iniciais da pesquisa. Significantes que se repetem ou que se desdobram e que permitiram novas problematizações. Veremos nos recortes das entrevistas algumas palavras ou frases destacadas. Tais grifos são partes dos discursos escutados que consideramos como elementos significativos para entender os movimentos subjetivos de cada relato, que forneceram aspectos importantes para desenvolvermos as análises dos materiais na articulação com os aportes teóricos utilizados.

3. O Conceito Lacaniano de Outro e a Formação Docente

“Há mais um perigo latente numa educação tomada muito a sério. Querer tornar felizes os filhos, antes do tempo, é talvez uma imprudência” (HUGO, 2013).

Este capítulo pretende se debruçar sobre alguns conceitos desenvolvidos pela psicanálise lacaniana e tecer algumas aproximações com o campo da formação de professores. Partir-se-á da noção de sujeito para a psicanálise a fim de compreender a noção de sujeito que estamos abordando ao colocar o professor na centralidade da discussão. Entendendo que as modalidades de formação contemporâneas ocupam um lugar de agenciamento no lugar do Discurso do Universitário, portanto de um outro suposto saber completo, buscaremos localizar o lugar destinado aos professores na lógica operada pela formação docente.

3.1. Sujeito para a Psicanálise

O termo sujeito comporta uma variada gama de definições, já que atravessa diversas disciplinas, desde a psicologia, a pedagogia e a filosofia, entre outras, até chegarmos à psicanálise, que é a perspectiva que mais interessa a este trabalho. Antes do termo ter sido empregado pela psicanálise, este já havia sido definido na Filosofia Antiga inicialmente por Platão (427 a.c.-347 a.c.), Aristóteles (384 a.c.-322 a.c.) e, posteriormente na dita Filosofia Moderna, por Descartes (1596-1650), como sendo “o próprio homem enquanto fundamento de seus próprios pensamentos e atos”, ou seja o homem da consciência, fonte de conhecimento e das ações morais e políticas (Roudinesco; Plon, 1998, p. 742). Mas as diferentes concepções de sujeito empregadas diferem fundamentalmente do sujeito da psicanálise.

Ao inaugurar a psicanálise e ao interessar-se pelos resíduos da vida psíquica de seus analisantes – material que fora rejeitado pela consciência, como chistes, atos falhos, sonhos e sintomas, Freud desenvolveu a noção de inconsciente e propôs uma ruptura com os paradigmas vigentes até então sobre a ideia de sujeito como “senhor de si”. Embora Freud não tenha utilizado o termo sujeito ao longo de sua obra, é possível inferir que para ele, sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente que aparece no discurso cada vez que há formações do inconsciente. Pode-se afirmar que a descoberta da psicanálise por Freud é a descoberta do inconsciente.

É, portanto, a partir de Freud, e mais especificamente com Lacan, que a noção de sujeito ganhou um outro estatuto, que se difere da noção de indivíduo, uma vez que não é causa em si própria, mas um efeito do significante. Lacan retoma o esquema de aparelho psíquico apresentado por Freud e assinala que, entre a consciência e a percepção, está o lugar do Outro onde o sujeito se constitui. Da mesma maneira, teoriza e define que o inconsciente é uma cadeia de significantes. Em *A subversão do sujeito e a dialética do desejo* (1998a [1960]), Lacan enfatiza que:

O inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em algum lugar (numa outra cena, escreve ele) se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e na cogitação a que ele dá forma (LACAN, 1998a, p. 813).

Mais adiante, define a noção de sujeito, sendo que “[...] um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante. Esse significante, portanto, será aquele para o qual todos os outros significantes representam o sujeito” (p. 833). Nessa definição, Lacan propõe que o desejo, o amor e as concepções de vida do sujeito encontram-se na dependência do discurso do Outro. O sujeito, portanto, passa a ser entendido como o efeito daquilo que um significante representa para outro significante. Sujeito efeito da linguagem e do discurso.

Mas como se dá a constituição do sujeito? Quais são as relações do sujeito com a linguagem? De que maneira o conceito de inconsciente se articula à constituição do sujeito? Tais perguntas colaboram com a apresentação de alguns conceitos lacanianos envolvidos no processo de constituição do sujeito que faremos a seguir e servirão de operadores para tecermos algumas aproximações entre a relação do sujeito com o Outro e a relação docente com a oferta formativa.

3.2. O sujeito e o desejo do Outro

A partir da definição lacaniana, supõe-se que o sujeito se constitui por meio das relações com o mundo e com o outro. Desde o nascimento, é na relação com aquele que ocupa a posição de cuidador que a criança apreende elementos constitutivos. Num primeiro momento, a criança tem com o objeto materno uma relação simbiótica na qual jaz a crença de que um é parte do corpo do outro “[...] uma vez que a criança está tão estreitamente ligada ao objeto materno, que forma com ele, literalmente, um círculo fechado” (LACAN, 1999 [1958], p. 232).

Todo sujeito é marcado e constituído por uma ordem simbólica que é determinada por meio do percurso de um significante (LACAN, 1998a). Nesse sentido, o sujeito é efeito de

linguagem. Isso significa que ele emerge enquanto aquele que é assujeitado e marcado pelo significante, ao passo que é causado pelo *objeto a*, pela presença da sua ausência, que produz efeitos de um desejo para além dos significantes do Outro, como veremos mais adiante.

Quando um bebê vem ao mundo, encontra um universo de linguagem: dão-lhe um nome, falam de suas emoções e sensações, falam de seu corpo e o nomeiam (BERNARDINO, 2006). Quaisquer que sejam as motivações dos pais, elas funcionaram de forma direta na presença do bebê no mundo e continuam a atuar sobre a criança, antes e após o seu nascimento. Portanto, é possível afirmar que a presença física do bebê foi causada pelo desejo de seus pais, que, de certa maneira, irão marcar e atribuir sentidos ao bebê até que este possa reconhecer-se enquanto sujeito:

[...] a criança não tem relação simplesmente com um objeto que a satisfaz ou não a satisfaz, mas graças ao mínimo de espessura de irrealidade dado pela primeira simbolização, já existe um referenciamento triangular da criança, uma relação não com aquilo que traz satisfação para sua necessidade, mas uma relação com o desejo do sujeito materno que ela tem diante de si (LACAN, 1999, p. 232).

Leva um certo tempo – um processo importante – para que o bebê possa encontrar o seu próprio sentido, e enquanto isso não ocorre é necessário que se submeta ao sentido que lhe atribuem e ao lugar que lhes reservam. Sobre isso, Lacan explica que é preciso que o bebê aliene-se nas palavras e no desejo do outro da espécie humana para que possa adquirir a sua própria existência simbólica. Caso contrário, dificilmente encontrará significados para si mesmo. Este Outro ao qual o bebê se submete não é apenas o seu semelhante enquanto espécie, mas também um representante do campo simbólico e da linguagem.

Lacan (2008 [1964]), em *O Seminário 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, diferenciou as importantes instâncias: o “pequeno outro” ou o semelhante, aquele que pode ser considerado o parceiro do sujeito em sua semelhança (o outro especular), e “grande outro”, ou o Outro primordial – grafado em maiúscula –, que Lacan contextualizou como sendo a instância simbólica – e também da linguagem – que determina o sujeito.

Ainda que, anos antes, Lacan tivesse uma outra concepção de Outro²³, baseada no Outro concreto, o qual deveria se tornar desejável para o sujeito para assim desencadear o seu desejo, a ideia de instância que determina o sujeito já estava presente em sua obra. Para Lacan (1995 [1985]), o Outro é um lugar no discurso, estabelecido pelas cadeias de significantes, por meio

²³ Dado que, ao longo de sua obra, propôs algumas revisões do conceito do Outro.

da qual o sujeito se faz reconhecer enquanto desejo. Em outras palavras, uma instância exterior e anterior ao sujeito que detém o lugar da palavra e dos tesouros dos significantes:

Trata-se, pelo contrário, de ensinar o sujeito a nomear, a articular, a fazer passar para a existência, este desejo que está, literalmente, para aquém da existência, e por isso insiste. Se o desejo não ousa dizer seu nome, é porque, este nome, o sujeito ainda não o fez surgir (LACAN, 1985, p. 287).

Entre outras revisões do conceito de Outro, Lacan reafirma em *O Seminário 11* que o conceito de Outro primordial não se refere necessariamente a figura da mãe, mas à pessoa que cumpre as funções maternas para o bebê:

O que é preciso acentuar [...] é que um significante é o que representa um sujeito para um outro significante. O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito (LACAN, 2008, p. 203).

Ao longo de sua obra, Lacan foi melhor caracterizando o conceito de Outro, passando a se referir a esta instância como um Outro absoluto, que tudo pode por meio de seu desejo.

Seguindo nessa linha, para que o sujeito possa falar por si próprio e utilizar “eu” em primeira pessoa, é necessário atravessar um processo fundamental de constituição psíquica marcado essencialmente por duas operações que Lacan (2008) nomeou alienação e separação. Conceitos fundamentais para explicar as operações de causação do sujeito.

Desse modo, num primeiro momento, a linguagem irá marcar o sujeito que estará cercado pelas palavras que o anteciparam, que o envolvem e que o definem. Bernardino (2006) identifica esse momento de imersão na linguagem do outro como um “banho de linguagem” que o bebê recebe ao nascer e a partir do qual passa a ter um lugar na família que o acolhe, “um lugar pleno de determinações simbólicas” (p. 27).

Portanto, vê-se que é no campo do Outro que o sujeito se constitui como efeito da ação da linguagem sobre ele mesmo. Pode-se afirmar que ao nascer o sujeito já está em uma relação de dependência significativa com o lugar do Outro. Ao desenvolver a ideia de constituição do sujeito, Lacan (1998c [1964]) elabora a ideia de causação do sujeito e a define como o ponto originário a partir do qual o sujeito se constitui e está situada na linguagem. Em “Posição do inconsciente” (1998c), Lacan diz que:

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real (LACAN, 1998c, p. 849).

Nesse caso, sempre que um significante representar um sujeito para outro significante, a operação chamada alienação se produzirá. Esta nada mais é do que a entrada no campo do Outro sob a forma de divisão subjetiva. Kupfer (2010) complementa essa definição ao dizer que “O sujeito do inconsciente foi formulado por Lacan como um lugar, uma função, que, ao se revelar à revelia do Eu, denuncia um desejo desconhecido por esse Eu que suporta essa subjetividade. Não designa, portanto, nenhuma personalidade ou um ser” (p. 270). Portanto, o sujeito do inconsciente é efeito da incidência de discursos sociais e históricos, discursos que, ao serem sustentados pelas figuras parentais e organizados pelo desejo, recebem de Lacan o nome de Outro – o grande Outro.

3.2.1. As operações de alienação e separação na causação do sujeito

No processo de *alienação*, o bebê escolhe sujeitar-se à linguagem e concorda em se expressar por meio das palavras do Outro. Como afirma Lacan (2008), o bebê está condenado a aparecer como sentido produzido por outro significante. Ao começar a esboçar as primeiras palavras, o bebê se refere a si próprio na terceira pessoa, como outro.

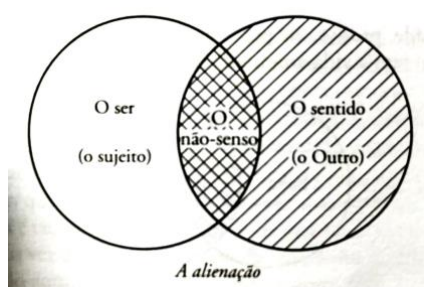
O processo de *alienação* não é um estado permanente, e sim, uma operação que acontece em determinados momentos da vida do sujeito. Lacan (2008) aborda esse conceito por meio da noção de *vel*: o “*vel* da alienação”. As partes integrantes deste *vel* são o sujeito e o Outro, que entram em uma relação desigual em que sempre haverá um perdedor. Lacan afirma que, ao se assujeitar ao Outro, o sujeito assume a posição de perdedor e sai de cena. Fink (1998) reforça essa ideia ao dizer que “enquanto a alienação é o ‘primeiro passo’ imprescindível para alcançar à subjetividade, esse passo envolve escolher ‘o próprio’ desaparecimento” (p. 74).

Em outras palavras, o sujeito só existe na medida em que se deixa moldar pelas palavras do Outro, pois é por meio da sujeição ao Outro que o sujeito poderá ser. Antes da alienação, não havia nenhuma possibilidade de ser, supondo um tempo anterior ao sujeito, como se existisse um pré-sujeito, ou um sujeito que não é nada. Portanto, a *alienação* dá origem a uma possibilidade de ser, de existir como sujeito e “engendra, de certa maneira, um lugar no qual está claro que não há, por enquanto, nenhum sujeito: um lugar em que algo está visivelmente faltando. O primeiro vislumbre do sujeito é justamente essa falta” (FINK, 1998, p. 74).

A fim de ilustrar a noção de *vel* da alienação, Lacan (2008) tenta defini-lo como uma escolha que implica uma perda e toma por empréstimo a teoria dos conjuntos e dos círculos de Euler²⁴ para explicá-la. Ele destaca a definição lógica das operações de reunião e intersecção:

[...] escolhemos o ser, o sujeito desaparece, ele nos escapa, cai no não-senso, escolhemos o sentido, e o sentido só subsiste decepado dessa parte de não-senso, que é falando propriamente, o que constitui a realização do sujeito, o inconsciente (LACAN, 2008, p. 206).

Figura 1. A Alienação



Fonte: LACAN, 2008.

A reunião dos conjuntos, que caracteriza a alienação, é uma operação na qual se dá a reunião dos elementos comuns a dois ou mais conjuntos. Em algumas operações matemáticas de reunião entre dois conjuntos, é costume utilizar o conectivo *vel*, que é expresso pelo termo gramatical *ou*. No caso proposto por Lacan, no momento de sua constituição, o sujeito é colocado diante da situação de escolha: o ser *ou* o sentido. Mas ele indica que na operação de alienação é colocado em uso um tipo específico de *vel* que gera uma escolha e conseqüentemente uma perda. Contudo, essa escolha é forçada em direção ao sentido, o que leva a uma perda no campo do ser. A origem da alienação reside exatamente nessa relação entre a escolha do sentido e a perda do ser. Lacan nos lembra que uma perda de ser é necessária para o surgimento do sujeito no universo simbólico, ou seja, o sujeito não é causa de si, mas é consequência da perda, surgindo, desde o princípio, como sujeito dividido. Nesse sentido, o sujeito lacaniano “não é senão essa própria divisão” (FINK, 1998, p. 67). A expressão sujeito dividido, ou sujeito barrado – representada pelo símbolo \$ –, consiste no fato de que as duas frações de um ser falante não possuem nenhum traço em comum.

²⁴ Um diagrama de Euler pode definir um universo de discurso, isto é, ele pode definir um sistema no qual certas intersecções não são possíveis ou consideradas. O dispositivo conhecido por diagrama de Euler foi usado como teste de validação de raciocínios dedutivos. Os círculos se recortam e dão lugar a duas relações possíveis: reunião e intersecção.

Alienar-se no campo do Outro significativo é a única via possível para o sujeito advir, e a perda que disso recorre não é passível de reintegração. Desse modo, a entrada no universo simbólico implica uma alteração definitiva na natureza do ser, e a operação da alienação forçosamente leva o sujeito a eleger o sentido em prol do ser²⁵.

Retomando o que propôs Miller (2008 [1964] *apud* Fink, 1998) afirma que o processo de alienação pode ser entendido como “um conjunto que não tem elementos, um símbolo que transforma o nada em algo ao *marcá-lo* ou *representá-lo*” (p. 75, grifos do original). Portanto, o significativo é o que funda o sujeito. O sujeito não está desde início, ele é um efeito ligado à propriedade retroativa do significativo, sendo falado pelo Outro antes que possa falar. A linguagem fala do sujeito, e o Outro pode ser lido como os pais que aguardam o *infans* nascer. Falam dele antes mesmo de nascer (BERNARDINO, 2006).

A *alienação* não apenas implica que o sujeito tenha a sua existência definida pelo Outro simbólico, como também o fato de que as produções de sentido (S1-S2) jamais recobrirão plenamente a dimensão subjetiva. Portanto, a causa do sujeito enquanto sujeito dividido seria uma divisão entre o ser e o sentido, assinalando que, ao passo em que o sujeito aparece na inscrição significativa, ele desaparece em sua perda de ser e em sua falta constitutiva. Tal divisão é o que Lacan (2008) descreve como afânise e petrificação.

Enquanto afânise faz referência à perda de ser, a petrificação faz referência ao campo das representações do sujeito e da produção de sentido, S1-S2. Para Lacan (2008), “Não há sujeito sem, alguma parte, afânise do sujeito, e é nessa alienação, nessa divisão fundamental que se institui a dialética do sujeito” (p. 216). Isso significa que algo no sujeito, ainda que permaneça desconhecido, permanecerá atuando sem que se saiba. Ou seja, essa parte elidida do sujeito não necessariamente deixa de existir, subsistindo de forma barrada e inconsciente. Portanto, o sujeito conhece parcialmente a fundação simbólica que o constitui, uma vez que a outra parte recai no inconsciente, a afânise do sujeito, por meio da qual a verdade se expressa de forma fugidia. Sobre isso, Lacan (2008) assinala que “só há surgimento do sujeito no nível do sentido por sua afânise no lugar do Outro, que é o inconsciente” (p. 216).

O processo de petrificação é marcado pelo par de significantes S1-S2. Se entendemos que um significativo puro não significa nada que não seja pura abertura a significações possíveis, faz sentido afirmar que um significativo recebe seu sentido de forma retroativa a partir

²⁵ O exemplo clássico de Lacan (2008) para ilustrar o *vel* da alienação é o assalto. Lacan afirma que ao escutar do assaltante: “a bolsa ou a vida” (p. 207), o dinheiro já se foi. Se escolher a bolsa, o assaltante cumprirá a palavra e tirará a vida e a bolsa. Se escolhe a vida, terá uma vida sem a bolsa, uma vida decepada, restrita do prazer, uma vez que é o dinheiro que compra o prazer.

de outros significantes. Se compreendemos que o sujeito é o efeito dos significantes e surge marcado por um S1, ele imediatamente produz um “apelo, feito no Outro, ao segundo significante” (LACAN, 1998c, p. 849), ou seja, ele demanda ao Outro significantes que lhe deem um sentido, um sentido que responda à sua perda de ser. Portanto, lê-se que é somente por meio da relação com S2 que S1 – inicialmente pura abertura às significações – ganha sentido. É a inclusão de um segundo significante que causa a petrificação do sujeito sob uma identificação primordial. O momento de produção de sentido revela a alienação, sob a qual o sujeito deixa de ser o vazio (pré-sujeito) para se tornar sujeito identificado. Essa identificação primordial do sujeito causada pelo par S1-S2 marca a entrada do sujeito no universo simbólico e produz uma petrificação do sujeito e a sua radical alienação aos significados que recebe do Outro. Em seu processo de constituição, o sujeito deverá se libertar da marca petrificante a fim de aceder ao universo simbólico em sua capacidade dialética.

Para que possa falar por si, é necessário que ocorra um segundo momento denominado *separação*. É a operação que complementa a alienação. Enquanto a *alienação* se caracteriza pela escolha forçosa do sentido e pelo descarte do ser para o sujeito para instaurar seu lugar na ordem simbólica, a *separação* dá origem ao ser. Para Fink:

A separação implica uma situação na qual tanto o sujeito quanto o Outro estão excluídos. O *ser* do sujeito deve então vir, de certa forma, de “fora”, de alguma coisa *outra* que não o sujeito e o Outro, algo que não é exatamente nem um nem outro (FINK, 1998, p. 76, grifos do original).

Dessa forma, entende-se que uma das ideias presentes na operação de separação é a de uma justaposição das duas faltas. Para que a separação se concretize e o sujeito possa advir como sujeito barrado – \$ –, o Outro, que pode estar representado pela figura materna, precisa apresentar algum sinal de falta e de incompletude. Como exemplifica Fink (1998), ele precisa se mostrar como um sujeito do desejo, portanto, faltante e alienado, que também se sujeitou à divisão da linguagem. A barra que divide o sujeito para sempre é a marca de sua entrada na linguagem e seu assujeitamento a ela.

Ainda de acordo com Fink (1998), no processo da *separação* encontramos um Outro barrado, que nem sempre está “ciente (consciente) do que deseja (inconsciente) e cujo desejo é ambíguo, contraditório e em fluxo constante” (p. 76). Se na *alienação* o sujeito ganha uma base no interior do genitor dividido, na separação o sujeito tenta preencher a falta do Outro materno. Ele tentará conjugar as duas faltas (por isso podemos pensar que é uma tentativa de justapor as duas faltas: do sujeito e do Outro), buscará encontrar as bordas precisas da falta do

Outro para ali preencher com o seu *self*. Entende-se que a separação se refere ao percurso que vai do sujeito como falta-a-ser para a articulação do desejo como desejo do Outro.

Lacan vai definir a *separação* como aquilo se refere à intersecção entre os dois conjuntos reunidos na operação de *alienação*. Mas não se trata de uma intersecção clássica, do que pertence a ambos os conjuntos, e sim do que *falta* a ambos. O que os dois conjuntos têm em comum é a falta, uma falta que os põe em relação. Nesse ponto de falta, Lacan localiza a causa do desejo, o *objeto a*.

Esta operação desalienará o bebê do saber e das palavras do Outro para que possa excursar em uma existência simbólica própria. É justamente nesse processo, ao se dar conta de que o Outro não é absoluto e que algo lhe falta, que o bebê poderá indagar-se sobre o desejo. A operação de *separação* se dá quando o sujeito identifica uma falta no Outro. Sobre isso, Lacan (2008) destaca que:

Nesse intervalo cortando os significantes, que faz parte da estrutura mesma do significante, está a morada do que, em outros registros de meu desenvolvimento, chamei de metonímia. É de lá que se inclina, se desliza, é lá que foge como o furão, o que chamamos desejo. O desejo do Outro é apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso do Outro [...] que é o enigma do desejo do adulto (LACAN, 2008, p. 209).

A operação de *separação* se institui na medida em que o discurso do Outro apresenta pontos de falha ou lacunas, graças aos quais o sujeito poderá situar interrogações sobre o desejo do Outro. Essa é a via pela qual é possível a confrontação do sujeito com o enigma do discurso do Outro, por onde surge a questão referente ao desejo:

Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso. Nos intervalos do discurso do Outro, surge na experiência da criança, o seguinte, que é radicalmente destacável - *ele me diz isso, mas o que é que ele quer?* (LACAN, 2008, p. 209).

A criança é capaz de identificar aquilo que é indecifrável no discurso dos pais. Ela se interessa por aquilo que se encontra no intervalo do discurso e tenta desvendar o desvendável. Por trás dos incansáveis porquês da criança, Lacan vai dizer que jazem sinais de preocupação com o lugar que ela ocupa no desejo dos pais. As crianças buscam assegurar um lugar para si, ao mesmo tempo que tentam ser o objeto do desejo dos pais. Desejo que se mostra e que desliza nas entrelinhas do discurso do Outro. Nas palavras de Fink (1998) “As crianças se atribuem a tarefa de escavação do lugar do desejo da mãe, correspondendo a cada capricho e fantasia dela”.

Como isso, Lacan (2008) elabora um de seus aforismos: “O desejo do homem é o desejo do Outro”. Logo, a confrontação com uma falta no Outro, pela qual se experimenta que há um desejo do Outro para além do sujeito, é essencial para que este se descubra enquanto sujeito desejante.

Lacan marca a *separação* como uma função fundamental a ser desempenhada pelo próprio sujeito, que se inicia ao se interessar pelos intervalos do discurso do Outro, ou seja, pelo enigma do desejo do Outro que se manifesta através da multiplicidade de significantes. É na falha do que surge como sentido, por onde se desenvolve o desejo. Sobre isso, Lacan (2008) formula a questão – eternamente sem resposta – sobre o desejo do Outro, *Che Vuoi?*, que age como a causa do desejo do sujeito.

Na tentativa de desvendar o que permanece indecifrável e desconhecido no desejo do Outro, encontra-se o desejo da criança. O desejo do Outro, portanto, passa a funcionar como causa do desejo da criança. Essa causa é o desejo do Outro – baseado na falta – em relação ao sujeito.

3.3. O *objeto a*: o desejo do Outro

Como dito anteriormente, Lacan realizou diversas revisões de alguns conceitos em sua obra, dentre eles o conceito de Outro. Nesse processo de especificação da noção de Outro, ele identifica que este também não está completo e, portanto, deseja algo. E é justamente na cadência e nas falhas do discurso que o desejo pode aparecer.

Vimos que é na tentativa própria da criança de tentar decifrar aquilo que é indecifrável no desejo do Outro que se encontra o desejo da criança. Em síntese, o desejo do Outro começa a funcionar como a causa do desejo da criança (FINK, 1998). Pode-se dizer que é naquilo que o desejo do Outro²⁶ é desconhecido que o desejo do sujeito se constitui, e, avançando um pouco mais, pode-se afirmar que é a própria capacidade de mãe de desejar que a criança acha desejável. A ideia Lacaniana que determina que o desejo do homem é ser desejado pelo Outro anuncia o desejo do Outro como *objeto a*, a causa do desejo:

A criança gostaria de ser o único objeto de afeto da mãe, mas o desejo desta quase sempre vai além da criança: há algo sobre o desejo da mãe que escapa à criança, que está além do controle desta [...] a independência do desejo da mãe do desejo da criança cria um corte entre elas, uma lacuna na

²⁶ Leia-se o Outro primordial materno “do primeiro Outro com o qual ele tem que lidar, ponhamos, para ilustrá-la, a mãe” (LACAN, 2008, p. 213).

qual o desejo da mãe, incompreensível para a criança, funciona de uma maneira singular (FINK, 1998, p. 82).

O *objeto a* pode ser entendido como o resto que advém do rompimento da unidade hipotética mãe-criança. Ao apegar-se ao *objeto a* o sujeito dividido, ainda que excluído do Outro, pode sustentar a ilusão de totalidade “ao apegar-se ao *objeto a*, o sujeito é capaz de ignorar a divisão” (FINK, 1998, p. 83). E é na relação que o sujeito estabelece com o *objeto a*, que Lacan denomina como relação fantasmática²⁷, que ele obtém uma sensação de completude, de satisfação e de preenchimento. Na medida em que o *objeto a* faz parte das fantasias do sujeito, ele passa a ser um instrumento manipulável a serviço do prazer do sujeito. E é somente por meio da fantasia, resultado da operação de separação, que o sujeito pode obter para si uma irrisória quantidade do que Lacan chamou de “ser”. Sobre isso, Fink (1998) explica que, enquanto a existência do sujeito (na qual o sujeito alienado se atribui um lugar) só é garantida pela ordem simbólica, o ser só é concebido pela clivagem do real.

No contexto da clínica psicanalítica, os analisantes costumam revelar ao analista suas fantasias, que informam a maneira como desejam estar posicionados com relação ao desejo do Outro. Dito de outra forma, como desejam estar relacionados com o *objeto a*. No cenário clínico o analista deve sustentar sua capacidade de desejar, evitando se colocar no lugar do Outro a ser identificado pelo analisando. Mantendo seu desejo como enigma – desejo por algo mais – o analista recusa ocupar o lugar de molde para o desejo do analisando, gerando uma espécie de desestruturação na configuração da fantasia do analisando, “modificando a relação do sujeito com a causa do desejo: o *objeto a*” (FINK, 1998, p. 85).

Lacan chamou esse processo de travessia da fantasia, no qual o sujeito assume uma diferente posição em relação ao Outro como linguagem e ao Outro como desejo. Mas o que é a fantasia propriamente dita? Nascimento (2010) nos apresenta fantasia, segundo Lacan, como sendo uma espécie de defesa contra o real, tornando-o suportável para o sujeito. Esse algo insuportável é a castração, a falta primordial experienciada pelo sujeito que se faz presente desde seus primeiros instantes de existência. Dito de outro modo, é justamente pelo fato de que o objeto de satisfação falta ao sujeito que o bebê se torna um sujeito desejante. Se este objeto – que pode ser lido como a mãe – estivesse sempre presente, o sujeito não poderia advir, dado que não haveria espaço para a demanda. Nesse sentido, alienação e castração encontram-se implicadas, uma vez que é a castração que impulsiona o sujeito ao encontro do Outro. Frente à

²⁷ Lacan define a relação do sujeito com o objeto a como fantasia e formaliza o matema $\$ \diamond a$ que pode ser lido como o sujeito dividido em relação ao objeto a.

falta do objeto de satisfação, o sujeito legitima a perda formando a fantasia. “Esse objeto que serve de suporte à fantasia é então o objeto que causa e coloca em movimento o desejo do sujeito” (NASCIMENTO, 2010, p. 8).

O autor segue desafiando a noção de fantasia e expõe que, além de ser uma defesa do real e um efeito do desejo pelo *objeto a*, ela é também a matriz dos desejos atuais do sujeito. Desse modo, se ela é capaz de ordenar a relação do sujeito com a realidade, é capaz de delinear a correlação do sujeito com o gozo.

Nessa ordenação do real, o sujeito é capaz de combinar as coisas no cenário da fantasia de modo a obter o “máximo de emoção” (FINK, 1998). Uma vez que o sujeito expressa o desejo inconsciente por meio das chamadas formações do inconsciente, ou seja, que podem ser expressos na forma de prazer, este pode não ser exatamente a expressão de algo agradável, podendo transformar-se em nojo e em coisas altamente desagradáveis e dolorosas. Essa emoção, que não traz garantia de prazer no sentido de algo bom e agradável, é o que Lacan denominou gozo:

Esse prazer – essa emoção relacionada ao sexo, à visão e/ou à violência quer seja vista pela consciência de forma positiva ou negativa ou considerada inocentemente prazerosa ou repugnante – é chamado gozo e é o que o sujeito constrói para si mesmo na fantasia (FINK, 1998, p. 83).

Nesse sentido, o gozo é entendido como aquilo que surge para substituir a perda da suposta²⁸ unidade mãe-bebê e assume o lugar de completude e de preenchimento, enquanto a fantasia direciona o sujeito a partir do seu lugar na alienação e oferece uma sensação de ser. Fink (1998) reitera que é por meio da fantasia, como resultado da separação, que o sujeito poderá obter para si uma quantidade quase insignificante de ser.

Em síntese, o ser se produz com a separação que, ao criar o corte na unidade sujeito-Outro, leva o sujeito a recuperar o resto por meio do *objeto a* e a se sustentar enquanto um sujeito desejante. Nesse caso, o *objeto a* é o complemento do sujeito, um parceiro fantasmático que sempre desperta o desejo do sujeito (FINK, 1998). O desejo do Outro, que o sujeito considerava fundamental para sua existência, é agora conservado na fantasia pelo sujeito dividido. E é o conceito de fantasia que servirá de ponte entre a questão do sujeito do inconsciente e o eu.

²⁸ Pois talvez não tenha sido jamais uma união completa, dado que se constituiu apenas devido ao sacrifício do bebê em se assujeitar ao Outro e abrir mão de seu sentido.

Faz-se necessário, neste momento, apresentar os termos de Je e Moi empregados por Lacan para se referir ao sujeito do inconsciente (Je) e eu (Moi), apenas para precisar que é o sujeito do inconsciente que é o sujeito do desejo. Em português, ambos termos podem ser traduzidos por Eu, mas isso traz alguns problemas de compreensão dos conceitos lacanianos. Desse modo, na tradução dos *Escritos* (1998b), para evitar possíveis confusões, optou-se por grafar [Je], entre colchetes, para representar o sujeito do inconsciente e Moi para representar o eu. Essa proposição lacaniana que demonstra a divisão consciente e inconsciente deixa evidente o caráter de desconhecimento da operação do Eu, que nada quer saber sobre a divisão e o recalque que o afastam daquilo que o determina enquanto sujeito do inconsciente (KUPFER, 2010).

Temos, portanto, segundo Roudinesco e Plon (1998), que:

Para Lacan, o eu se distingue como núcleo da instância imaginária na fase chamada de estágio do espelho. A criança se reconhece em sua própria imagem, caucionada nesse movimento pela presença e pelo olhar do outro (a mãe ou o substituto) que a identifica, que a reconhece simultaneamente nessa imagem. Nesse instante, porém o eu (Je) é como que captado por esse eu (Moi) imaginário: de fato, o sujeito, que não sabe o que é, acredita ser aquele eu (Moi) que vê no espelho. Trata-se de um engodo, é claro, já que o discurso desse eu (Moi) é um discurso consciente, que faz “semblante” de ser o único discurso possível do indivíduo, enquanto existe, como que nas entrelinhas o discurso não controlável do sujeito do inconsciente (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 212).

Enquanto o sujeito do inconsciente [Je] é o portador das ambições pulsionais e do desejo, o Eu é a interiorização das leis da linguagem, das leis do Outro. Como se fosse o representante de uma lei exterior ao sujeito. Na tentativa de ordenar os modos de satisfação do sujeito, o Eu tentará satisfazer as pulsões sem arriscar perder o amor do Outro. Isso porque o Eu aprendeu que a satisfação vem sempre do Outro, e por esse motivo era preciso manter o Outro em alta estima, respeitando-o, obedecendo-lhe com a intenção de garantir a satisfação futura. Nesse sentido, o Eu irá barrar qualquer possibilidade de manifestação de desejo que possa comprometer o amor do Outro.

Nascimento (2010) afirma que aí reside o paradoxo humano, pois “a fim de garantir a satisfação (segura), ele se priva da satisfação (imediate)” (p. 10). Dito de outro modo, o Eu impede a satisfação imediata (que seria a expressão do desejo) porque se encontra preso na ilusão de que só é possível obter satisfação por meio do Outro, através de seu desejo e de seu reconhecimento. Nesse caso, o Eu internaliza o Outro, como se fosse seu intérprete interno, ou

seja, o Eu encontra-se identificado com os ideais do Outro. É porque o Eu precisa garantir a satisfação pulsional que ele se torna assujeitado às leis do Outro.

Retomando o que expusemos acima a respeito do conceito de fantasia ser a ponte entre o sujeito e o Eu, isso se dá justamente porque o objeto da fantasia é aquilo que se coloca entre o objeto da pulsão e o objeto do Eu, “entre a pura verdade de gozo e a demanda desesperada de amor” (NASCIMENTO, 2010, p. 10). É por meio da fantasia que as exigências pulsionais encontram-se como conteúdos “organizados” na dimensão psíquica. E esse conteúdo organizado será utilizado pelo Eu para enfrentar a realidade intolerável.

Nesse sentido, um dos objetivos do trabalho da clínica psicanalítica se encontra na abordagem da fantasia, pois é por essa via que o sujeito poderá aproximar-se de seu gozo para, então, causar uma mudança na sua relação com o *objeto a*.

Essa noção de gozo, elaborada pela teoria lacaniana, é definida como algo para sempre perdido. A perda que se inscreve no momento da entrada do sujeito no mundo simbólico. Disso, decorre a oposição entre saber e gozo, pois onde o simbólico inscreve o sujeito falante não há mais gozo. Em outras palavras, o fato do Eu não querer saber sobre o que opera o recalque é um gozar no sintoma. Nessa dinâmica, a fantasia seria uma tentativa de preencher o gozo perdido, construindo-se essencialmente como fantasia de completude.

3.4. Ofertas formativas e o desejo do Outro

O discurso pedagógico hegemônico vem tecendo diferentes posições para os professores. O que nos cabe aqui discutir é a posição do professor que precisa se renovar e se qualificar constantemente para inovar em sala de aula. O modelo prescritivo presente nos modelos das ofertas formativas assim como os conteúdos que elas veiculam tratam de posicionar o professor no lugar de um indivíduo desprovido de seu saber²⁹, proletarizando sua função e seu ofício, uma vez que colocam o conhecimento enquanto saber nas mãos das instâncias e dos *experts* que elaboram, planejam e oferecem as formações.

Interessa-nos problematizar os modelos de formação de professores oferecidos na atualidade para localizar o lugar destinado a eles nessa relação baseada no ideal pedagógico hegemônico, marcado essencialmente pela dimensão tecnocientífica, na qual o ato de educar é compreendido como passível de ser controlado. Resta-nos discutir quais outros lugares possíveis para o professor no rol das ofertas formativas que não o lugar identificado com a figura que o Estado e a sociedade lhe reservam.

²⁹ Conforme já discutido no capítulo 1.

3.4.1. Sobre a formação de professores na contemporaneidade

À luz da perspectiva psicanalítica e, mais especificamente, das problematizações propostas por Arendt (2016), temos que a educação é um ato entre sujeitos presente em todas as sociedades e culturas, e a condição para que ela subsista encontra-se no laço entre os sujeitos, inicialmente entre um adulto e uma criança. Arendt nos diz que “a educação é uma obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas” (p. 234). Lê-se, portanto, que o ato de educar é próprio da condição humana, condição essa que insere o bebê humano em uma história e em um mundo que o precede, que já existia antes mesmo de ele nascer.

Lajonquière (2009) assinala que educar é transmitir marcas simbólicas, o que nos leva a concluir que o fato de nascer humano não é suficiente em si para que o bebê possa se tornar parte do mundo. É preciso que um outro sujeito humano lhe transmita as marcas simbólicas da humanidade que dantes lhes foram transmitidas, um processo no qual um sujeito marca e ensina o outro a também ser um sujeito.

Não obstante o papel da educação na constituição do sujeito, as maneiras pelas quais ela se constitui podem depender do contexto social e de uma época que envolvem diferentes configurações, organizações, referenciais e teorias. No entanto, uma instância que atravessa qualquer aspecto contingencial e é demasiadamente difundida, conhecida – por vezes, estimada e criticada –, presente em diversas sociedades e que tem por função primordial formalizar a educação é a escola. Masschelein e Simons (2018) a localizam como uma invenção social com a finalidade de inserir as crianças no mundo e a definem como: “o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade” (p. 26).

Nesse sentido, por ser uma invenção da sociedade com a finalidade de introduzir as crianças em um mundo, é de se pensar que a escola, assim como tudo o que é contemporâneo, seja atravessada por discursos e estratégias de contextos e perspectivas específicos, a depender da época, certamente. Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons (2018) se propõem a discutir (e a defender, como o próprio título anuncia) exaustivamente o papel da escola. Ao longo desse feito, apresentam e problematizam os diversos discursos e estratégias que, através dos tempos e contextos, buscaram controlar a escola e seus objetivos, bem como controlar aquele que ensina: o professor. Pela maneira como se forjam e operam, os discursos vigentes afetam e definem o que deve ser a escola, sua função,

objetivos e finalidades, assim como afetam e definem quem deve ser e como deve atuar o professor.

No primeiro capítulo desta pesquisa, buscamos introduzir o advento histórico do discurso tecnocrático no campo educativo e seus possíveis efeitos no campo da formação de professores e identificamos que o modelo positivista adentrou o campo da educação e, conseqüentemente, da formação docente, trazendo como regra prescrições sobre a eficácia e o rendimento do saber e da prática docente. Desses discursos que visam o ajuste e o controle das ações educativas – tanto daqueles que ensinam quanto daqueles que aprendem –, alguns engendram e encampam veementemente o terreno educativo e passam a atravessar com hegemonia as relações entre os sujeitos. Sobre esse fundamental aspecto, Lajonquière (2009) nos introduziu à sua elaboração a respeito do pensamento (psico)pedagógico hegemônico como sendo aquilo que alimenta o discurso pedagógico em sua ilusão de poder regular o ato educativo ao desenvolvimento das potencialidades próprias a um sujeito definido pelo discurso da psicologia. Nessa lógica, dado que os discursos vigentes se tornam hegemônicos, alinhados às ilusões construídas em determinada época e cultura, o que identificamos na atualidade, início do terceiro milênio, é o domínio da ideologia cientificista que embrenhou o discurso pedagógico, portando a ilusão do controle e da regulação. Tal discurso não apenas busca ajustar prescritivamente os padrões de aluno, como também – e é sobre isso que nos debruçaremos com maior profundidade – os padrões de ser professor.

E o que define o ser professor? Se optarmos por confeccionar tal definição é possível que levemos um certo tempo em busca de uma designação precisa, dado que se pode compreender quem é professor desde seu lugar histórico, de sua posição social e contingencial, desde seu ofício e sua finalidade. Seria ele apenas o indivíduo concreto denominado professor ou poderia ser entendido também como um lugar no discurso social? Embora cada enfoque tenha sua relevância, optou-se por situá-lo a partir de noções psicanalíticas e tomá-lo não apenas como aquele que ocupa o lugar de quem ensina conceitos teóricos, de quem domina a técnica e de quem educa, como também como quem ocupa uma posição discursiva. Portanto, o professor é aquele que encarna o indivíduo que ensina, mas que ensina algo a alguém, estabelecendo um laço social. Na cultura, só há professor se ele tiver a quem transmitir conhecimentos. Não há professor sem aluno.

Foi por meio da Linguística e, mais especificamente, por meio da Psicanálise lacaniana, que foi possível identificar o processo de construção e desconstrução permanente da fala e da linguagem. Lacan (1995 [1985]) deixa clara a influência da linguística em sua elaboração a respeito da dimensão do significante e sua função no discurso:

O significante é uma dimensão que foi introduzida pela linguística. A linguística, no campo em que se produz a fala, não é algo espontâneo. Um discurso a sustem, que é o discurso científico. Ela introduz na fala uma dissociação graças a qual se funda a distinção do significante e do significado. Ela divisa o que, no entanto, parece espontâneo. É que quando falamos, isso significa, isso comporta o significado e, ainda mais, até certo ponto, isso só se suporta pela função de significação (LACAN, 1995, p. 42).

Essa dinâmica nos permite conceber que, na relação professor-aluno, ambos são efeitos do discurso. Indo um pouco além, no contexto escolar, podemos enfatizar que são efeitos do discurso pedagógico hegemônico. Um discurso que é estabelecido na linguagem e pela linguagem, que carrega como semblante o controle ou a totalidade que não só se estabelece na relação professor-aluno, como também é estabelecido durante o próprio processo de formação docente, em cuja relação discursiva o professor encontra-se no lugar de aluno. De quem deve aprender e fazer algo com o que se aprende. Enquanto estiver no lugar de aluno, lembremos, estará no lugar de quem deve aprender algo com alguém que ensina.

Nesse quesito, não podemos deixar de assinalar que o ato de ensinar implica um saber relativo aos fundamentos teóricos que precisam ser ensinados, mas, se tomarmos como ponto central o professor, que ocupa um lugar no discurso à luz da teoria psicanalítica, faz-se necessário demarcar o que se entende por ensinar, que se distingue, sobremaneira, do que se entende por transmitir.

Ainda que para ambos seja necessário um saber, a posição de transmissão – e aqui tem início a questão própria da transmissão da psicanálise – vai além do processo de comunicar o saber, de dominar a técnica e conceitos da teoria. Ela remete a um circuito mais amplo e mais complexo que qualquer outra teoria científica. Aprender a partir da psicanálise implica uma relação com o saber, uma relação que assume a falha no saber. Recorremos a um exemplo relatado por Freud (1996a [1914]) ao verificar que seus grandes mestres transmitiram-lhe aquilo que não sabiam:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas, cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak [...]. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. [...] Mas essas três opiniões idênticas, que ouvira sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta aparentemente original (FREUD, 1996a, p. 23).

Essa passagem nos conta o que é transmissão para a psicanálise. Transmitir, conforme a constatação freudiana, não é direcionar o dito do que foi enunciado. Ao contrário, é responder a um conhecimento que os próprios mestres de Freud não possuíam (ou não sabiam que possuíam). Sob admiração e transferência por esses três mestres, sem mesmo compreender exatamente o que diziam, Freud fez algo com o que escutou. Adormecido em sua mente durante muito tempo, aquilo que *a priori* era da ordem do incompreensível – o nebuloso do campo do Outro – despertou sob a forma de uma descoberta original da qual Freud se apropriou, tomando-a como sua enunciação da posição de sujeito desejante. O depoimento freudiano sobre a transmissão nos revela que esta só se realiza enquanto tal se o sujeito se apropriar do que vem do Outro – do saber (S2) – e, nessa apropriação, interrogar o saber, isto é, o impossível. Esse é o lugar de analisante, daquele que, ao desejar saber sobre o que lhe afeta, interroga o analista sobre a verdade. É um lugar onde, ao falar, o sujeito diz o que não sabe e o que não se sabe (o inconsciente).

Ao realizar uma discussão a respeito da relação Psicanálise e Educação e propor operadores de leitura psicanalíticos para contextualizar e problematizar questões ligadas à formação docente e aos saberes dos professores, Mrech (1999) deduz que existe uma espécie de convicção da maioria dos educadores – e, por que não, da própria sociedade – quanto à existência de um Outro concreto que regeria as relações entre os sujeitos. Tal ideia perpassa a lógica de que seria necessária uma certa obediência ao Outro para que os sujeitos aprendessem a respeitar as regras sociais e as leis. Nesse sentido, este Outro seria o responsável por transmitir os princípios e orientações ideais da cultura e de comportamento, fazendo com que os sujeitos soubessem exatamente o que seria esperado deles enquanto ações e atitudes. A autora parte desta afirmação para realizar a discussão sobre a problemática existente no campo da formação docente, que, por ser regida pelo pensamento (psico)pedagógico hegemônico (cf. Lajonquière, 2009), tem como pressuposto que a transmissão pedagógica fundamenta-se em um modelo de comunicação simples, pautada em uma leitura direta da linguagem e da fala, ou seja, que se baseia na certeza de que todo conhecimento que o professor emitir será recebido integralmente pelos alunos (MRECH, 1999). Se é esse o modelo que impera no discurso pedagógico, é possível levantar a hipótese de que, na relação discursiva estabelecida entre professores e alunos, os primeiros assumem a posição de Outro, com a tarefa de transmitir o conhecimento, e espera-se que os sujeitos capturem plenamente o que lhes foi delegado.

Conforme o que apresentamos anteriormente, na relação do sujeito com o Outro, o Eu – consciente do sujeito – se encontra preso à ilusão de que só é possível obter satisfação por meio do Outro, através de seu desejo e de seu reconhecimento. Nesse caso, a posição de quem

aprende pode ser correlacionada à posição de assujeitamento ao Outro em busca de seu reconhecimento.

Contudo, autores da perspectiva da Psicanálise e Educação têm contribuído para questionar esse modelo. Atravessados pela psicanálise, muitos pesquisadores nos alertam para o fato de que toda educação tem a sua porção de impossibilidade³⁰. Em outras palavras, isso significa que os objetivos planejados e as estratégias pedagógicas estabelecidas por aquele que ensina não estão garantidos de antemão. Nas palavras de Cifali (2009), “A impossibilidade seria então fixada à finalidade, à falta de êxito quanto aos objetivos” (p. 153). Nesse sentido, as ocorrências e os caminhos tomados vão depender do que acontece no encontro³¹ entre os dois sujeitos, justamente porque atingir ou não os objetivos pedagógicos traçados depende unicamente do sujeito que aprende e, sobretudo, por ser um sujeito efeito do discurso e não um objeto, é que a impossibilidade da educação se faz presente. É por este motivo que o ato de ensinar não é de todo controlável, pois algo frustra os planos iniciais e o resultado final é da ordem do aleatório. Entretanto, ainda que a impossibilidade do controle se faça presente insistentemente, o sonho do domínio pleno também faz a sua ronda. Sobre isso, Cifali (1999) sutilmente satiriza que “para alguns, o espaço da educação ganharia em ser mais cercado de certezas e controlado por uma razão” (p. 149).

Essa ilusão do controle e domínio pleno parece marcar presença nas intenções que sustentam as ofertas formativas para professores. Ainda que a lógica se apoie no discurso pedagógico hegemônico, algo do imponderável emerge no lugar professor enquanto sujeito do inconsciente, seja na forma da queixa que denuncia a insuficiência das formações, seja na tentativa de subverter a ordem totalizante, quando os docentes assumem o protagonismo de sua formação.

3.4.2. Posição do professor diante da oferta formativa

A arte de educar alguém se distingue sobremaneira da arte de fabricar um objeto, dado que o ato de educar implica estar aberto para a experiência do encontro. Pelo fato de o encontro envolver ao menos dois sujeitos, situa-se na ordem do imponderável. Sobre o encontro, Cifali (1999) nos diz que é algo que “acontece entre dois seres, sem poder ser programado. Ele

³⁰ Ao citarmos a noção de impossibilidade, estamos mencionando indiretamente a expressão utilizada por Freud inicialmente em 1925 no texto “Prefácio à ‘Juventude desorientada’ de Aichhron” e, posteriormente, em 1937 em “Análise terminável e interminável” para se referir ao que ele, supostamente, denominou com os três ofícios impossíveis, a saber: educar, governar e (psic)analisar.

³¹ Abordaremos a noção de encontro a seguir, na seção 3.4.2.

transforma, como num verdadeiro diálogo que nos deixa outros dois que nossas palavras tenham sido trocadas” (p. 144). Tomemos essa definição elaborada por Cifali para discorrermos a respeito do termo formação, uma vez que entendemos que formação, antes de mais nada, implica uma (trans)formação nos sujeitos envolvidos.

O termo formação, que possui uma extensa trajetória histórica e comporta uma gama de significações, tem sido regularmente utilizado nos dias atuais, especialmente no campo educativo, mas isto não significa que, ao ser empregado, ele pertença exclusivamente a um único campo semântico, como nos alerta Carvalho (2016), podendo ser utilizado para se referir a treinamentos profissionais ou até mesmo à aprendizagem. O autor assinala a importância de olharmos para o termo formação com certa cautela, especialmente para os sentidos que ela vem ganhando nos últimos anos. Nessa linha, ele estabelece uma importante distinção entre os termos aprendizagem e formação, ideia que corrobora com a nossa proposta de aproximar a noção de encontro ao de formação, conforme a definição de Cifali, apresentada acima. Em suas palavras:

A noção de “aprendizagem” indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia [...] Uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma como nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo (CARVALHO, 2016, p. 101).

De acordo com o autor, apesar de toda formação envolver aprendizagens, nem tudo o que é aprendido gera uma transformação. Nesse sentido, ele segue afirmando que:

Uma experiência torna-se formativa pelo seu caráter *afetivo* [...] Trata-se, pois, de um *encontro* entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior. Por esse caráter de encontro constitutivo, os resultados de uma experiência formativa são sempre imprevisíveis e incontroláveis (CARVALHO, 2016, p. 101, grifos do original).

De maneira parecida, Masschelein e Simons (2018) também sinalizam para a importância de se distinguir formação de aprendizagem, uma vez que entendem que a formação não é um processo que ocorre externo às disciplinas curriculares e ao projeto educacional. Para os autores, a aprendizagem “envolve o fortalecimento ou ampliação do eu já existente, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do indivíduo [...] implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, acrescentando

algo”, ao passo que a formação consiste em “sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo” (p. 54).

Em uma ótica semelhante, Lajonquière (2019) revela que a perspectiva psicanalítica nos autoriza a afirmar que o que se aprende – independente da aprendizagem ocorrer no contexto escolar ou fora dele – é o que verdadeiramente prende o sujeito. “Em suma, o sujeito aprende aquilo que o apreende” (p. 301). Esse processo acontece sem que o sujeito possa se dar conta, uma vez que o que o “prende” não são os conhecimentos concretos propriamente ditos, e sim o desejo em causa na transmissão. A presença do desejo de quem ensina, o que, de acordo com os preceitos psicanalíticos já anteriormente discutidos, não é algo que possa ser representado por alguma competência técnica instrumental passível de ser aprendida. O desejo em causa no ato de transmissão docente excede as finalidades de qualquer curso de formação de professores.

A recente pesquisa *Formação de professores em tempos de educação inclusiva*, liderada por Rinaldo Voltolini³², buscou tematizar e problematizar as questões oriundas da formação docente. Pautada na perspectiva da Psicanálise e Educação, a proposta da pesquisa – que visou escutar professores que se dispuseram a falar de suas práticas, bem como de seus impasses – fez entrar a psicanálise na reflexão pedagógica, de modo que foram tecidas considerações críticas a respeito do discurso pedagógico sustentado pelo paradigma tecnocrático. Este cenário só foi possível porque a escuta de professores permitiu a presença do sujeito do inconsciente na cena educativa num espaço de escuta autêntica, fazendo furos ao discurso tecnocrático e dando-lhe novos sentidos. Nas palavras de Voltolini (2018):

Tratava-se, para nós, de fazer funcionar um outro modelo, de intervenção grupal, inspirado na psicanálise, com o fim de dar espaço a uma palavra plena, não amputada pela prescrição de papéis e que subordinar o conhecimento a ser adquirido na formação à exposição de situações-problema trazidas por ele: *do sofrimento ao enigma, do enigma ao conhecimento*, esta foi nossa premissa de trabalho (VOLTOLINI *et al.*, 2018, p. 13).

Portanto, Cifali (1999), Carvalho (2016), Masschelein e Simons (2018) Voltolini (2017, 2018) e Lajonquière (2019) nos mostram que formação, no sentido *stricto sensu* do termo, pretende uma transformação daquilo que já se conhece, é marcada pelo teor afetivo e possui um caráter de imprevisibilidade sobre o que o sujeito fará com o aquilo que aprende. Portanto, não é apenas um acúmulo de informações e tampouco a substituição e renovação do velho

³² Que resultou na publicação *Psicanálise e formação de professores: Antifomação docente* (2018).

conhecimento pelo novo. O que os autores nos trazem é que a formação é uma experiência que implica um ato entre dois sujeitos e a presença do desejo em causa.

Nesse sentido, a presença da psicanálise no diálogo com a educação contribuiu sobremaneira para a discussão da formação de professores, uma vez que ela nos convida a olhar com atenção para a perda da eficácia simbólica presente nos modelos de formação docente. A possível contribuição da psicanálise ao campo pedagógico, nas palavras de Voltolini (2018), “[...] é algo semelhante ao que no campo filosófico se convencionou chamar de influência heurística, capacidade de jogar luz – *eureka* – no outro campo, de mobilizar, portanto, questões pungentes, ajudando a evitar o sono dogmático” (p. 27). Além do mais, a psicanálise encontra-se fora da lógica da eficácia e do rendimento, lógica que marca e define as relações sociais contemporâneas e, conseqüentemente, os modelos e propostas de formação de professores

Nos capítulos iniciais desta pesquisa, buscamos localizar historicamente os caminhos da profissionalização docente – que esbarra nos caminhos de sua proletarização – bem como os dilemas que se interpõem no campo da formação de professores. Autores como Saviani (2009), Gatti (2008, 2010), Tardif (2005, 2014) nos mostram que a responsabilidade pela formação, assumida pelo Estado em meados do século XVIII, determina desde então as finalidades da educação e, conseqüentemente, os pressupostos epistemológicos e metodológicos (ou, os conteúdos necessários) para a formação dos agentes profissionais que devem garantir a qualidade da educação. Essa garantia vem, necessariamente, da “evolução” das práticas docentes que desembocam na profissionalização do professor, tido como um prático que deve exercitar a aprimorar suas competências por meio de contínuas formações.

Em um processo quase que redundante, tais formações visam oferecer o que há de mais inovador para a melhoria das práticas pedagógicas, para que os professores as apreendam e apliquem em sala de aula. De maneira breve, buscamos ressituar o cenário atual do campo da formação de professores que se esforça por sustentar e reproduzir o discurso (psico)pedagógico hegemônico (cf. LAJONQUIÈRE, 2009), que porta em sua essência a regulação e o controle das ações educativas.

Realizamos esse breve resgate a fim de introduzir a leitura, por meio de operadores psicanalíticos, de alguns impasses identificados no campo da formação de professores.

Seguindo a linha do discurso pedagógico hegemônico, que na atualidade é banhado pelo ideal tecnocientífico, a crença dos dirigentes – sejam estatais ou de parceiros – que

definem o objeto e/ou conteúdo a ser estudado e aprendido pelos professores é a de que eles teriam a “‘resposta certa’ que satisfaria aos educadores. Uma resposta para retirá-los do ponto de paralisação em que se encontram” (MRECH, 1999, p. 38). As instâncias que oferecem formação aos professores, sejam os dirigentes estatais, sejam fundações articuladas ao Estado, estão em relação direta com os professores e se colocam no lugar de quem sabe o que eles precisam. Desse modo, os posicionam discursivamente no lugar do vazio, diante do *vel* da alienação, antes do momento de escolha entre o ser e o sentido. Ao se posicionarem como detentores do saber, colocam-se no lugar de quem guarda as respostas sobre o ensinar.

A despeito de sua perspectiva teórica, Tardif (2014) reforça essa ideia ao dizer que o corpo docente não participa das definições e da seleção dos saberes que tanto a universidade quanto a escola transmitem, ficando essa função a cargo dos dirigentes, universidades e formadores universitários. Sobre isso ele destaca que:

A relação que os professores mantêm com os saberes é 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, 2014, p. 40).

Embora baseados em perspectivas teóricas distintas, a partir das colocações feitas por Tardif (2014) e Mrech (1999) é possível entender que os saberes disciplinares transmitidos pelos professores encontram-se numa posição externa à prática docente. Ou seja, os supostos saberes encontram-se naquilo que aparentemente se posiciona como o lugar dos “tesouros do significante”. As instâncias formadoras assumem o lugar do Outro no discurso pedagógico, tecem posições simbólicas para o professor determinando a sua posição, no que Mrech (1989) denominou por alienação no saber em cuja estrutura o sujeito se encontra desprendido – alienado – do saber, “Nas estruturas de alienação no saber o pensamento que se estabelece é como se estivesse acéfalo, isto é, fosse independente dos sujeitos” (p. 38). Nessa concepção, os professores são vistos como meros executores técnicos cuja finalidade de seu ofício centra-se na transmissão de saberes que nada tem relação com o sujeito que ensina.

Sobre isso, Mrech (1989) salienta que:

São as estruturas de alienação no saber que reificam os lugares do discurso pedagógico: o lugar do professor e o lugar do aluno. Elas podem ser encontradas no âmbito da própria linguagem. Elas se compõem de hábitos,

repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chave. Elas estruturam o pensamento do sujeito (MRECH, 1989, p. 38).

Tardif (2014) parece coadunar com essa ideia ao afirmar que os saberes científicos e pedagógicos que compõem o campo da formação docente dominam e determinam a prática docente, mas não são oriundos dela. Em suma, um dos princípios em jogo na lógica da formação docente está o fato de que os professores não apenas são colocados em uma posição de alienação no saber, por meio da qual eles executam e praticam saberes que eles não produzem e nem mesmo controlam. “Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes” (p. 42).

Nesse sentido, os cursos de formação continuada focam no que acreditam ser o que falta aos professores: lhes falta informação, como se fosse apenas um déficit de conteúdo. Essa concepção de que aos professores faltam informações e conteúdos para que possam ensinar com qualidade remetem à mesma perspectiva: a da ignorância. Quanto a isso, Mrech (1999) destaca que a crença educativa é de que o professor, por não ter o saber, precisa obtê-lo por meio de mais – e novas – (in)formações ou propostas formativas. Segundo a autora, os professores universitários que trabalham com formação e pesquisadores em Educação têm dado resposta imediata a essas questões. Em suas palavras “Falta informação. É apenas uma questão de conteúdo [...]. Trata-se de um problema de formação. É preciso que o professor aprenda a aprender” (p. 89).

Essa lógica estabelecida entre as instâncias que determinam os saberes pedagógicos e a ignorância permanente do professor nos remete à obra *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2019) do filósofo francês Jacques Rancière. O feito retrata a figura do mestre explicador como aquela que tudo sabe e que está sempre a ensinar ao aluno que nada sabe, uma dinâmica que parece seguir a ordem voltada a reduzir a distância entre os que sabem e os que ignoram. Tal lógica apresentada por Rancière determina a igualdade como o objetivo a ser alcançado, ou seja, aos que nada sabem basta que sejam instruídos por quem tudo sabe, o que ele chama de *A ordem explicadora*:

A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão é [...] que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada (RANCIÈRE, 2019, p. 21).

A ordem explicadora determina que o único responsável por avaliar se o conhecimento de fato chegou ao aprendiz é o próprio explicador, que tentará verificar se aquilo que transmitiu

pode ser fielmente reproduzido pelo outro, almejando anular qualquer distância entre aprender e compreender. Seguindo nessa linha, o aprendiz está submetido ao saber do mestre explicador e encontra-se reduzido à sua ignorância. É necessário que o aluno compreenda, e para isso o mestre deve fornecer-lhe explicações. Em outras palavras, o aprendiz somente compreenderá se o mestre lhe explicar, caso contrário, permanecerá em sua própria ignorância, sendo desconsiderado em qualquer possibilidade de inteligência. Para o autor, essa lógica é entendida como a “pedagogia da explicação”, a qual evidencia que a arte do mestre explicador situa-se na distância entre o saber do mestre e a ignorância do aluno; essa lógica implica, além da desigualdade, a submissão à inteligência daquele que explica e uma certa passividade no ato de acesso a um saber.

A lógica das formações docentes parece operar de maneira similar com a qual discorre Rancière a respeito do mestre explicador. Aos professores que pouco – ou nada – sabem sobre as novas técnicas e instrumentos pedagógicos, fornece-se mais conhecimentos que possam suprir a falta. Explica-lhes como devem ensinar e como atuar. A boa formação docente seria então aquela que fornece todo o saber a fim de reparar a formação deficitária do professor.

Portanto, o discurso pedagógico hegemônico, conjuntamente com a lógica tecnicista e instrumental, entende o professor como desprovido de saber. Sobre esse sujeito desprovido de saber, Lacan (1992 [1969-1970]) nos diz que este é o verdadeiro sujeito da ciência, um sujeito abstrato, sem nome, sem história, sem desejo, os *astudados*, um joguete entre os termos estudantes e o *objeto a*, feito por Lacan para se referir aos que precisam estar ali, sem se transformarem, para que se continue a produzir algo.

Nessa linha, temos a lógica da formação docente que posiciona o professor no lugar de quem não tem implicação com a sua formação. Uma formação que nada que saber sobre o sujeito do inconsciente, que pretende apenas que o professor opere a máquina do ensinar. Mas não de qualquer maneira. Que a opere com qualidade e excelência, sem furos, sem falhas e sem imprevistos.

Dada essa configuração discursiva, interrogamo-nos: o que faz com que os professores sejam posicionados, muitas vezes, no lugar de alienação de saber?

Diante do exposto a respeito da constituição do sujeito, retomamos o que Lacan (2008 [1964]) apresenta sobre as operações de causação do sujeito: alienação e separação. O sujeito só existe na medida em que se deixa moldar pelas palavras do Outro, pois é por meio da sujeição ao Outro que o sujeito poderá ser. E, para que o sujeito possa falar por si, é preciso que ocorra um segundo momento denominado *separação*. Para que essa operação se concretize, o Outro – guardião dos significantes – precisa apresentar sinais de falta e de incompletude,

apresentando-se como um sujeito do desejo, portanto, faltante. Retomando o que nos aponta Fink (1998), no processo da *separação* encontramos um Outro que nem sempre está consciente daquilo que deseja, sendo que o que deseja pode ser ambíguo e contraditório. Frente ao Outro incompleto, o sujeito poderá se desalienar do saber e das palavras deste Outro para poder falar por si e embarcar em uma existência simbólica própria. É somente por meio da operação de separação, quando o sujeito percebe que o Outro não é absoluto e pleno, que poderá indagar-se sobre o desejo.

Para Lacan, a relação com o Outro se estrutura a partir da criação de um determinado laço social. Segundo ele, através dos laços sociais os sujeitos acabam por entificar o Outro, suprimindo o sentido do ser, e passam a acreditar na sua existência concreta, estabelecendo relações como se o Outro fosse o representante do sistema de leis e regras, o Outro que sabe mais, ou mesmo o Outro que censura e critica o sujeito (Mrech, 1999).

O que vemos ocorrer na relação dos professores com os responsáveis por sua formação é que, ao assumirem a responsabilidade pela formação e determinarem o que deve ser ensinado aos professores, o Estado e seus parceiros ocupam o lugar de Outro no discurso. Mas não o Outro do desejo, que deixa a ver sua incompletude, e sim um Outro absoluto. Nessa relação discursiva o sujeito do inconsciente é deixado de fora, o Outro ocupa o lugar de representante das leis e determinações externas sobre como o Eu deve agir. Em outras palavras: sobre como os professores devem ensinar.

Ao entrevistarmos professoras e professores, encontramos algumas falas que revelam a posição das instâncias formativas como o Outro que detém o saber axiomático sobre o que os professores devem aprender para aplicar na prática pedagógica:

Mas isso às vezes cansa muito e eu digo do lugar do professor da escola pública. Cansa bastante porque às vezes *parece que você não sabe fazer o seu trabalho* e as pessoas *falam em um nível muito distante*. “Ai, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo” (Trecho da entrevista com a professora Eliana, grifos nossos).

Vemos na fala de Eliana a identificação com o lugar do não saber. Um lugar atribuído pela instância formadora – o Estado – a definir o que e como deve ser o trabalho pedagógico em sala de aula. Ao afirmar que parece não saber fazer o seu trabalho, ela se refere ao esvaziamento do saber do professor. Essa lógica, presente nos modelos das ofertas formativas, posiciona o professor no lugar do proletário, conforme o que foi discutido no primeiro capítulo deste estudo, gerando uma “desapropriação de seu saber” (VOLTOLINI, 2018).

Reconhecemos na fala da professora Cristina a mesma identificação com o lugar de esvaziamento do saber e de reprodução da técnica pedagógica prescrita pelas instâncias formadoras:

Eu sinto assim, que eles acham que *nós somos robzinhos* que ele dá a corda e faz aquilo que tem que fazer ali naquele tempo que a corda foi dada. Ele não respeita a *formação do professor, a vivência do professor* e a realidade de cada escola (Trecho de entrevista com a professora Cristina, grifos nossos)

Ao dizer que consideram os professores como “robzinhos” (*sic*), além de sinalizar para o fato das formações focarem em um aprender concreto e prescritivo que prevê uma reprodução e aplicação dos conteúdos e estratégias de forma controlada e regulada, Cristina também aponta para a lógica da transmissão que nada quer saber do professor-sujeito do inconsciente, pois reconhece que não há interesse em escutar os professores em suas necessidades ou em (re)conhecer a realidade de suas vivências.

Constata-se, por meio das falas das duas professoras, que a estrutura das ofertas formativas parte do princípio de que ao professor deve-se fornecer o máximo de conhecimentos e informações necessárias para que sua prática pedagógica não deixe nada a desejar – nem mesmo o próprio professor. Conforme nos diz Tardif (2014), os saberes transmitidos pelas instituições formadoras não deveriam fornecer respostas prontas nem os “modos de fazer” em sala de aula, uma vez que o saber técnico não garante o controle pleno da situação pedagógica. Temos, novamente, que, ao assumirem a posição do Outro que tudo sabe, as instâncias formadoras posicionam o professor-sujeito no lugar de não saber, obstaculizando a possibilidade de indagar-se sobre o seu fazer educativo. Na posição de Outro absoluto, determinam que, para a melhor operação da máquina, basta fornecer explicações. Mais conteúdos precisos a fim de alcançar a eficácia e os melhores padrões de desempenho.

Vemos na fala de Cristina um reforço a respeito da questão de os professores não serem escutados em suas necessidades, tendo somente que cumprir com as imposições das instâncias formadoras. Estas, ao deixarem de fora a dimensão do professor-sujeito do inconsciente, tensionam a distância entre o que é ensinado na teoria e o que acontece prática cotidiana:

Eu acho que esse é o *grande problema da formação* hoje do governo para o professor de escola pública exatamente. Eles inseriram um sistema para a gente, que eu falo “goela abaixo”, *você não tem nem opção de opinar*, se você quer usar ou não. *Você tem que seguir o que ele te determina* [...]. Você fica engessado naquilo. [...] Mas ainda falta muito porque *a realidade* que

nós temos na escola *é tão diferente* do que, às vezes, *eles colocam lá na formação*. Muito diferente (Trecho de entrevista com a professora Cristina, grifos nossos).

Identificamos, nas falas de outros docentes entrevistados, questões semelhantes a respeito da escolha dos conteúdos que são transmitidos nas formações, que muitas vezes estão em descompasso com a realidade dos professores. Reafirma-se, portanto, que tal desalinhamento parece ocorrer porque os professores não são escutados naquilo que precisam para aprimorar a prática em sala de aula. A definição dos conteúdos é estruturada em acordo com as ideologias políticas contemporâneas, seja devido a algum programa que precisa ser implementado ou a alguma mudança ocorrida no cenário educacional:

Olha, os cursos que a rede disponibiliza são cursos da EFAPE³³ na maioria na modalidade EaD. Alguns cursos ficam muito *no campo teórico* e, às vezes, eu falo assim: “nossa, *isso daqui não agrega porque não vejo isso na prática*”. Por exemplo, *educação integral*, que o Estado de São Paulo tem o programa de escolas de período integral. Na verdade, *you não vê isso na prática*. Eu fiz o curso, achei o curso muito bacana, porque já traz aquilo que também já vem discutindo na faculdade que é sobre educação integral. Contudo, *não é algo que está no chão da escola, é só uma ideia que está em todos os documentos* do Estado de São Paulo, mas não está na prática [...] (Trecho de entrevista com o professor Marcelo, grifos nossos).

A fala de Marcelo nos leva a refletir sobre a posição do *mestre explicador*, já exposto anteriormente. A escolha do conteúdo a ser transmitido é feita pelo mestre que detém o saber sobre o que o aprendiz, em sua ignorância, deve aprender. Essa lógica sustenta a distância entre o saber do mestre e a falta de saber do aluno. Em analogia à lógica da formação docente, quem define o que os professores devem saber não são os professores e sim os universitários, os *experts* que encabeçam as instâncias formadoras. A título de exemplo, a boa nova da vez é o Programa de Ensino Integral (PEI), que visa aos interesses políticos e sociais³⁴. Desse modo,

³³ Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

³⁴ De acordo com a Nota Técnica sobre o Programa de Ensino Integral (PEI), 17 de junho de 2021, “os principais argumentos do governo estadual em defesa do PEI são: a) As escolas que aderiram ao Programa apresentam resultados educacionais nas avaliações padronizadas superiores à média da rede estadual de educação; b) O PEI oferece melhores condições de trabalho, com o pagamento de gratificação de dedicação exclusiva, correspondente a 75% do vencimento base dos profissionais do magistério”. Entretanto, “desde 2016, temos realizado pesquisas buscando compreender as implicações da implementação do PEI na rede estadual paulista e verificado que os argumentos apresentados pela SEDUC-SP são apenas uma parte da realidade, sendo fundamental analisar os impactos do PEI no aumento das desigualdades educacionais e socioespaciais em todo o território paulista” (Disponível em: https://3c60c040-0201-4188-bfd9-ddc208c6ad1a.filesusr.com/ugd/9cce30_30e9aa16757e4fb7bd27d9d239b1a195.pdf Acesso em 22 jul. 2022). Em matéria publicada pela revista *online Carta Capital*, em 15 de outubro de 2019, Ana Luiza Basilio destaca que

pouco interessa se são saberes que vão ao encontro da necessidade dos professores e da prática docente, o que importa é que os professores desconhecem esse novo imperativo e, portanto, devem aprendê-lo. Preenchem o vazio com o novo conhecimento: informam sobre o novo conceito e explicam como se deve aplicá-lo na prática educativa com a finalidade de suprir o que estava deficitário. Dinâmica que supostamente visa garantir que a qualidade do ensino atinja novas metas que correspondam aos interesses que não dos professores. O descompasso entre a oferta e a necessidade é justamente o resto de uma equação que não fecha. Isso porque o que se oferece não é o que se pede. O objetivo da formação é fornecer todo o saber para restaurar a formação insuficiente do professor.

De maneira interessante, ao passo que alguns relatos nos revelam a distância entre a teoria e a prática, conforme nos conta Marcelo, nota-se também uma espécie de queixa quando a formação não apresenta “receitas prontas”. A fala da Vanessa deixa evidente a frustração ao apontar que o curso não atendeu às necessidades práticas que buscava:

[...] e sendo muito honesta nesse caso específico que eu senti, foi que a gente entende que o autismo é um espectro amplo e que cada criança tem a sua demanda e suas características específicas. Então eu senti que *foi muita teoria*, muita explicação daquela de “ah, cada autista é único, assim como cada criança é única, e você tem que conhecer o seu aluno e tem que adaptar tudo para ele” e aí eu senti que *eu fiquei na mesma*, honestamente, eu *continuei com as mesmas dúvidas* (Trecho da entrevista com a professora Vanessa, grifos nossos).

No exemplo acima, Vanessa expõe que o curso, específico para a aprendizagem de crianças com autismo (*sic*), não lhe forneceu as pistas para ensinar o seu aluno. Aqui o que se torna mais evidente não é tanto a distância entre a teoria e prática, mas a busca da professora por um modelo formativo que reproduzisse o paradigma *conceitual-instrumental* cujo cerne prescritivo impera no contexto das formações reparatórias: “eu precisava de exemplos de casos que funcionam, de metodologias que funcionam, de uma coisa mais prática” (Vanessa).

“Uma das diretrizes do PEI é ampliar a carga horária na escola para até nove horas e meia por dia. Nas escolas regulares, o tempo de permanência é de cinco horas. O governo defende que a ampliação do tempo associada a uma matriz curricular diferenciada é necessária para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, medida por avaliações externas, além de aumentar a empregabilidade e a renda deles. A ampliação do tempo na escola deve ser considerada na perspectiva da educação integral, que prevê a formação integral dos sujeitos em suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. O modelo, inclusive, é uma das metas do Plano Nacional de Educação e entendido como uma das estratégias para diminuir as desigualdades da educação pública brasileira. A questão é que a oferta do Estado não dialoga com esse conceito propriamente e apresenta uma visão mais tecnicista do processo de ensino aprendizagem, não consolidando a política para a igualdade de direitos” (Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-as-escolas-estaduais-de-sp-resistem-a-educacao-integral> Acesso em 19 dez. 2022). Para dados oficiais da SEDUC-SP sobre o PEI, ver: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei> Acesso em 19 dez. 2022.

A professora Gisele também nos conta sobre a distância entre teoria e prática presente em um dos cursos de formação continuada do qual participou. Contudo, a questão que surgiu para ela não foi a contradição teoria *versus* prática, e sim a de um curso pautado na didática e na prática pedagógica que, ainda assim, não contribuiu para a sua experiência com os seus alunos:

Então foi muito complicado, sabe? Eu ver uma coisa ali no curso, que era um *curso super prático*, não era cheio de textos acadêmicos, tinha muitos vídeos de aulas reais e eu não conseguia aplicar [...]. Então isso era *bem frustrante* (Trecho de entrevista com a professora Gisele).

Identificamos, por meio dos depoimentos de Vanessa e Gisele, um dilema presente na queixa de professores frente às formações. Ora as queixas se dirigem à distância entre a teoria oferecida e o que ocorre na prática, ora denunciam a insuficiência das formações, pois não mostram o “caminho das pedras” da prática educativa. O dilema apontado nos leva a supor que a queixa dos professores insiste em aparecer independente do conteúdo e do modelo da oferta formativa – seja ela garantida pelo Estado ou não –, pois elas parecem denunciar que a lógica das formações não atende plenamente aos pedidos e às necessidades docentes.

Vemos na fala da professora Ana Luísa o reconhecimento da intenção que subjaz às ofertas formativas, pautada nos interesses políticos e sociais. A professora se refere aos “modismos pedagógicos” presentes nas formações de professores que são renovados continuamente e menciona os conceitos do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) como exemplo, o que nos leva a pensar que a profissão dos professores se constitui intimamente ligada aos fins governamentais:

[...] é que essas ideias, elas vão tomando outra *tensão ideológica*. Porque quando Freinet era um indivíduo ligado a uma escola libertária, pedagogia libertária anarquista, se você pegar hoje aquelas ideias, elas estão adaptadas para um *objetivo de mercado*. Então é o fazedor, é o empreendedor, não é aquela criatividade que o Freinet queria libertadora, mas é uma criatividade voltada para o empreendedorismo. Então o que eu vejo é *um direcionamento ideológico de ideias pedagógicas* que não são novidade, mas são apresentadas como sendo (Trecho da entrevista com a professora Ana Luísa, grifos nossos).

A fala de Ana Luísa também nos direciona para a discussão sobre o lugar do Outro que determina o que se deve ensinar nas formações de professores. As instituições formadoras, tanto públicas como privadas, parecem atuar de acordo com as contingências, sejam elas sociais, culturais ou políticas. Seguem, portanto, os interesses vigentes de uma época.

Independente da bandeira defendida, o fim é munir os professores daquilo que se acredita que lhes falta, reproduzindo no campo da formação de professores, o que se produz na ilusão (psico)pedagógica presente no discurso pedagógico hegemônico: a crença de que ao regular os conteúdos a serem ensinados às (hipotéticas) necessidades dos aprendizes, tem-se o ajuste preciso para a eficácia da educação. E, por bandeiras defendidas, entende-se as diferentes teorias e princípios que melhor atendem às necessidades dos sistemas de governo.

O professor Fernando parece compartilhar das mesmas impressões sinalizadas pela professora Ana Luísa:

Então a maioria dos cursos que eu faço inclusive, são cursos que eu pago ou que eu procuro fora, porque *há um problema*, porque a oferta de cursos não é grande, é pouca, os HTPCs³⁵ não são tão formativos assim e *quando tem a formação existe um padrão ideológico*, então eles acabam seguindo mais para a *ideologia, para o pensamento da rede municipal*, e priva um pouquinho...entre aspas...priva um pouquinho a gente de pensar fora da caixa (Trecho da entrevista com o professor Fernando, grifos nossos).

No trecho acima, identificamos mais uma vez que a definição dos conteúdos e pressupostos a serem transmitidos aos professores segue as intenções de governo e de uma época. Evidencia-se, portanto, uma das facetas do campo da formação docente, que buscamos apresentar e discutir no primeiro capítulo desta pesquisa e que chamamos por racionalidade técnica. Esta revela que a seleção e a definição das finalidades a serem atingidas em determinado momento, assim como os métodos e estratégias necessários para atingi-las, ficam a cargo dos interesses e intenções políticas representadas pelos cursos de formação. As ações políticas buscam quitar os déficits da qualidade da educação, por meio de reformas curriculares e de mudanças constantes nas modalidades e nas técnicas prescritas.

Por outro lado, Fernando deixa claro que a maioria dos cursos que faz não são os oferecidos pelo Estado, e sim os que busca por vontade própria, pois sente que os cursos oferecidos pelas redes não atendem às necessidades de sua prática. Por meio dessa fala, ele explicita o seu lugar enquanto professor-sujeito, colocando-se como protagonista do seu percurso formativo. Muitos dos professores entrevistados evidenciaram suas posições ativas e autorais, agenciando um Discurso da Histórica diante de suas formações, uma espécie de histericização do discurso do Estado em sua oferta de formação, ao se posicionarem como

³⁵ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o tempo estabelecido na escola, com o intuito de reunir professores e coordenadores para planejamento de aulas, discussão, análise e proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais coletivas.

protagonistas das escolhas que melhor atendem às necessidades de suas práticas pedagógicas. Abordaremos esse aspecto com maior profundidade no capítulo sobre desejo e demanda na formação docente.

Nesse sentido, reconhecemos que os operadores psicanalíticos contribuem para a nossa leitura a respeito do que acontece no contexto da formação docente, pois se mostram como importantes instrumentos que nos auxiliam a repensar os diferentes contextos humanos por meio de outras lentes.

Retomando a lógica das formações, é pelo fato do Outro ser incompleto que as falhas na formação acontecem. É impossível educar em plenitude, é impossível saber exatamente o que o outro deseja. O que o outro precisa³⁶. Dado que este Outro que ensina também é um sujeito incompleto, ele não possui a resposta do sujeito. Não possui porque não é possível saber exatamente o que o outro necessita. Em outras palavras, as instâncias formadoras, por mais que tentem impor o saber que falta aos professores, esbarram na impossibilidade do controle pleno. Vão de encontro à impossibilidade de atender plenamente o que pede o sujeito. Esse é o ponto-chave para discutirmos a queixa docente, que denuncia justamente a impossibilidade da Educação e, conseqüentemente, da formação.

Em síntese, as professoras e professores entrevistados narraram experiências com suas formações e, de certa maneira, contribuíram para corroborar alguns aspectos levantados neste capítulo. Identificamos em suas falas a lógica das formações docentes que tentam posicionar o professor no lugar de quem não tem implicação com a sua formação. Uma formação que nada quer saber sobre o sujeito do inconsciente, que pretende apenas que o professor opere a máquina do ensinar. Mas, de modo interessante, veremos que a tentativa de impor aos professores o saber necessário ao seu ofício acaba sendo falha. Veremos, mais adiante, que todos os entrevistados se mostraram como sujeitos, subvertendo a lógica totalizante das formações, ao apresentarem-se como professores-sujeitos implicados em seus percursos formativos.

³⁶ Entendemos que numa formação é necessário planejar seu molde e de que maneira ela será oferecida. Desse modo, o próximo capítulo apresentará de que modo as formações, ao menos no contexto brasileiro, são organizadas e planejadas.

4. O Neoliberalismo e as Implicações na Formação Docente

“[...] para uma sociedade que proclama que a satisfação do consumidor é seu único motivo e seu maior propósito, um consumidor satisfeito não é motivo, nem propósito, mas uma ameaça mais apavorante” (Bauman, 2008).

O campo educativo vem sendo frequentemente afetado pelo contexto contemporâneo em cujo bojo reconhecemos o predomínio da técnica e do método. Tal contexto gera um movimento de construção do saber pedagógico pautado nas premissas científicas, tornando-o um saber especializado e científico. Fanizzi (2019) nos diz que esta conjuntura permite que se crie “uma lógica na qual se torna imperativa ao professor a constante atualização de sua formação [...] por meio de cursos que ofereçam saberes técnicos e *científicos* acerca do ensino e da aprendizagem” (p. 6, grifos do original). Conforme apresentado no primeiro capítulo deste estudo, as incessantes ofertas de formação docente firmam-se nos saberes que visam garantir que o professor domine a técnica de como atuar, como promover, como desenvolver e como propor um trabalho pedagógico de qualidade e operam numa lógica de oferta das pedagogias cada vez mais modernas e inovadoras.

Retomaremos alguns pontos levantados no início desta pesquisa a respeito do contexto da formação de professores para discutirmos algo que parte da ideologia neoliberal e da lógica capitalista de que “tudo tem seu preço; logo, tudo é passível de ser comprado, avaliado” (FORBES, 2006, p. ix) que muito tem afetado o campo educativo, para alcançarmos o que Miller e Milner (2006) nomeiam “problema-solução”, uma lógica discursiva também presente no contexto da formação docente, que busca solucionar os problemas oriundos do campo educativo por meio de ofertas formativas. Realizaremos um breve exame a respeito do neoliberalismo a fim de subsidiar a discussão da dinâmica que busca reparar a “má formação inicial” com as infindáveis formações ditas continuadas, como veremos mais adiante.

4.1. O contemporâneo império do neoliberalismo

Não é de hoje que o campo da educação vem sendo tomado por palavras de ordem que oferecem um “tom” específico a este contexto. Produtividade, competências, qualidade total, modernização da escola, novas linguagens digitais, pesquisas utilitárias, *labmaker*, metodologias ativas, gamificação, entre outros, são imperativos presentes no cenário

educacional atual. A despeito do que essas novidades possam apresentar e contribuir para as estratégias de ensino e aprendizagem, tais imperativos imprimem uma forma particular de compreender os processos educacionais que se pauta em métodos de garantia da qualidade – assim como o seu controle, como veremos – decorrentes do chamado discurso neoliberal. Mas o que seria o discurso neoliberal e de que maneira ele se articula com a formação de professores?

Antes de estabelecermos as relações entre a ideologia neoliberal e o campo educativo, é preciso enfatizar a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um processo complexo de construção histórica e hegemônica. Tomaremos como ponto de partida uma proposta de leitura para entender esta ideologia apresentada por Veiga-Neto (2011) que nos convida a olhá-lo através da lente do *ethos*. Em suas palavras, o autor nos diz que:

[...] ao invés de compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo compreendê-lo como modo de vida, como *ethos*, como maneira de ser e estar no mundo (VEIGA-NETO, 2011, p. 38).

Esse fundamental apontamento é relevante para entender o lugar ocupado pela educação e, sobretudo, pela escola, que pode ser entendida como “um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38), mas também como um lugar de produção de novas subjetividades, ou seja, de novos modos de ser e estar no mundo.

Isto posto, localizamos o discurso liberal – predominante como modo de vida – nos séculos XVIII e XIX, como um sistema que possuía como princípio de inteligibilidade a troca de mercadorias. Em outras palavras, o princípio de regência das relações sociais baseava-se em um ambiente socioeconômico tido como livre e espontâneo. Neste sistema específico, a liberdade de mercado era entendida como algo natural. No entanto, em meados do século XX, ocorreu o que Veiga-Neto (2011) classificou como deslocamento do sistema liberal para o sistema neoliberal, cuja liberdade passou a ser vista como algo passível de ser produzida e exercida por meio da competição. Portanto, temos então que o marco fundamental que diferencia o sistema liberal do neoliberal é exatamente o entendimento do significado de liberdade. Dito de outra maneira, o neoliberalismo produz liberdade da mesma forma que a consome. Para este discurso em que os processos econômicos não são tidos como naturais, eles “devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (VEIGA-NETO, 2011, p. 39).

Contudo, mais do que conceber esse deslocamento como uma simples substituição de um sistema pelo outro, Veiga-Neto (2011) nos faz um importante alerta. Baseado nas ideias desenvolvidas por Foucault (1979, *apud* VEIGA-NETO, 2011), o autor destaca que neste processo de deslocamento não ocorreu apenas a substituição de uma ideia velha por uma nova, mas que houve um “recobrimento parcial”, em que partes de um sistema antigo permaneceram conservadas e sobrepostas ao sistema novo, de modo que essa espécie de revestimento discursivo não atingiu (e permanece não atingindo) todos os âmbitos e esferas sociais com a “mesma intensidade” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38). Nesse processo, ocorre, portanto, uma transformação de ênfase que outrora recaía sobre a liberdade de mercado e comércio, em cujo centro estavam os produtores, para uma governamentalidade³⁷ centrada na competição, em cujo bojo estão os consumidores.

Seguindo nessa linha, Marrach (1996) destaca que o surgimento do neoliberalismo como ideologia dominante no século XX veio responder à crise gerada pela globalização, que implicou a “interligação das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias” (p. 42). Nesse sentido, enquanto o liberalismo focava no direito à cidadania, o neoliberalismo foca nos direitos do consumidor. Nas palavras da autora:

Enquanto o liberalismo tinha por base o Indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico (MARRACH, 1996, p. 43).

Desse modo, retomando o que nos introduziu Veiga-Neto (2011), nos tempos atuais – do discurso neoliberal, em que a governamentalidade centra-se na competição – o consumo não se relaciona mais diretamente ao ato de comprar e usufruir, e sim a um modo específico de

³⁷ Ainda que este estudo não tenha a pretensão de discutir ou aprofundar o conceito de governamentalidade, cabe aqui deixar clara a definição desenvolvida por Michel Foucault em sua obra *Segurança, Território e População* (2008b [1978]). Em suas palavras, governamentalidade é: “[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros-soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’ creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’” (FOUCAULT, 2008b, p. 143- 144). O que mais interessa a este trabalho é entender que governamentalidade é um conceito que denomina o regime de poder e as características de sua tecnologia, que após o século XVIII terá como alvo principal a população e a conduta dos homens.

pertencer ao social, ao novo social. Para o autor, esse pertencimento deve “ser o mais fugaz possível, pois na sociedade de consumidores a concorrência para a captura de atenção é incessante” (p. 39).

Nesse novo contexto, a centralidade da fábrica como emblema da economia capitalista e liberal, que tinha por objetivo a produção de mercadorias com o foco no indivíduo, é deslocada para a empresa, emblema da economia neoliberal, cujo objetivo passa a ser a inovação e a criação de novos mundos (VEIGA-NETO, 2011). Nas fábricas, privilegiava-se o trabalho fabril e especializado, ordenavam-se lugares e postos fixos aos trabalhadores que executavam as atividades específicas, portanto, seus corpos eram instrumentos essenciais para a manutenção do sistema capitalista. O controle, segundo Veiga-Neto (2011), “era realizado por meio da vigilância sobre o corpo, utilizando como instrumento o cronômetro” (p. 42). Com diferente ênfase, ao cenário que se configura na cultura das empresas no sistema neoliberal não interessa mais a força braçal dos trabalhadores. Seus corpos foram substituídos por outras formas de execução para o alcance dos fins esperados e contam com regimes de trabalho heterogêneos (prestadores de serviços, profissionais autônomos, entre outros) e particulares (com contratos, cargas horárias e modalidades diferentes, como o atual *home office*, por exemplo). Neste sistema específico, o controle da produtividade não conta mais com o cronômetro, e sim com instrumentos de mensuração e indicadores de qualidade que tornam visíveis o alcance de metas. Diferentemente dos interesses voltados ao trabalhador fabril, para o qual a execução da atividade dependia de sua submissão aos modelos predeterminados, no modelo empresarial o corpo sujeitado às determinadas funções não é mais decisivo, o que importa são as capacidades adaptáveis e flexíveis às condições mutantes intrínsecas ao contexto contemporâneo.

Os dois contextos acima apresentados compõem o que o sociólogo Richard Sennett discute na obra *A cultura do novo capitalismo* (2006), na qual se propôs a analisar as diferenças entre as primeiras manifestações do capitalismo industrial e o novo capitalismo global, sistemas que acompanham as ideologias liberal e neoliberal, respectivamente. O autor analisa e problematiza a maneira pela qual o mérito e o talento tornaram-se convicções atuais, substituindo antigos valores como habilidades específicas, transformando a ética do trabalho bem como os modos de ser e estar no mundo.

Alinhado ao que analisa Veiga-Neto (2011) a respeito da sociedade atual de consumidores como sendo uma sociedade do acontecimento imediato, na qual a espera e o longo prazo deixam de fazer sentido para o homem, Sennett (2006) afirma que “em vez de avaliar se as nossas atividades imediatas realmente importam para nós, aprendemos a pensar

nas recompensas futuras que advirão se obedecermos às ordens agora” (p. 36). O imediatismo tornou-se produto da sociedade, que passou a girar em torno do acontecimento e da satisfação. Para o autor, que por meio de uma pesquisa comparou planos de carreira de jovens na década de 1970 com as atuais do século XXI, esse deslocamento de foco se reflete não apenas nos comportamentos em relação aos bens de consumo como também nos comportamentos profissionais.

Retomando os aspectos históricos que encaminharam o deslocamento do sistema fabril para o empresarial, do capitalismo industrial para o novo capitalismo e, portanto, do liberalismo para o neoliberalismo, temos que este último transformou-se em um projeto hegemônico devido ao fato de ter “conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade” (GENTILLI, 1996, p. 10). Segundo Gentilli (1996), o êxito de tal imposição é decorrente da construção de respostas que visavam explicar e ao mesmo tempo escapar da crise capitalista dos anos 1960 e 1970. Novas verdades foram sendo elaboradas como possibilidades únicas de saída para a crise. Nesse sentido, o autor nos diz que:

[...] os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção desse novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal (GENTILLI, 1996, p. 11).

Essa perspectiva foi capaz de atribuir à participação do Estado a causa de todos os fracassos econômicos e sociais e propôs a criação de um “Estado mínimo” para uma nova ordem mundial. Nesse sentido, o discurso neoliberal transformou os modos de ser e estar no mundo, que passaram a guiar-se pelo imediatismo, pelo acontecimento, pela competição, pelo consumo, pelo controle e pela renovação.

Temos até aqui um breve panorama a respeito do contexto sociopolítico atual sob o qual subjaz a ideologia neoliberal. Este conciso exame nos interessa sobretudo para discutir os efeitos de tal ideologia no campo da educação e, para tanto, recorreremos a um recorte específico da obra *Nascimento da biopolítica*, em que Foucault (2008^a) nos diz que:

[...] a generalização da forma econômica do mercado no neoliberalismo americano, além das próprias trocas monetárias, funciona como o princípio de inteligibilidade, princípio de decifração das relações sociais e dos comportamentos individuais. O que significa que a análise em termos de economia de mercado, em outras palavras, em termos de oferta e procura, vai

servir de esquema que se pode aplicar a campos não econômicos (FOUCAULT, 2008a, p. 334).

Com base nessa afirmação foucaultiana, tentaremos apresentar e discutir de que maneira o discurso neoliberal, tal como introduzido acima, extrapola os limites do campo econômico e gera importantes e significativos efeitos no campo educativo e, conseqüentemente, na formação de professores.

4.2. O neoliberalismo e a lógica discursiva problema-solução

Dufour, em sua obra *A arte de reduzir as cabeças* (2005), propõe uma relevante discussão a respeito do estatuto de sujeito e as transformações decorrentes do neoliberalismo e estabelece importantes problematizações sobre o esvaziamento simbólico do campo educacional como uma espécie de efeito de um “estar no mundo” na era da modernidade. Segundo o autor, “nosso estar no mundo não pode mais ser o mesmo quando a questão de uma vida humana não se liga mais à busca do acordo com esses valores simbólicos transcendentais representando o papel de garantias” (p. 14), uma vez que o que nos move está ligado à capacidade de se adaptar e se moldar aos “fluxos sempre móveis da circulação da mercadoria” (p. 14). Ainda nas palavras de Dufour, “o neoliberalismo [...] quer apenas a fabricação de um homem novo” (p. 14). Ao propor a discussão a respeito das negações sobre as quais o sujeito pós-moderno se constitui, ele nos traz uma valiosa questão sobre o campo educacional, em cuja lógica da mensuração e aferição aparece com grande força discursiva acerca da qualidade da educação (e seus possíveis e necessários instrumentos avaliativos), assim como nos introduziram Sennett (2006) e Veiga-Neto (2011).

Dufour (2005) extrai conseqüências da teoria dos discursos de Jacques Lacan, em especial o quinto discurso, o dito discurso do capitalista, e problematiza uma nova configuração social que “reduz as cabeças” e cria novas subjetividades. Para o autor, a lógica de mercado, ou de consumo, cria tanto a falta (ou o que podemos chamar por pseudofalta) quanto o objeto que supostamente vedaria a falta. Entretanto, essa mesma lógica que oferece o objeto opera uma espécie de anulação deste mesmo objeto de consumo que se apresenta ao sujeito como a solução para determinado problema. Nesse sentido, cria-se uma dinâmica de contínua solicitação, uma vez que o objeto de consumo é sempre descartado quando parece não oferecer mais serventia. Dito de outra maneira, quando deixa de estar na “moda”.

A esse respeito, Passone (2015) propõe uma leitura sobre a presença do discurso capitalista no campo educativo por meio da avaliação. Esta aparece como um significante que

visa garantir melhorias, aprimoramentos e substituição de erros por acertos. Para discorrer sobre tal significante, o autor resgata o histórico do saber técnico prescritivo e o posiciona como “a assinatura” do mundo ocidental desde suas origens. Não obstante a sua presença longeva, não se esperava que a “racionalidade técnica se imporia como uma ética de vida, sintoma da nossa cultura, definindo condutas e costumes morais” (p. 402). No campo da educação, cuja finalidade se reduziu ao imaginário homogeneizante, o autor destaca que a avaliação “tornou-se um poderoso mecanismo de produção de ‘valor’ sobre o objeto, um sintoma de nossa civilização orientada racionalmente à quantificação e mercantilização da vida” (p. 404). Isto posto, a avaliação, como um dispositivo do campo educativo, entra de maneira a tornar tudo e todos controláveis e contabilizáveis.

Seguindo as ideias apresentadas por Passone (2015) a respeito da avaliação no campo educativo, entendemos que esse dispositivo reforça a lógica neoliberal profundamente discutida por Dufour (2005) e também reconhecida por Sennett (2006) quando este afirma que “O fato óbvio é que as avaliações de aptidão têm duas faces: servem ao mesmo tempo para destacar a aptidão e eliminar a incompetência ou a falta de aptidão” (p. 106). Em linhas gerais, lê-se que o dispositivo avaliativo está a serviço da melhoria da qualidade da educação. Portanto, avalia-se para melhorar, reparar – ou até eliminar – o que, aparentemente, não estava adequado. Nas palavras de Passone (2015):

Sob o semblante do discurso científico, a avaliação surgiu no interior do Estado como um Cavalo de Tróia, isto é, um aparato destrutivo cuja função consiste em minar uma cultura e instaurar uma nova ordem na administração dos “negócios” do Estado. A engrenagem da avaliação é indissociável ao plano da reforma administrativa do Estado em que a lógica gerencial das empresas tomou de assalto a cultura do serviço público, em direção ao Estado-Estratégico, isto é, um Estado que acolhe no coração de suas decisões o *modus operandi* e as regras do mercado (PASSONE, 2015, p. 405).

Nessa lógica, as políticas públicas em educação, por meio das reformas e, conseqüentemente, das formações de professores, acabam por criar uma espécie de padronização dos sistemas de ensino que buscam qualidade, resultados e rendimentos alinhados aos propósitos de mercado em voga, ou aos ditos modismos pedagógicos representantes do sistema neoliberal. A prevalência do discurso científico na educação reproduz a necessidade de produzir conhecimentos cada vez mais inovadores demandados pelo mercado e pela economia globalizada. Nesse sentido, na dinâmica do descarte do velho conhecimento pelo novo, vemos acontecer uma constante desqualificação da função docente e

do saber dos professores, que se encontram submetidos ao que é imposto pelo discurso tecnocrático embutido no modismo pedagógico da vez.

A fim de compreender com mais profundidade a lógica discursiva na qual a formação docente parece estar centrada, pautamos nossa discussão em alguns pontos levantados pela obra de Miller e Milner (2006) intitulada *Você quer mesmo ser avaliado?* Dado que a conjuntura atual da formação de professores encontra-se fortemente centrada na atualização dos saberes técnico-científicos, o debate empreendido pelos autores parece-nos uma contribuição interessante para a reflexão acerca da relação constituída entre as ofertas formativas, que buscam a melhoria da qualidade da educação, e o que de fato buscam os professores. Para ambos, dois grandes paradigmas determinam o que chamam de moderno: um deles é o da avaliação, ao que o próprio título se refere, e o segundo, que nos interessa sobremaneira, é o paradigma problema-solução.

Forbes (2006), no prefácio da obra supracitada, nos alerta que a fórmula problema-solução ilumina a mesma questão que a avaliação, uma vez que ambos se copertencem e carregam em seus postulados a correção do erro. Na visão do autor, para o delírio cientificista cuja visão da experiência humana é exígua, “não há problema que não tenha solução” (p. x).

Ao debaterem sobre a maneira como os problemas são criados e identificados na sociedade contemporânea, Miller e Milner (2006) apresentam a questão de que sejam quais forem os problemas e suas decorrentes queixas, eles são sempre acompanhados de uma solução. Para os autores, não interessa saber se a queixa é ou não fundamentada, o que importa é que ela se constitui como uma verdade que denuncia um problema que necessita ser solucionado. Segundo Milner, “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) e, neste caso, a solução é a avaliação.

Seguindo o que discutem os autores supramencionados, apenas o fato de existir a avaliação impõe automaticamente a existência de uma solução equivalente. Em outras palavras, a avaliação está a serviço da identificação do problema e tem como consequência a existência de uma solução. Ao refletirem sobre essa relação de conciliação, os autores nos dizem que:

[...] 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).

Partindo do que propõem Miller e Milner (2006) sobre a equivalência por substituição como estrutura fundamental da lógica problema-solução, podemos supor que algo semelhante ocorre no campo educacional com a oferta da formação continuada de cunho reparatório ou compensatório, que visa eliminar os problemas oriundos da (má) qualidade da educação. As ideias debatidas pelos autores sobre o paradigma problema-solução parecem nos servir de chave para entendermos a lógica discursiva presente no campo da formação docente, como tentaremos expor a seguir.

4.3. A lógica discursiva problema-solução no campo da Educação

Antes de nos debruçarmos sobre o paradigma apresentado, faz-se importante ressaltar que a realização do presente estudo ocorreu durante a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, situação que gerou um cenário mundialmente inédito e impactou de maneira expressiva os sistemas educacionais brasileiros, repercutindo no fechamento das escolas em decorrência do isolamento social e em uma necessária – e temporária – transição para o ensino remoto. De acordo com a investigação realizada por Barbosa, Anjos e Azoni (2022), a despeito do reconhecimento de possíveis consequências do especial contexto na aprendizagem de crianças e adolescentes na Educação Básica, até o momento da publicação da pesquisa realizada pelos autores supracitados, no Brasil ainda não havia estudos relacionados à aprendizagem dos alunos. Contudo, o que é possível dizer é que um novo problema educacional se fez presente. Um problema que, como todos, precisa de uma solução.

Por ora, faremos um breve excursão para enfatizar o que alguns autores da área da Sociologia da Educação, como Tardif (2005, 2014), Gatti (2015 *apud* BATISTA, 2017; 2017) e Esteve (1999), trazem como contribuição para este ponto sensível e recorrente no campo educativo. Iniciamos com uma afirmação de Gatti (*apud* BATISTA, 2017)³⁸ que contribui de maneira precisa com essa questão ao ressaltar que o fato de o projeto educacional brasileiro não tratar da formação inicial com a devida importância tem por consequência projetos de formação continuada de caráter tendenciosamente compensatório. Dito de outra forma, as queixas sociais que denunciam a má qualidade da educação brasileira, tida pelo Estado como um problema a ser resolvido, encontra a solução nas incessantes ofertas formativas que têm por objetivo suturar ou reparar as falhas no campo educacional.

³⁸ Trecho encontrado na tese de doutorado de Batista (2017) e extraída de uma palestra proferida por Bernadete Gatti em 10 de abril de 2015, intitulada “Reflexões: formar professores no Brasil: contradições e perspectivas, em Juiz de Fora, MG.

De maneira semelhante, Esteve (1999), educador espanhol, em sua obra *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, enfoca especialmente as dificuldades dos professores geradas a partir das mudanças do contexto social, mudanças relacionadas às novas exigências do ofício de professor. Segundo as problematizações colocadas pelo autor, os professores se encontram diante das dificuldades e demandas oscilantes e da contínua crítica social por não serem capazes de corresponder plenamente às novas exigências, surgidas a partir da acelerada mudança do contexto social em que exercem a profissão. Em suas palavras:

[...] às vezes o descontentamento surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que lhes reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (ESTEVE, 1999, p. 13).

Esteve (1999) destaca as constantes alterações ocorridas na função do professor. De acordo com o autor, as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores – e que vêm aumentando de maneira exponencial – decorrem de um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social. Problemas capturados pelo neoliberalismo, como já anunciado por Dufour (2005) e que faz eco das palavras de Marrach (1996):

O termo qualidade total aproxima a escola da empresa. Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio, mas não qualquer negócio. Tem de ser um bem-administrado. O raciocínio neoliberal é tecnicista. [...] Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento (MARRACH, 1996, p. 51).

Seguindo na linha de Esteve (1999) e Gatti (2015 *apud* BATISTA, 2017; 2017), Tardif (2013) reforça a ideia sobre a profissionalização docente como resultado de um movimento político que tem por objetivo principal aumentar a eficácia e a qualidade do ensino e dos professores. A respeito da ideologia neoliberal que levou o Estado a ocupar um novo papel social na gestão dos serviços públicos – como Estado mínimo –, inclusive nas ações voltadas para a educação, ele destaca que:

Ela defende a transformação da *educação pública* em um *quase mercado escolar* regido pela *concorrência* entre as instituições, pela sistematização da *avaliação* padronizada dos componentes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, etc.), pela definição de objetivos

curriculares normatizados e comparáveis, pela defesa da livre escolha dos pais, pela autonomia das instituições escolares em um ambiente institucional descentralizado. O objetivo final é *integrar a educação no novo mercado educacional global*, pois ela representa um potencial econômico gigantesco (TARDIF, 2013, p. 564, grifos nossos).

Sobre esse contexto tecnicista que compara escola à empresa numa lógica de mercado e que reduz as intervenções do Estado ao mínimo possível, Passone (2015) vai mais fundo na questão e acrescenta que:

[...] a lógica da avaliação desloca radicalmente a relação entre o Estado e as instituições escolares, na medida em que as tradicionais relações baseadas no mandato e na responsabilidade das autoridades educativas vão sendo substituídas pelos contratos de gestão e produtividade, avaliações de rendimentos e metas (PASSONE, 2015, p. 412).

Reconhecemos na fala do professor Edgar algo que segue na linha dos avanços e das renovações que visam a qualidade total da educação. Essa alta rotatividade de novidades, ao mirar na produtividade, coloca o professor no lugar dos rendimentos e metas que precisam ser alcançadas por meio das contínuas formações:

Então, é isso. A *Educação* é um mundo tão *complexo* que a pessoa *não pode estagnar*. As *mudanças acontecem*, como eu falei, de uma aula pra outra a gente já percebe progresso ou regresso [...]. E quando o professor erra a metodologia, a pedagogia, quem vai culpar ele? (Trecho de entrevista com o professor Fernando, grifos nossos).

De maneira semelhante, a professora Vanessa também parece anunciar um olhar crítico sobre a questão da imposição da produtividade no contexto escolar, oriunda do sistema contemporâneo neoliberal, de modo que o professor acaba ficando refém das palavras de ordem impostas, sejam pelo Estado sejam pelas instituições que propõem e fornecem as formações:

Eu acho que existe uma *pressão de produtividade*, entre, eu acho que talvez intrínseca à sociedade, mas, mais especificamente a profissionais de áreas humanas. Talvez mais *específicas aos professores*, porque não existe essa cobrança por exemplo para um engenheiro (Trecho de entrevista com a professora Vanessa, grifos nossos).

Tanto Vanessa quanto Edgar parecem reconhecer o lugar ocupado pelos professores no discurso contemporâneo regido pela ideologia neoliberal, no qual o esquema baseia-se na renovação, no acontecimento e na produção. Vanessa complementa sua percepção ao dizer que:

Eu sinto que talvez isso seja uma coisa que tenha sido construído desde que eu era criança, mas que *se eu não trabalhar, não estudar, não participar de grupo de estudo e ler*, enfim e agora ainda tem a questão de o criar conteúdo para internet, que parece que se você não tiver uma página de professora, fulana no Instagram, *você não é uma boa professora*, você não vai estar sendo uma boa profissional (Trecho de entrevista com a professora Vanessa, grifos nossos).

Estes recortes corroboram com a discussão aqui colocada no tocante às transformações que vêm ocorrendo no campo da educação e da formação docente que estão sujeitas à lógica estrutural do dito “novo capitalismo” (SENNETT, 2006), ou o que estamos chamando por capitalismo contemporâneo, e à ideologia neoliberal.

Portanto, até aqui temos um cenário educacional centrado num esquema de produtividade, de rendimento e de qualidade e que, para atingir tais objetivos, pauta-se na dinâmica de renovação em busca de substituir um problema por uma solução e assim alcançar as metas estabelecidas.

Mas algumas perguntas insistem em se fazer presentes: Como são identificados os problemas educacionais? De que maneira eles tendem a ser solucionados?

Não podemos nos furtar de reafirmar que as inúmeras reformas educativas que vêm ocorrendo no país desde a década de 1970 buscaram – e buscam até hoje – adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos interesses do Estado. Segundo Freitas (1999), no contexto das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, encontramos alguns termos reguladores desse cenário, dentre os quais destacam-se a qualidade do ensino, a modernização escolar, competitividade, entre outros, que permitem que a educação torne-se um importante elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista. Nas palavras da autora, em decorrência desse contexto “a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica” (p. 18). Nessa mesma linha, Tardif (2013) destaca a lógica da eficácia no campo educacional imposta pelo contexto neoliberal que, em suas palavras:

[...] se inscreve diretamente no âmbito da corrente política neoliberal [...] essas reformas são acompanhadas imediatamente pela rápida implementação de novos mecanismos de controle, que recebem o nome de imputabilidade e de prestação de contas, de obrigação de resultados e de contrato de competência, de concorrência e de comparação, ou até mesmo a busca por figurar entre os laureados (TARDIF, 2013, p. 560).

Vejam, portanto, como esse contexto se desdobra no campo da formação de professores.

4.3.1. Efeitos na formação de professores

Em vista deste cenário, tomaremos por base uma importante pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e promovida pela Fundação Victor Civita no ano de 2011, que envolveu dezenove Secretarias de Educação (SEs), sendo seis Secretarias Estaduais e treze Secretarias Municipais de Educação, distribuídas nas cinco regiões do país, para tentar responder os questionamentos destacados acima. A pesquisa teve por objetivo analisar a configuração dos cursos de formação continuada de professores, suas diferentes modalidades, bem como seus processos de monitoramento e avaliação, e obteve resultados interessantes que nos auxiliam na tentativa de atender às perguntas colocadas.

De acordo com o relatório final da pesquisa (2011), é unânime o entendimento de todas as Secretarias de Educação participantes de que a formação continuada está associada ao “processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos” (p. 49). Ainda que haja o reconhecimento de sua não exclusividade como solução para os problemas da qualidade no ensino brasileiro, identifica-se a sua grande relevância no aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem, como o foco no trabalho docente. De modo geral, os resultados da pesquisa apontam para a precariedade da formação inicial, que tem como necessária solução a formação continuada para melhorar a qualidade do ensino. Segundo o relatório da pesquisa (2011) a melhoria da formação dos professores impacta diretamente na melhoria da aprendizagem dos alunos e “Talvez, por esse motivo, as expectativas em relação à Formação Continuada estejam muito centradas em obter resultados mais positivos nas avaliações em larga escala” (p. 57).

Um dos principais achados da pesquisa supracitada centrou-se sobre as demandas formativas e de que maneira estas se relacionam com o planejamento e a oferta das formações, ou seja, em que consistem as ditas demandas e de que maneira elas são atendidas. Os resultados apontam que uma prática comumente empregada pelas Secretarias de Educação a fim de identificar as necessidades e planejar as ações formativas é a utilização dos resultados alcançados pelas instituições de ensino – e suas respectivas redes de ensino – nas avaliações de sistema estadual e nacional. Nesse sentido, as avaliações de sistema “têm cumprido a função de subsidiar as decisões em matéria de políticas educacionais nas SEs” (p. 58).

Podemos, portanto, identificar a presença maciça da lógica discursiva problema-solução assim como a do paradigma da avaliação na configuração do contexto da formação docente. Os problemas são identificados a partir dos resultados das avaliações de sistemas educacionais que vão balizar os planos de ação das formações, enquanto as ofertas formativas são formuladas a fim de solucionar os problemas educacionais sinalizados pelas avaliações, ratificando o que destaca Passone (2015) a respeito da indissociável relação entre a avaliação e os planos de reformas educacionais do Estado. Em suas palavras “os sistemas de ensino tornaram-se cada vez mais padronizados e buscam resultados e rendimentos de acordo com os desígnios do mercado e da economia globalizada” (p. 405). Neste caso, substitui-se o problema, identificado por meio da avaliação e dos indicadores de qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, por uma solução que vise corrigir o problema. Sobre isso, Passone (2015) nos alerta que:

Podemos inferir que a lógica da avaliação desloca radicalmente a relação entre o Estado e as instituições escolares, na medida em que as tradicionais relações baseadas no mandato e na responsabilidade das autoridades educativas vão sendo substituídas pelos contratos de gestão e produtividade, avaliações de rendimento e metas. Dito de outro modo, no lugar da lei, ou do saber paterno, que encarnava a figura do professor como representante do grande Outro, surge o contrato, um tipo de controle matematizado pelo saber técnico, em que nada por ficar de fora (PASSONE, 2015, p. 412).

Os contratos de gestão e produtividade que se baseiam no tecnicismo das ações pedagógicas e visam a solução de problemas identificados pelas avaliações, conforme apontados por Passone, são reconhecidos pelo professor Fernando. Ao relatar algumas de suas experiências em relação aos modelos e conteúdos oferecidos nas formações, especialmente nas advindas do Estado, ele destaca que a definição do que será ensinado fica a cargo do Estado e não dos professores. Sobre isso, ele diz ser:

[...] uma *questão ideológica*, acabam puxando pra questão ideológica da cidade 5.0 e aquela coisa toda e oferecer um curso que *atende essa demanda deles*, mas não atende a nossa, porque a gente ainda tem demandas mais específicas que não foram atendidas (Trecho de entrevista com professor Fernando, grifos nossos).

Até aqui, vimos problematizando questões da formação docente oriundas de um contexto neoliberal regido pelo capitalismo globalizado. Nesse sentido, faz-se necessário abrir um parêntese para aprofundarmos o que estamos chamando de lógica discursiva e discurso

capitalista, na perspectiva lacaniana, que nos auxiliará na compreensão do que denominamos modismos pedagógicos na formação docente como semblante da lógica problema-solução.

4.4. Dos discursos que estabelecem o laço social ao discurso que desfaz o laço

Na esteira do que vimos apresentando e discutindo neste estudo, identificamos o campo da formação de professores submetida à lógica problema-solução da mesma maneira que está submetido ao sistema neoliberal que constitui a ordem do capitalismo contemporâneo, que, como já demonstrado, assegura a cultura do consumo e não mais a da produção. A questão do consumo não se refere apenas aos bens produzidos e consumidos, como também à cultura do descarte, da renovação e da substituição. Sobre isso, Mrech (2005) destaca que as mídias informativas introduziram a ideia da obsolescência não apenas no campo social, político como também no educacional “ao revelar que elas [as escolas] também necessitam se transformar” (p. 19).

Nesse sentido, o slogan da formação continuada de professores encontra-se no cerne de um novo mercado de saber cuja aprendizagem permanente – ideia de que é possível o sujeito se transformar sempre – tornou-se a nova ideologia, “mas diferentemente de um *hardware* do computador que pode ser sempre trocado, as mudanças nos seres humanos esbarram em uma série de impasses” (MRECH, 2005, p. 20). E é exatamente no campo da formação docente que esses impasses se fazem presentes, dado que a aplicação da lógica problema-solução parece não funcionar tal como se idealiza.

Retomando a cultura do consumo no campo da formação de professores, resgatamos a afirmação de Forbes (2006) sobre o desatino cientificista e, logo, da cultura de consumo do capitalismo contemporâneo, de que não há problema que não encontre a sua solução, como encaixes perfeitos que devolvem a paz e a harmonia. Nessa dinâmica, a ordem do consumo impera sem espera e acaba por transformar o modo de ser e estar no mundo, uma vez que tudo é consumível, como se fosse possível substituir desejo por objetos de consumo.

A esse respeito, Lacan (1992 [1969-1970]), muito dedicado a compreender as articulações da cultura com o social, e especialmente envolvido com as questões sociais que demarcavam o clima polêmico na França nos idos de 1968, buscou explicitar os lugares sociais – ou o modo como o sujeito produz seu enlaçamento na ordem social – por meio da teoria dos discursos. Para ele, todo discurso, passando pelo sujeito e seus semblantes, cria laço social, “laço que substituiu o laço da proporção (*rappor*t) sexual que falta” (SOLER, 2021, p. 25). O

discurso é, então, solução historicamente datada a uma assexualidade, solução criada pela relação social à falta de proporção sexual.

O laço social é um objeto de estudo e pesquisa profundamente discutido pela psicanálise, especialmente por Freud (1996f; 1996i; 1996g) e posteriormente por Lacan (1992; 2008 [1972-1973]), que a convoca a repensá-lo continuamente, dadas as mudanças e transformações que cultura vem sofrendo, conforme o já discutido advento do capitalismo e sua aliança com a ciência, que tem gerado efeitos discursivos importantes, como nos mostra a teoria dos discursos proposta por Lacan (1992).

Para essa fundamental elaboração sobre os discursos, Lacan realizou um retorno a Freud e buscou reler as considerações a respeito dos ditos ofícios impossíveis, bem como as diferentes maneiras de estabelecer laços sociais. Desta trilha refeita por Lacan, destaca-se de início o prefácio escrito por Freud (1996g [1925]) para o livro *Juventude Desorientada*, de Aichhorn, no qual ele se refere a três ofícios impossíveis que são assim definidos por não serem integralmente alcançados. Nas palavras de Freud: “Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar –, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas” (FREUD, 1996g, p. 307).

Em seguida, salientamos o caminho de Freud, que ainda investido sobre as maneiras de enlaçamento social, em dos seus últimos textos, retomou essa questão no ensaio “Análise terminável e interminável” (1996b [1937]), propondo, contudo, a substituição da palavra “curar” por “analisar”:

Quase parece como que se a análise fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis” quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo (Freud, 1996b, p. 265).

Esses ofícios, que são tidos como impossíveis no sentido de que não podem ser plenamente exercidos, ou seja, de que não há garantias dos resultados de suas ações, representam, na teoria freudiana, diferentes maneiras de se estabelecer laço social. No que antecede as proposições freudianas a respeito do laço social, encontramos em seu importante ensaio *Totem e Tabu* (1996m [1913]) o mito do assassinato do pai da horda primeva, que de acordo Freud “foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião” (p. 170).

Segundo o mito descrito e discutido na obra freudiana, o pai primevo e líder da horda guarda para si toda a satisfação sexual e agressiva, interditando a satisfação pulsional aos

demais “concorrentes”, que passam a temê-lo, a invejá-lo e a configurá-lo como um inimigo. O rancor que emerge da interdição e da insatisfação pulsional esboça-se como um embrião de laço social, que só se efetiva enquanto laço a partir da eliminação do líder com o objetivo de liberar acesso sexual às fêmeas da horda. Dessa forma, os filhos insatisfeitos matam o pai da horda e canibalizam seu corpo a fim de incorporar seu poder e identificarem-se com ele “Os motivos mais elevados para o canibalismo entre os povos primitivos têm uma origem semelhante. Incorporando partes do corpo de uma pessoa, pelo ato de comer, adquire-se ao mesmo tempo as qualidades por ela possuídas” (FREUD, 1996m p. 93). Por meio do acontecimento mítico da refeição totêmica, Freud (1996m) conclui que o pai morto tornou-se mais forte do que quando era vivo, abrindo a possibilidade para o estabelecimento do pacto coletivo, e portanto, do laço social. Ainda neste ensaio, Freud (1996m) supõe que, após o assassinato do pai da horda e a incorporação do impulso agressivo, o interdito da comunidade fraterna – ao não permitir que um dos irmãos ocupe o lugar do líder proibindo o incesto – estabelece a Lei e uma consequente mudança de paradigma de satisfação pulsional. Tem-se, portanto, que a superação da horda primeva, a qual implica uma renúncia pulsional para que se estabeleça o laço social, é um mito que funda a civilização e do qual surge o sujeito dividido tal como estabeleceu Lacan³⁹.

Resgatando as elaborações lacanianas a respeito dos discursos como operadores de relações sociais, foi no Seminário 17, *O avesso da psicanálise* (1992 [1969-1970]), que Lacan formalizou e propôs a fórmula dos quatro discursos. Fundamentando-se especialmente nos três ofícios impossíveis tratados por Freud – governar, educar e analisar – ele acrescenta uma quarta modalidade, o “fazer desejar”. Para ele, a fórmula dos discursos é uma estrutura fixa de lugares, operadores e termos, os quais, ao realizarem um quarto de giro, promovem uma nova modalidade de discurso. Em outras palavras, promovem uma nova modalidade de laço social. Os discursos criam modos de posicionamentos discursivos e de enlaçamentos com o outro, os quais Lacan denominou: o discurso do mestre, da histérica, do universitário e do analista. Nesta formulação o laço se opera entre significantes que, por meio da linguagem, estabelecem um “liame entre aqueles que falam” (LACAN, 2008 [1972-1973], p. 43). O conceito de discurso aparece em vários momentos no ensino de Lacan, inicialmente como equivalente à fala, ao dito. Contudo, é no Seminário 17, *O avesso da psicanálise*, que vai conceber o discurso para além da fala, que prescinde da palavra e ultrapassa sua função de mediadora na relação com o outro (ARANTES, 2013). Um discurso sem palavras fundador de todo laço social:

³⁹ Conceito discutido no capítulo 3.

É que sem palavras, na verdade, ele [o discurso] pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem, instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas (LACAN, 1992, p. 11).

Por ser sem palavras, o discurso é anterior à fala e, por esse motivo, ele governa a palavra. Nesse sentido, quando nos dirigimos ao outro o situamos e o posicionamos em determinado lugar nas tramas dos liames sociais. Por meio dessa formulação, entende-se que o laço é estruturado por um par composto pelo agente e um outro. Sempre que o agente toma a palavra, ele ocupa determinado lugar e deposita o outro em determinada posição, agenciando um discurso específico.

Segundo Lacan (1992), são quatro os diferentes lugares e posições que estabelecem os diferentes pares agente-outro: no discurso do mestre identifica-se o par senhor-escravo, no discurso da histórica o par histórica-médico, no discurso universitário o par professor-estudante e no discurso do analista o par analista-analisando. Essa sofisticada construção lacaniana articula as dimensões de discurso e sujeito, entendendo o sujeito como efeito das relações discursivas. Nas palavras de Lacan (1992), o discurso “retrata um lugar e sua função de lugar só pode ser criada pelo próprio discurso, cada um em seu lugar, isto só funciona dentro do discurso [...] toda determinação de sujeito, portanto de pensamento, depende do discurso” (p. 144), lembrando que essa rede discursiva não é sequencial, ou seja, não segue uma linha hierárquica, pois é uma estrutura discursiva e, portanto, efêmera. Mas é no deslizamento de um discurso ao outro, em decorrência da entropia do discurso, que ocorre o retorno ao lugar do mestre. Esse desperdício, como efeito da entropia, impõe a necessidade de compensação da perda, o que leva à busca de um gozo a se repetir. É dessa dinâmica que Lacan (1992) vai introduzir a noção de um “mais de gozar” a recuperar, justamente pela tendência a ir em busca do mais de gozar que se retorna sempre ao lugar do mestre, a fórmula discursiva que situa o momento inaugural em que S1, como traço unário, ao incidir sobre S2, o saber constituído fazendo-o trabalhar, faz surgir o sujeito dividido \$, assim como uma perda, o *objeto a*. Em qualquer um dos quatro discursos, S1 permanece separado de S2, seja pela barra, pelo impossível ou pela impotência, garantindo o \$ como efeito dessa articulação significativa em cadeia, assim como o resto de gozo que cai nesse intervalo, o *objeto a*. Nesse sentido, temos que os discursos – retratados pelas quatro fórmulas que representam as estruturas de laço social – estabelecem as relações do sujeito com o outro; a função do objeto causa do desejo ou *objeto*

a; a posição do sujeito em relação à sua verdade, de seu próprio gozo e de seu saber, ou mesmo em relação aos seus ideias e fantasias que o orientam a partir de sua determinação simbólica com o real.

Temos, portanto, que o mal-estar na cultura como nos apresentou Freud em 1930 (1996f) e que se expressa por meio dos laços sociais é proveniente da estrutura discursiva de aparelhamento de gozo que implica em uma perda equivalente à renúncia pulsional fundamental para o estabelecimento dos laços sociais. Portanto, todo laço social é um “enquadramento da pulsão” (QUINET, 2006) que gera uma perda real de gozo.

Dois anos mais tarde, em 1972, às quatro dimensões de discurso propostas – discurso do mestre, do universitário, do analista e da histérica – Lacan acrescentou uma quinta, o chamado discurso capitalista, sustentado pela produção da mais-valia, na lógica do mercado. Um discurso regido e determinado pelo consumo que produz uma espécie de insaciabilidade nos sujeitos. Ao discorrer sobre este quinto discurso, Lacan precisou rever sua posição apresentada no Seminário 17, *O avesso da psicanálise*, de que o discurso da universidade era o discurso do mestre moderno, uma vez que essa nova proposição indica o discurso do capitalismo como o laço social dominante da sociedade contemporânea. A composição do discurso do capitalista deriva do discurso de mestre, e pode ser entendido como um desdobramento deste mesmo discurso.

Assim como Quinet (2006), que reforça a elaboração lacaniana de que o discurso do capitalista é aquele que não faz laço social, Soler (2021) afirma que chamá-lo de discurso é um paradoxo, uma vez que “ele mesmo está condicionado pela ciência e em que a ordem que ele estabelece não faz laço social; pelo contrário, ele o desfaz e ataca os semblantes” (p. 25). Em oposição ao discurso do mestre, no qual o acesso ao objeto se encontra excluído, sendo ele o mais de gozar ou o *objeto a* – marcas da castração que ordenam a relação com o real –, no discurso do capitalista não ocorre separação entre o \$ e *a*. Dito de outro modo, não ocorre a separação entre consumidor e objeto de gozo. Nesse sentido, Passone (2013) nos diz que “A produção da relação direta *a* (flecha) *S* revela que o sujeito é comandado pelo objeto, que ele mesmo produz” (p. 417) e acrescenta que:

Esse sujeito passa a ser determinado pelos novos objetos de consumo, que seduz o sujeito e cria a fantasia de encontrar no real o objeto de desejo. No lugar da verdade, surge o poder do capital, enquanto significante-mestre (*S1*), que força o sujeito (\$) a consumir os objetos (*a*), os gadgets produzidos pelo saber científico e/ou tecnológicos (*S2*) (PASSONE, 2013, p. 417).

O discurso do capitalista, tal qual propôs Lacan, produz um sujeito escorado pelo desejo capitalista, que o leva a produzir e transmuta o significante mestre em objetos de consumo. Nesse sentido, esse discurso não apenas exclui como também desfaz os laços sociais, pois nessa estrutura discursiva o sujeito só se relaciona com os objetos de consumo. Na lógica de mercado, o sujeito é posicionado no lugar de objeto de produção, como também no de objeto de consumo. Ou seja, é uma lógica que não viabiliza a relação entre o sujeito e o outro e que promove uma “nova economia libidinal” (QUINET, 2006). Essa lógica propõe uma relação pautada na hiperinflação do objeto que é própria do sistema capitalista contemporâneo e busca instituir entre sujeito e objeto uma correlação perfeita, um encaixe perfeito, o famoso “objeto sob medida”.

O discurso capitalista fabrica facilmente o universal, mas não fabrica o laço social. Sobre a presença desta lógica no campo educativo e mais precisamente na formação de professores, Veiga-Neto (2011) reforça essa questão ao enfatizar que “O que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer” (p. 44).

Essa lógica discursiva em que o sujeito pode obter tudo o que sua vontade almeja expressa um eterno mal-entendido no qual a satisfação da demanda é supostamente lida como o equivalente à realização do desejo. Portanto, ao estabelecer o consumo como essência, o laço social é criado por meio dos objetos. Esse discurso contemporâneo traz atravessamentos e efeitos importantes para o sujeito. Na condição de indivíduo consumidor e de objeto consumido, nessa lógica o sujeito não encontra lugar para formular suas demandas, dado que se encontra submetido à colagem dos objetos da demanda do consumo. O discurso do capitalista produz um sujeito que deseja consumir, ao passo que também emprega seus esforços na produção de objetos de desejo. Nesses termos, o sujeito do desejo permanece *foracluso*⁴⁰, uma vez que, no lugar da falta, que é própria do desejo, os produtos de consumo surgem com promessas de um gozo pleno e absoluto. Entretanto, há algo nessa lógica que escapa, há um gozo que não se deixa apreender e que resta como impossível. Essa porção que sobra acaba por deixar o “consumidor” frustrado à espera de uma nova promessa, de um novo produto que se lance como a novidade que faltava. Nesse sentido, a perspectiva psicanalítica contribui de maneira excepcional, já que não desconsidera o troço, ao contrário, parte dele para

⁴⁰ Foraclusão é um termo introduzido por Lacan (1956) em seu seminário dedicado às psicoses. Segundo Roudinesco e Plon (1998), é um “conceito forjado por Jacques Lacan para designar um mecanismo específico da psicose, através do qual se produz a rejeição de um significante fundamental fora do universo simbólico do sujeito” (p. 245). Em outras palavras, é um mecanismo de defesa da constituição psicótica.

compreender que a perda é inevitável e que sempre restará algo que não é possível de ser capturado pelo significante e muito menos pelo objeto de consumo.

A esse respeito, Passone (2013) aponta que o discurso do capitalista, associado ao poder tecnocientífico, “produz uma lógica, que, ao transformar o sujeito em consumidor, termina por reduzir a economia libidinal à simples fórmula custo-benefício” (p. 421). Nesse sentido, observa-se de que maneira o campo da educação também se encontra submetido à lógica capitalista, dado que:

Como efeito, sob a globalização econômica e financeira do capital, temos um aumento de interesse sobre as políticas educacionais, principalmente, para a produção de capital humano cada vez mais qualificado, aumentando as exigências sobre o produto dos sistemas educacionais, por conseguinte, a produção do discurso do fracasso da política educacional, quando das impossibilidades em produzir capital humano de excelência (PASSONE, 2013, p. 423).

Portanto, conforme já discutido anteriormente, no campo da formação de professores nota-se que existe a oferta de uma ideia de atualização permanente que permitiria o alcance máximo da qualidade do ensino e da capacitação docente, como se a partir das formações baseadas nos modismos pedagógicos a prática pedagógica não deixaria nada a desejar.

4.4.1. O lugar da queixa docente na rede discursiva da formação de professores

Partindo do paradigma problema-solução, podemos avançar na questão e tecer algumas hipóteses a respeito do lugar ocupado pelos professores na rede discursiva que compõe a formação de professores a fim de compreender o que está em jogo. Tendo em vista a teoria dos discursos elaborada por Lacan (1992), que compreende os discursos como operadores das relações sociais, entendemos que na articulação entre os lugares propostos temos os discursos como um instrumento de linguagem que estabelece certas relações sociais. Neste postulado, Lacan propõe uma lógica que viabiliza as diferentes posições discursivas que o sujeito pode ocupar. Nesse sentido, cada discurso nos conta sobre uma modalidade de laço social específica para o estabelecimento de relações e vínculos entre os sujeitos.

Sobre essa discussão, faz-importante retomar a questão tratada por Lacan a respeito de não atender a demanda do analisante. Lacan (1998d [1958]; 1988 [1959-1969]) segue afirmando a importância de a posição do analista sustentar a demanda escutada calando-se diante dela sem a necessidade de compreendê-la. Para ele, sustentar a demanda não é o equivalente a frustrar o sujeito, como se crê no entendimento do senso comum, mas “para que

reapareçam os significantes em que sua frustração está retida” (LACAN, 1998d [1958], p. 624). A frustração aqui é entendida como o sentimento provocado no analisante pela não resposta do analista à sua demanda. Diante da frustração causada pela não resposta, ocorre no sujeito a emergência de significantes da sua história libidinal infantil que podem ressurgir em sua fala, ou seja, “os significantes primordiais onde o seu desejo está fixado, pois é por intermédio da demanda que todo o passado se encontra” (QUINET, 2000, p. 95). Lacan segue afirmando que toda demanda evoca algo para além da necessidade que nela se articula, como o amor e as paixões, “e é disso mesmo que o sujeito fica tão mais propriamente privado quanto mais a necessidade articulada na demanda é satisfeita” (LACAN, 1988d [1958], p. 634). A privação do sujeito pode ser entendida como uma espécie de silenciamento ou até mesmo de apagamento do sujeito em decorrência do enraizamento e do predomínio da técnica no tecido social, da mesma forma com que ocorre a conversão dos desejos em necessidades na operação da lógica de mercado.

Nessa linha, à medida que as demandas docentes são atendidas no registro da necessidade, com ofertas pronta-entrega e supostamente sob medida, os professores encontram-se silenciados e privados da ação da cadeia significante. Ou seja, a ordem do desejo e do sujeito do inconsciente ficam elididos do que ocorre no campo da formação docente. O discurso técnico científico ao firmar-se no tecido social foraclui⁴¹ o sujeito do inconsciente em detrimento de uma eficácia supostamente garantida pela padronização de processos e da gestão dos comportamentos dos indivíduos.

Partindo desses elementos, especialmente sobre o silenciamento do professor-sujeito diante do discurso hegemônico, é possível realizar uma leitura a respeito das ofertas formativas enquanto agentes do Discurso Universitário (LACAN, 1992). A esse respeito, Revah (2017) nos diz que nessa rede discursiva os professores, diante do dispositivo da formação continuada, são considerados *alunos*⁴², mantendo-se no lugar de objetos de gozo daqueles que articulam um saber “que não deixa à vista seu contexto singular de enunciação (S1), pois permanece oculto pelo semblante do mestre que sempre sabe o que é preciso fazer e dizer” (p. 565), discurso presente em diferentes modalidades formativas que operam o discurso pedagógico hegemônico, aquele que espera transmitir um saber que possa ser assimilado pelos professores em sua totalidade, “sem lacunas nem mal-entendidos” (p. 565). Essa rede discursiva sustenta

⁴¹ Aqui o termo está sendo empregado apenas para dar a dimensão de apagamento do professor enquanto sujeito do inconsciente da rede discursiva que compõe o campo da formação docente.

⁴² O autor faz aqui uma analogia com o termo *astudados*, utilizado por Lacan (1992) para configurar o lugar que o *a* estudante ocupa no Discurso Universitário enquanto discurso da ciência. Ver seção 3.4.2.

nos professores um lugar de esvaziamento permanente, ao passo que carrega a promessa de suprir esse vazio por meio dos modismos pedagógicos, ou seja, inovações de práticas e métodos que serviriam de chave para o sucesso da ação educativa.

Ainda segundo Revah (2017):

Essas promessas são (re)produzidas não apenas no âmbito de determinados cursos, mas também pela imprensa pedagógica e pelo mercado didático de produtos vários oferecidos a docentes, escolas e redes de ensino. Desse mercado, que nos anos 1990 se intensifica com os novos produtos e assessores didáticos, procede um viés que contribui de forma incisiva para que o discurso na sua estrutura de DU tenda a não girar, a não dar lugar a outra configuração do laço social, mantendo os docentes numa posição que não é apenas a de eternos alunos desses especialistas ou assessores, pois ficam também na posição de consumidores (REVAH, 2017, p. 566).

Portanto, quando a formação continuada firma-se como uma atividade essencial e permanente à docência garantida por lei, ela concede espaço à emergência do professor como profissional cuja atualização (ou capacitação) seria o cerne do alcance da qualidade do ensino e de suas ações pedagógicas. Contudo, ao mesmo tempo que a formação continuada impulsiona a docência ao lugar de profissional, traz em si o caráter mercadológico no qual os modismos pedagógicos são oferecidos como produtos *prêt-à-porter* e sob medida para a prática cotidiana dos professores. Nesse sentido, o que está em jogo é um gozo de consumir e ser consumido, um “gozo tornado possível quando o laço próprio do DU dá lugar ao laço perverso em que todos, em posições diferentes, encontram-se implicados como objetos de um circuito que já não corresponde ao dessa estrutura discursiva, embora com ela se articule” (p. 567), o chamado Discurso do Capitalista (LACAN, 2008 [1972-1973]).

O que ocorre por vezes no contexto da oferta das formações é que elas são organizadas e planejadas de tal forma que acabam não atendendo ao que supostamente pedem os professores, gerando uma grande frustração docente diante da formação que podem ocasionar giros discursivos. Diante daquilo que é oferecido e que não corresponde à demanda docente, estes deslocam-se do lugar de objeto que ocupavam no Discurso Universitário e passam a ocupar uma outra posição discursiva, que nas palavras de Lacan (1992) ocupariam o lugar de agente do Discurso da Histórica. Nessa posição os professores agenciam um discurso que tende a propagar uma insistente queixa que denuncia o não funcionamento das ações formativas.

Diante deste cenário, é possível identificar a queixa docente como a expressão de um discurso que revela um descompasso entre o modelo da oferta de formação e o que pedem os

professores. Suspendemos momentaneamente a discussão sobre a queixa docente como denúncia de uma insuficiência do modelo formativo que perpetua a lógica problema-solução, para retomá-la e aprofundá-la no capítulo 5. Por ora, buscaremos delinear o contexto da formação de professores que se insere de maneira específica na lógica capitalista contemporânea.

4.5. A ideologia neoliberal e os modismos pedagógicos na formação de professores

Das entrevistas realizadas para este estudo, encontramos na fala do professor Fernando algo que se assemelha à lógica problema-solução debatida por Miller e Milner (2006). No trecho em destaque, ele revela uma das atuais tentativas de uma das redes de ensino em que trabalha de tentar suturar o problema da defasagem de aprendizagem, uma importante consequência da pandemia. Em suas palavras:

Nós agora temos um convênio, um acordo com a Editora Moderna, aqueles livros do Aprova Brasil⁴³ e a prefeitura adotou aquele livro como *carro chefe de uma recuperação paralela* dos alunos por conta dessa *pandemia*. Nós estamos usando aquele material que já veio da Secretaria da Educação, o calendário para a gente explicar uma atividade por semana, já tem tudo lá para a gente seguir e não pode deixar de aplicar uma semana, senão perde e tem prova. [...] enfim, é uma coisa bem cronometrada e aí *elas agora vão oferecer um curso sobre o Aprova Brasil*, e aí eu fico pensando “poxa vida, em nenhum momento *dialogou para saber com o professor* para saber *qual é o real problema da sala*, o que que está acontecendo...”, “professor, você está com dificuldade de ensinar o quê?” (Trecho da entrevista com o professor Fernando, grifos nossos).

Reconhecemos na fala de Fernando alguns pontos que vimos discutindo até o momento. Ao detectar um problema que pode desestabilizar a ordem social, o Estado imediatamente lança mão de estratégias que busquem solucioná-lo. Em vista dos possíveis efeitos negativos do isolamento social, do fechamento das escolas, do escasso acesso às aulas remotas e virtuais de uma grande porcentagem de estudantes da educação básica, impõem-se estratégias que buscam saná-los, reforçando o paradigma do universo moderno de que não existe problema que não venha acompanhado de uma solução. Destacamos um excerto bastante sensível da fala acima, que evidencia uma espécie de queixa em relação ao que o Estado oferece como ajuda para os

⁴³ Aprova Brasil, citado pelo professor, é uma coleção de material didático voltada para as turmas de 2º, 5º e 9º anos, que são avaliadas pela Prova Brasil (sistema de avaliação da qualidade do ensino em larga escala). No caso citado, este material tem sido veiculado de forma a contribuir para a defasagem da aprendizagem dos estudantes em decorrência da pandemia.

professores. Dito de outro modo, ao identificar os problemas na aprendizagem, lança-se mão de um recurso específico que vem carregado da promessa de solução. No entanto, dado que somente o material didático não seria suficiente para resolver a questão, introduz-se mais um elemento nos moldes de formação docente voltada para o recurso oferecido. Dinâmica arquitetada pelo Estado sem o envolvimento e a escuta dos professores, a linha de frente do processo ensino-aprendizagem.

De maneira similar, identificamos na fala da professora Cristina uma semelhança com o que nos contou Fernando sobre a imposição estatal de modelos e recursos formativos aos professores, que tendem a resolver problemas constatados via avaliações, a despeito das necessidades que se manifestam na sala de aula. Ela nos relata que, ao ingressar na rede estadual, participava de muitos cursos de formação continuada, mas atualmente, em decorrência de uma reforma nos moldes das formações que passaram a ocorrer exclusivamente no modelo remoto, ela deixou de participar de maneira voluntária, uma vez que, no modelo virtual, a frequência tornou-se obrigatória. Em suas palavras, ela nos diz que:

[...] tinha bastante formação e eram interessantíssimas. Agora, a gente está *engessado* ali no *sistema que o governo inventou*, um tal de centro de mídias⁴⁴. É horrível! Porque você tem que logar e ficar ouvindo uma pessoa falar durante uma hora e você *não tem interação* nenhuma, você tem que fazer diário de bordo, tem que ficar escrevendo e a pessoa lá falando e você... (Trecho de entrevista com a professora Cristina, grifos nossos).

No recorte específico da fala de Cristina, parece que a criação do centro de mídias veio substituir a falta de formações presenciais aos docentes em decorrência do isolamento social provocado pela pandemia. O Estado permaneceu garantindo a formação continuada, direito de todos os professores, aparentemente dentro do enquadre sanitário que era permitido. No entanto, fica evidente que o formato atual em nada dialoga com a prática docente. Permanece-se sustentando a garantia de direitos, oferecem-se pautas que atendam aos problemas educacionais identificados, independentemente de serem estes mesmos problemas enfrentados pelos professores em suas salas de aula.

Nessa linha, retomando o que destacou Forbes (2006) sobre o copertencimento dos paradigmas avaliação e problema-solução, ambos possuem como estrutura fundamental a relação de equivalência. Equivalência tomada aqui como aquilo que pode substituir o problema para que ele não gere mais queixa, ou seja, não cause mais incômodos. Em outras palavras, a

⁴⁴ O CMSP – Centro de Mídias de Educação de São Paulo foi criado em 2020, durante a pandemia, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para contribuir com a formação dos profissionais da Rede.

estrutura que subjaz os dois paradigmas aqui apresentados se articula a partir da matematização da realidade e opera por meio das relações de equivalência e substituição. De acordo com os autores, substitui-se “algo que causava um problema por outra coisa que faz com que o problema não exista mais” (MILLER; MILNER, 2006, p. 3); no exemplo discutido, substitui-se o problema pela avaliação. A equação problema-solução surge, segundo eles, como uma medida “salva sociedade”, uma lógica que pretende preservar a sociedade daquilo que causava o incômodo, pouco importando o que foi substituído e pelo que foi substituído. O que importa é que a harmonia social volte a reinar.

No relato de Ana Luísa, reconhecemos exemplos vivenciados (e notados) por ela que nos indicam a dinâmica discursiva da substituição de um problema por uma solução. Sobre a lógica das formações, ela nos diz que:

Então aquela coisa de aprender na prática, mão na massa, mão na massa é um nome novo pra Pedagogia Ativa, que é uma *coisa super antiga* e que está lá na Escola Nova. Então o que eu vejo é que tem *muitas ideias que voltam com outro nome*, com uma pegada mais pra lá, mais pra cá, mas que no fundo é a mesma coisa (Trecho da entrevista com a professora Ana Luísa, grifos nossos).

Ao destacar que muitas ideias retornam à crista da onda das formações com outros nomes, ela faz referência ao modismo pedagógico e nos dá a entender que as tais novas roupagens estão submetidas à lógica discursiva que visa solucionar os problemas encontrados na educação. Ou seja, ocorre a substituição de uma concepção ou metodologia que não está mais atendendo aos objetivos políticos, por outras mais “novas”, na tentativa de eliminar o empecilho.

A fala de Ana Luísa nos remete ao que Veiga-Neto (2011) aponta como comentário conclusivo de sua análise a respeito das articulações entre as transformações ocorridas no mundo do trabalho assim como no campo educacional. Em suas palavras:

Nos últimos anos, com a progressiva entrada das pedagogias psicológicas, ativas e outras congêneres, assistimos a uma reorganização da temporalidade. Ainda que a ética da procrastinação continue muito presente, as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico cada vez buscam mais a satisfação imediata (VEIGA-NETO, 2011, p. 49).

Nessa perspectiva, vemos que o conhecimento torna-se ultrapassado imediatamente após ser produzido, e é justamente isso o que estamos chamando aqui de modismos pedagógicos.

Sobre essa importante questão, tomamos a fala do professor Fernando, que, ao narrar algumas de suas experiências com as ofertas formativas oferecidas pelas Secretarias de Educação, relata a velocidade com a qual as “novas pedagogias e metodologias” vão renovando as temáticas formativas:

[...] porque *educação* é muito *dinâmica*, então às vezes, o que você pensa hoje não é mais assim em outro dia, surge uma *teoria diferente*, surge uma *prática diferente*, surge um *pensador diferente*, um material diferente, e a gente não pode parar no tempo em relação a isso.

[...] é muito dinâmico, então não dá tempo de assimilação. Então quando você está se acostumando com uma coisa, *a coisa muda* toda. Aí quando você está indo em uma direção tudo muda e eu sinceramente, particularmente, penso que isso tem muito a ver com a parte *política*, porque eu trabalho com a rede pública desde sempre. Então a educação na rede pública, ela é muito voltada a *políticas de governo*, não políticas públicas (Trecho da entrevista com o professor Fernando, grifos nossos).

O seguinte trecho do relato de Ana Luísa parece se somar à percepção de Fernando:

[...] na Educação o que eu sinto é que tem muita *reciclagem da mesma coisa*. Algumas discussões que já estavam em pauta lá na década de 1980 continuam em pauta com outro nome, *outra roupagem, modernizadas*, mas no fundo é a mesma discussão (Trecho da entrevista com a professora Ana Luísa, grifos nossos).

Estes relatos nos contam não apenas a maneira como Fernando e Ana Luísa vivenciam e percebem a rotatividade das temáticas que precisam ser implementadas em sala de aula como também ao órgão (seja estatal ou de parceiros do governo) ao qual as escolhas temáticas estão submetidas. Ou seja, nos dá a ver a presença do discurso científico e tecnocrático na educação, que reproduz e atende às demandas do mercado e da sociedade por conhecimentos inovadores e mais qualidade no ensino.

Complementando as percepções de Fernando, o professor Edgar também relata uma experiência de formação vivida recentemente, na qual, ao final do curso, no momento de sua utilização nos contextos de ensino-aprendizagem escolares, alguns conteúdos aprendidos encontravam-se desatualizados:

No começo de 2019, eu entrei num programa de pós-graduação para ser Formador de Educação à Distância. *Então tecnicamente eu sou especialista em Educação à Distância*. Como eu me inscrevi em 2019 e logo no início... o curso teve início em março de 2020 e a pandemia começou uma semana

depois. Então todo o *contexto do curso ficou extremamente irrelevante*, porque nós tivemos que aprender da noite para o dia toda a questão de Ambiente Virtual e avaliação. Então quando voltava assim na matéria, na disciplina, nada era atribuído. E quando tinha uma atribuição, *era algo assim obsoleto*, sabe? Uma ferramenta que não cabe mais. Não tem por que usar mais. *Já tem tipo 10 novas ferramentas que são muito mais eficazes* (Trecho de entrevista com professor Edgar, grifos nossos).

A despeito do cenário sem precedentes na educação, gerado pela pandemia do coronavírus, a experiência relatada por Edgar é reveladora da velocidade com a qual as inovações e o modismo pedagógico são impostos de acordo com os problemas identificados. Esse relato nos remete ao que já apresentamos sobre a lógica presente na sociedade de consumidores, o que nas palavras de Veiga-Neto (2011) traduz-se por “uma sociedade do acontecimento” (p. 44), na qual vive-se no curto prazo, na cultura no imediatismo, dado que o longo prazo encontra-se desprovido de sentido.

No Brasil, a implementação de diferentes concepções, ou o que estamos chamando de modismos pedagógicos, via políticas de formação de professores vem ocorrendo desde o final da década de 1980 e se solidifica a partir de 1990 como resultado de alguns acordos firmados em Conferências internacionais (como a Conferência de Jontien, ocorrida na Tailândia em 1990). De acordo com Freitas (1999):

Várias iniciativas foram tomadas [...] como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, pilar do plano de ação Educação Para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal. A “qualidade” da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação de professores (FREITAS, 1999, p. 18).

Arriscamo-nos a dizer que há uma espécie de equivalência entre a oferta formativa, que se situa no lugar do objeto customizado, e o objeto de consumo que visa satisfazer a suposta demanda docente. Nesse sentido, a oferta formativa encontra-se identificada com o objeto a ser consumido pelos professores e carrega o objetivo de sanar os problemas educacionais, invocando o *salva societate* e devolvendo a harmonia à sociedade. Sobre essa relação, Voltolini (2012) nos traz a ideia de que:

A hiperinflação do objeto, empreendida pelo capitalismo, visa estabelecer entre o sujeito e o objeto uma complementaridade sem arestas, o objeto sob medida na linguagem mercadológica, a existência da relação sexual, nos termos lacanianos, o paraíso nos termos bíblicos (VOLTOLINI, 2012, p. 111).

Nos parece que a ideologia neoliberal que vem demarcando terreno no campo da educação, sobretudo no campo da formação docente, imprime um modo de relação ou de laço social no qual a renovação do conhecimento se impõe como imperativo para a qualidade da educação. Tal configuração reforça a ideia já discutida neste trabalho de que, ao passo que os modismos pedagógicos posicionam os professores no lugar de trabalhadores com cérebros flexíveis, readaptáveis às condições mutáveis, bem-articulados e dispostos a trabalhar em rede (VEIGA-NETO, 2011), os posicionam discursivamente como proletários, destituindo-os de seu saber.

A questão que se faz presente gira em torno do professor-sujeito e não como classe trabalhadora. De que maneira o professor responde a essa (im)posição discursiva? Retomamos aqui o ponto central deste estudo que parte das queixas docentes e suas diferentes manifestações, que será desenvolvido no capítulo 5, para posteriormente avançarmos na questão da implicação subjetiva do professor diante do discurso pedagógico contemporâneo regido pela ideologia neoliberal, assim como a sua posição discursiva de comprometimento com a sua formação.

5. Queixa Docente e a Oferta das Formações

“Eu te peço, para recusar-me o que te ofereço – porque: não é isso!” (LACAN, 1985).

O presente capítulo inicia-se buscando delinear a noção de queixa, dado que é a partir dela que o fio condutor desta pesquisa se desenvolve. Em termos corriqueiros, podemos iniciar com a definição presente no *Dicionário Houaiss* (2001), no qual a queixa, substantivo feminino, pode ser compreendida como “1. ação ou efeito de queixar-se 2. lamentação, gemido, expressão de dor, de sofrimento; queixume 3. sentimento de mágoa que se guarda de ofensa, injúria, agravo etc. [...] 8. med. qualquer sintoma relatado pelo paciente” (p. 2.353). Queixa, portanto, em termos vulgares compreende o ato de expressar um possível sofrimento ou incômodo, o que, para a medicina, seria o sintoma relatado pelo paciente.

A perspectiva psicanalítica parece aproximar-se de tal compreensão e a torna mais específica aos interesses da clínica ao tecer uma concepção que diz respeito ao primeiro contato entre analisante e analista. Apesar de não aparecer como verbetes nas clássicas publicações *Vocabulário de Psicanálise* de Laplanche e Pontalis (2001) e *Dicionário de Psicanálise* de Roudinesco e Plon (1998), em psicanálise sabe-se que a queixa, enunciada pelo analisante, expressa os conteúdos manifestos e conscientes relacionados ao suposto sintoma apresentado ao analista. É, portanto, aquilo que o paciente apresenta como relato de seus sintomas, de seu sofrimento e seus possíveis e respectivos motivos.

A seguir buscaremos situar o conceito de queixa, assim como demanda e desejo, para a psicanálise, para discutir o lugar ocupado pelas queixas docentes diante das ofertas formativas e analisar o que elas podem representar na lógica problema-solução imbricada no ideal neoliberal que, como vimos, subjaz e rege o campo da formação docente. As análises partem da compreensão do sujeito humano como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e da cultura. Esta concepção, portanto, permite uma leitura da posição discursiva dos professores dentro da rede discursiva que opera no campo da formação de professores.

5.1. As noções de queixa e demanda à luz da clínica psicanalítica

No texto “Sobre o Início do tratamento (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I)”, Freud (1996 [1913]) tangencia a questão da queixa – o modo como o analisante chega à análise – sem, contudo, especificá-la, ao destacar que o objetivo primeiro de todo

tratamento analítico é criar o laço entre paciente e analista e, para que isso seja assegurado, basta que o analista ofereça tempo ao paciente. Tempo e escuta. Tempo para que a queixa seja enunciada, o laço constituído e a escuta ofertada para a construção da demanda.

No contexto da clínica psicanalítica, destaca-se o fato de que o sujeito que chega à análise está em busca de algo, seja de soluções para seus problemas, de respostas para suas indagações ou da dissolução de seu sintoma. Nessa procura, o sujeito ingressa em uma relação na qual o analista é colocado na posição daquele que sabe e possui as respostas para as indagações ou as soluções para os problemas apresentados, já que não consegue resolvê-lo sozinho. Nas palavras de Quinet (2000), “o sujeito busca a análise com uma demanda precisa em relação ao seu sofrimento, sobre o qual o seu saber é insuficiente” (p. 99) e espera que o analista lhe forneça as pistas e a solução para aquilo de que sofre. Esse movimento no qual o paciente endereça ao analista – o Outro – uma mensagem e espera a sua decifração acerca de seu sofrimento é o que Lacan chamou por *sujeito suposto saber*⁴⁵.

Apesar de serem noções que caminham juntas no contexto clínico, é importante salientar que queixa não é sinônimo de sofrimento. O sujeito que busca a análise se queixa para evitar a experiência do sofrimento que, a este passo, encontra-se na ordem do insuportável. Por encontrar-se neste estado, deixa ver a marca da castração⁴⁶. O analisante muitas vezes se queixa – reclama de sua frustração –, depositando a responsabilidade de sua infelicidade em outros sujeitos. É possível localizar essa dinâmica como um primeiro momento da demanda em análise, em que algo deve ser oferecido ao analista tido como aquele que vai poder restaurar um estado antigo de prazer, onde o conflito fora outrora apaziguado pelo sintoma.

O enunciado do analisante, portanto, é a própria dimensão da demanda, a qual não visa a um objeto, e sim ao Outro a quem dirige sua fala. A fala, nesse caso, é um apelo ao Outro. Quinet (2000) contorna a noção de demanda ao dizer que “o que caracteriza a demanda não é apenas a relação de um sujeito com outro sujeito, mas o fato de que essa relação se dá por meio da linguagem através do sistema de significantes” (p. 89). Isso nos leva a compreender que toda fala é um enunciado, todo enunciado é uma demanda e que toda demanda é um pedido ao

⁴⁵ Retomaremos a ideia de *sujeito suposto saber* um pouco mais adiante para discutir o lugar que as ofertas formativas ocupam no discurso pedagógico hegemônico.

⁴⁶ No texto “Esboço de Psicanálise” (1996d [1938]), Freud anunciou que a questão da castração é da ordem do insuportável para todo e qualquer sujeito e por fim generaliza a divisão do sujeito. A castração seria a constatação insuportável, por parte do sujeito, de que ele é um sujeito faltante e, conseqüentemente, limitado. Lacan (1995 [1956-1957]) aborda a castração como uma das três categorias da falta do objeto. A constatação da falta é em si insuportável pelo fato de revelar e levar ao sujeito a admitir que é impossível possuir o que é causa de desejo para o Outro, como apresentado no capítulo 3 deste presente trabalho. O que seria a causa de desejo é determinado em uma lei social que marca o desejo como um objeto que circula e depende da rede de desejos que constitui a cultura e a sociedade.

Outro. Contudo, é por meio de sua enunciação, ou seja, da modalização daquilo que se diz – da cadência e das pausas, naquilo que marca a fala – que o desejo se faz presente.

No Seminário 7, *A ética da Psicanálise* (1988 [1959-1960]), Lacan afirma que a demanda é sempre uma demanda de amor, um apelo de amor dirigido ao Outro. A demanda pode, muitas vezes, camuflar-se de necessidade (e ser lida como tal), mas sempre implica um Outro na busca da satisfação. Somente pelo fato de dirigir-se a um Outro a demanda escapa das determinações instintivas da necessidade.

Sobre a distinção de necessidade e demanda, Quinet (2000) destaca que:

Basta que se enuncie “preciso de ar”, para que uma outra dimensão apareça, a dimensão do Outro. Aí não estamos mais no registro da necessidade, mas no registro da demanda. Pelo simples fato de anunciar isso, mesmo que os enunciados se refiram a necessidade, a dimensão do Outro já aparece. Como? Em primeiro lugar, o simples fato de tomar a palavra faz surgir o Outro da fala (QUINET, 2000, p. 89).

A necessidade sempre implicará um objeto que a satisfaça como o alimento para a fome ou a água para a sede e, como característica fundamental, a necessidade se encontra do lado animal “lá onde entre o indivíduo e o meio não há uma solução de continuidade e sim acoplamento entre o vivente e o seu meio” (QUINET, 2000, p. 89). Diferentemente da necessidade, a demanda é um apelo ao Outro por meio da linguagem através da cadeia de significantes. A fala em si faz surgir a alteridade, uma vez que não existe comunicação unívoca e nem concordância total entre aquilo que se diz e o que se intenciona dizer. Nesse descompasso há o descentramento do sujeito e, conseqüentemente, a emergência do Outro.

Para especificarmos a noção de demanda e o modo como ela se articula ao desejo inconsciente do sujeito, é preciso reintroduzir aqui o conceito de Outro, outrora apresentado e desenvolvido no capítulo 3 desta pesquisa. Como já demonstrado, o Outro pode ser entendido como o Outro provedor, encarnado pela figura da mãe ou daquele que exerce a função materna para o bebê e que oferece o objeto que satisfaz a necessidade. Na situação da experiência de satisfação ou nas primeiras relações do sujeito com o Outro, a coexistência de satisfação e demanda se mostra mais evidente, quando o grito do bebê é interpretado pelo Outro como uma demanda de satisfação. A mãe escuta o apelo como uma demanda dirigida a ela. Portanto, ao chorar pelo alimento – significação atribuída pelo Outro – a criança recebe, além do alimento, o amor materno⁴⁷. Esse exemplo contribui para efetivar o que Freud designa no *Projeto para*

⁴⁷ Nesse sentido, a criança sempre receberá o amor, ainda que o alimento seja dado de qualquer jeito e sem amor, dado que o amor aqui referenciado não é um sentimento ou um afeto, ele é estrutural.

uma psicologia científica (1996h [1895]), como a “ação específica”: trazer o objeto de satisfação⁴⁸. A interpretação do apelo dada pelo Outro transforma o grito ou choro em demanda, que emerge junto com o desejo. A demanda que aqui surge e se apresenta é endereçada ao Outro para que se retorne ao estado inicial de satisfação. Sobre isso, Torres (2011) esclarece que:

Demanda que ultrapassa a necessidade, porque, devido às *Bahnungen* criadas pela experiência original de satisfação, a necessidade já não pode se inscrever como tal, mas somente transformada como pedido de restituição de um objeto que não será nunca mais experienciado de maneira plena, pois os objetos serão sempre pálidos representantes do objeto original (TORRES, 2011, p. 73).

No exemplo de experiência de satisfação, considerado por Freud como “paradigmático”, encontramos o binômio proposto por Lacan de demanda e desejo. A seguinte discussão pauta-se, inicialmente, no conceito freudiano de desejo como um processo psíquico interno, dinâmico, distinto da necessidade e que não depende de um objeto externo para a sua realização e no conceito lacaniano de desejo como irreduzível à necessidade e à demanda, cujo objeto é faltoso, objeto causa do desejo e que emerge além da demanda. Tomando tais conceitos como ponto de partida, entende-se que a demanda está presente no apelo ao Outro que o sujeito, no caso o bebê, faz em busca de um complemento que satisfaça a sua necessidade. O complemento é o objeto de satisfação. Temos, portanto, que na demanda está presente um pedido de restituição a um estado anterior de complementação que o sujeito supõe ter existido. Nesse sentido, aquela primeira experiência de satisfação é alucinada pela criança como uma relação de desejo, um retorno a esse traço mnêmico de satisfação. Quando a figura da mãe oferece o leite, o objeto, ou mesmo a sua presença, esse segundo encontro já não é mais o primeiro e sempre deixará um resíduo, deixará um resto que será sempre frustrante para o bebê. O desejo é exatamente a busca pelo objeto suposto da primeira experiência de satisfação, que, segundo Freud, jamais existiu concretamente. Mas essa ação é justamente o pivô em que Freud se apoiou para constituir o objeto como faltante e sua eterna busca pelo sujeito. O desejo é, portanto, a busca do objeto perdido, enquanto a demanda é o pedido de satisfação do estado suposto e anteriormente experienciado.

⁴⁸ Inicialmente, em “A experiência de satisfação”, parte 11 do “Projeto para uma psicologia científica” (1996h [1895]), Freud menciona a noção de desejo ao tentar esclarecer o que ele designa como a “ação específica”. Essa ação, tal como ele qualifica, só se efetua por meio do auxílio alheio, quando o olhar de uma pessoa experiente – pessoa que pode exercer a função materna – é dirigido ao estado infantil em desamparo e lhe oferece aquilo que se supõe lhe satisfazer.

Entretanto, uma importante observação se faz necessária aqui, e a retomaremos mais adiante. Por meio da articulação exposta acima, vemos que é possível identificar uma espécie de dissonância em relação ao que se demanda e ao que se recebe, especialmente porque a interpretação pronunciada pelo sujeito é conferida pelo Outro⁴⁹.

A despeito dessa observação, constata-se que a demanda se constitui como uma palavra endereçada ao Outro. Na situação de análise, é a palavra do analisante endereçada ao analista. Ela é constante, ainda que o sujeito não se perceba demandando. Através dela o sujeito busca saber o que representa para o Outro e espera uma resposta, qualquer que seja. Nesse sentido, quanto mais afastado o sujeito está de seu desejo, mais ele demanda do Outro respostas que poderiam lhe dizer acerca do que ele deseja. Por esse motivo, as demandas são sempre regressivas, uma vez que convocam um Outro a garantir que o sujeito deseja algo. No contexto da análise, o desejo é o que gera a demanda que se expressa por meio dos apelos feitos ao analista.

Em “A direção do tratamento e os princípios de seu poder” (1998d [1958]), Lacan buscou elucidar os princípios que significam uma situação analítica. Neste texto, ele concebe que a direção do tratamento consiste em “fazer com que o sujeito aplique a regra analítica, isto é, as diretrizes cuja presença não se pode desconhecer como princípio do que é chamado” (p. 592), ou seja, que o analista faça com que o sujeito aplique a regra essencial da psicanálise, cuja presença é o princípio fundamental desse contexto. Dentre as diretrizes anunciadas, discorreu sobre a escuta analítica voltada ao analisante, que é convidado a falar livremente. A esse respeito, expõe que na escuta o analista deve apenas ouvir, sem buscar sentidos para o que anuncia o analisante. Nas palavras de Lacan (1998d): “Ouvir não me força a compreender” (p. 623), o que nos indica que por meio de uma escuta privada da busca de sentidos, o analista não precisaria se colocar no lugar de compreender e, portanto, de replicar a fala do analisante, uma vez que “nada compreende disso”.

Lacan sugere que as palavras proferidas pelo sujeito não representam exatamente o que ele pede ao analista. Diz ele que o sujeito pede algo por meio da fala, mas o que pede não é o que pode receber do outro porque “sua demanda é intransitiva, não implica nenhum objeto” (p. 623). Dessa maneira, a escuta necessita ser uma escuta livre da compreensão, pois, caso o analista tente compreender o sentido da fala enunciada, será enganado, e, para evitar o engano, diz ele, “eu me calo” (p. 623).

⁴⁹ Desenvolveremos um pouco mais a ideia dessa dissonância no subcapítulo 5.2.

Entendemos, portanto, que a demanda do sujeito se manifesta no campo da fala de forma implícita. Ela enuncia um pedido de cura e de solução dirigida ao analista, mas sua demanda não é essa. Sobre esse viés, Lacan (1998d [1958]) complementa dizendo que “essa demanda nem é dele [do analisante], pois, fui eu quem lhe fiz a oferta de falar. [...] com a oferta, criei a demanda” (p. 623). Dessa maneira, a presença do analista e a não resposta à demanda do sujeito demarca a castração e a impossibilidade radical de tudo explicar, curar, tudo compreender. Nesse sentido, o trabalho do analista procura reduzir o tempo inicial da demanda em que as queixas são produzidas com vistas a uma resolução funcional.

Diante do exposto, o problema que se faz presente é que a noção de demanda, muitas vezes, é interpretada como necessidade e tomada no sentido econômico do termo, quando diante de uma demanda cabe uma oferta adequada. Em outras palavras, diante de uma necessidade cabe um objeto que a satisfaça plenamente. Esse problema é impulsionado pela lógica capitalista contemporânea, conforme apresentamos no capítulo anterior, e é transposto ao campo da formação docente, como buscaremos expor a seguir.

5.2. Queixa e demanda na formação docente.

Ainda na esteira das noções de queixa, demanda e desejo, lembremos que Lacan faz uma advertência sobre o risco de o analista cair na tentação de satisfazer a demanda de felicidade do analisante. Trata-se de um engodo. Sobre este fato, em *Análise terminável e interminável* (1996b [1937]), Freud já havia anunciado que o que está no fim da análise é o rochedo da castração e a aspiração do paciente – que será sempre frustrada –, de ser ou de ter o falo. Por outro lado, no Seminário 7, *A ética da psicanálise* (1988 [1959-1960]), Lacan aponta que o desejo é o que o sujeito vai encontrar no processo de tratamento: “ter levado uma análise a seu termo nada mais é do que ter encontrado esse limite onde toda a problemática do desejo se coloca” (p. 351).

No texto “Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola” (2003c [1967]), Lacan afirma que só é possível a análise se desenvolver com base no “significante introduzido no discurso” que se estabelece por meio do sujeito suposto saber. Tal significante colocado pelo analisante convida o analista a ocupar o lugar do saber:

O sujeito suposto saber é, para nós, o eixo partir do qual se articula tudo o que acontece com a transferência. Cujos efeitos escapam quando, para apreendê-los, faz-se uma pinça com o desajeitado *pun* que vai da necessidade da repetição à repetição da necessidade (LACAN, 2003c, p. 253).

Portanto, a busca de recurso no Outro abre oportunidade à produção da significação cunhada por Lacan (2003c) como *sujeito suposto saber*. E seria suposto saber para quem, indaga Lacan? Para o outro sujeito. Ele reforça essa ideia, resgatando um apontamento de Aristóteles em que diz que “um sujeito não supõe nada, ele é suposto” (p. 253).

Contudo, se o analista decide oferecer respostas ao analisante e tomar a queixa como tratamento ao invés de questionar o sintoma, significa que ele eleva a queixa ao objetivo clínico do tratamento analítico. Sobre essa arriscada escolha, Silvestre (1991) faz um alerta ao dizer que:

[...] escutar a queixa do sujeito consiste em cantar-lhe uma canção de ninar. O risco é que ele próprio, o analista, também durma. “Escutar a queixa”, nesse sentido, revela uma posição em que o analista prioriza a queixa trazida pelo paciente nas entrevistas preliminares e toma sua resolução como o objetivo do processo analítico (SILVESTRE, 1991, p. 24).

Silvestre (1991) nos aponta para o fato de que existe uma importante distinção entre a queixa enunciada pelo analisante que visa a busca – de início – da felicidade e o que é possível de ser alcançado por meio do processo de análise: o reconhecimento da castração, uma vez que é pela via deste reconhecimento que o desejo vai poder trilhar sua rota. Nesse sentido, a presença do analista e a não resposta à demanda do sujeito demarca a castração e a impossibilidade radical de tudo explicar e compreender. A castração é, portanto, o limite, a falta que constitui os sujeitos capazes de desejos.

Isto posto, nos interessa entender a posição discursiva da queixa docente diante das ofertas formativas. Tendo em vista que a queixa possa ser a expressão de uma ofensa, de um agravo ou de um sofrimento e que para a psicanálise, portanto, a queixa é o modo como o analisante se apresenta ao analista para expressar seu sofrimento, entendemos que a queixa docente, tratada neste estudo, pode ser lida como a expressão de um incômodo oriundo do campo da formação de professores. “Algo não vai bem” na prática docente e, por meio da queixa, endereça-se esse mal-estar às ofertas formativas. Conforme discutido anteriormente, as ofertas formativas buscam oferecer conteúdos e temas que supostamente viriam sanar os problemas da educação identificados por meio dos conjuntos de sistemas de avaliações do ensino brasileiro. Essa dinâmica posta em jogo parece reproduzir a lógica problema-solução quando diante de um problema da qualidade da educação busca-se oferecer a solução na medida certa para que os professores melhorem suas formas de ensinar e para que as crianças e jovens aprendam mais e alcancem os melhores resultados nas avaliações. Em outras palavras, a

intenção das formações é de que estas – ao oferecerem aquilo que supostamente demandam os professores – causem modificações e atualizações nas práticas docentes a partir dos novos conteúdos adquiridos, restaurando e garantindo o que Miller e Milner (2006) identificaram como *salva societate*.

Não obstante a tentativa de resolver o problema e devolver “a paz social”, algo parece insistir nessa dinâmica, que é o que nos interessa problematizar. Neste cenário, tem-se que os problemas são constantemente identificados e imediatamente suturados por novidades ou *modismos pedagógicos* que visam apaziguar a tensão decorrente daquilo que parece não mais funcionar na ação pedagógica. Diante disso, algumas perguntas emergem e se fazem presentes: se a lógica do capitalismo contemporâneo baseada na *equivalência* (MILLER; MILNER, 2006) e, portanto, no objeto sob medida, de fato obtivesse sucesso na solução dos problemas, o que levaria à maciça queixa social de que a Educação Brasileira está sempre a desejar, considerando-se que ela é constantemente (re)abastecida com inovações pedagógicas? E, dentro disso, o que levaria os professores a queixarem-se do sistema das ofertas formativas que lhes é uma garantia de direitos e, portanto, continuada?

Essa lógica contemporânea permite-nos realizar algumas leituras possíveis. Parece-nos que as queixas docentes (seja a queixa que denuncia as formações como insuficientes, seja a queixa que denuncia o formato ou mesmo o conteúdo das ofertas) são entendidas como pedidos dos professores por mais formações. Sobre isso, Voltolini *et al.* (2018) explicam que o professor: “Acusado de ser o responsável pelo fracasso escolar, dada a sua suposta incapacidade formativa, ele transfere essa responsabilidade para o Estado acusando-o de não dar a formação necessária” (p. 50). O problema aparece quando essa demanda formulada é atendida no registro da necessidade. Ou seja, as queixas não são escutadas no lugar de uma demanda ao Outro, mas de necessidades que possuem o objeto exato de satisfação. Voltolini (2018) esclarece essa ideia ao destacar o que ele chamou por “verdadeira perversão da demanda”. Em suas palavras:

O que propomos chamar por perversão da demanda é que: pede-se o que não se quer, mesmo sabendo que se precisa, mas para que o outro ofereça algo que não será muito bem recebido porque o que se quer, de verdade, o outro realmente não pode oferecer (VOLTOLINI, 2018, p. 50, grifos do original).

A professora Eliana deixa clara a percepção de que as ofertas que recebe do Estado muitas vezes são insuficientes, dado que não atendem à realidade do cotidiano escolar. Ela nos conta que muitas vezes o que se molda e se propõe nas formações são propostas muito distantes

do que ocorre dentro da sala de aula, apontando para um contexto ideal e não para a realidade que se vivencia no contexto escolar. Eliana nos diz que:

Porque, a grande questão que a gente teve agora que foi da pandemia né? Por exemplo, a gente estava indo em rodízio e podia organizar os grupos [...] podia organizar os grupos pela aprendizagem e a gente conseguia fazer uma intervenção maior. Eu conseguia fazer uma intervenção maior assim como as meninas que trabalham comigo. Agora, voltou todo mundo e a gente precisa se reorganizar para ajudar essas crianças e talvez *algumas formações ficam ainda no mundo ideal* (Trecho de entrevista com a professora Eliana, grifos nossos).

Assim como Eliana, identificamos nos relatos das professoras Luíza, Cristina e do professor Marcelo queixas que também vêm denunciar as ofertas formativas como insuficientes, dado que não atendem ao que buscavam *a priori*. As falas ressoam o que Tardif (2013, 2014), Perrenoud (2008), assim como outros autores da sociologia da educação, apontam para as inadequações das formações que seguem o modelo prescritivo e que acabam por cristalizar o trabalho docente, indo na contramão da *práxis*, que seria a essência do ofício docente, aberto às imprevisibilidades. Nesse sentido, Voltolini (2018) completa essa ideia dizendo que “o paradigma técnico continua a seduzir o campo pedagógico com sua oferta de controle científico da situação de ensino” (p. 63).

Às vezes, a gente olha para uma coisa muito perfeita e *esse perfeito não se encaixa ali* porque é uma realidade que demanda muita coisa. A gente olha... a última que eu fiz que foi muito legal foi sobre escrita. Só que, por exemplo, *ela não dava dicas de como a gente faz essa organização dos grupos*. Foi um conhecimento que eu já tinha de alguma maneira, *mas ela não acrescentou* (Trecho de entrevista com a professora Eliana, grifos nossos).

Eu lembro basicamente de um que eu busquei, um curso que depois eu achei que era uma *formadora que não estava muito preparada*. Era uma pessoa que *não estava tão atualizada*, que eu tinha visto outros pensamentos mais atuais. Achei que *não valeu a pena* (Trecho de entrevista com a professora Luíza, grifos nossos).

A gente fica ouvindo e nada. *Não dá para fazer 20% do que eles falam na formação. Você não consegue aplicar na escola* e é uma coisa que *eu sinto falta* porque depois que veio esse formato de formação, você ficou sem tempo de fazer a formação na própria escola (Trecho de entrevista com a professora Cristina, grifos nossos).

Eu acho que *a teoria é muito importante*. A gente precisa ter a base ali, então, acho que uma parte da teoria é importante. Eu acrescento que *conhecer bem o dia a dia de um professor e propor coisas que sejam palpáveis, concretas*, porque muitas vezes você faz um *curso que ele é muito abstrato*

no sentido de que *a pessoa que está propondo aquilo não conhece a sala de aula* com 40 alunos, 45 minutos de trabalho com aquele aluno. Que você vai encontrar alunos que não estão plenamente alfabetizados, que não tem domínio da escrita, da leitura, e aí muitas vezes a *gente fica dentro da escola muito preso a isso* (Trecho de entrevista com a professor Marcelo, grifos nossos).

Os recortes acima destacam o fato de que muitos dos cursos oferecidos – independente da oferta vir do Estado ou de buscas pessoais, como no caso dos relatos de Luíza e Eliana – ocupam o lugar de apontar uma direção, indicar como fazer seguindo a lógica tecnocientificista, mas acabam por ampliar o hiato entre o que oferecem e o que ocorre efetivamente no cotidiano escolar, dado que a imprevisibilidade proveniente dos (des)encontros entre os sujeitos na cena educativa “impede qualquer pretensão científica de controle pleno da situação” (VOLTOLINI, 2018, p. 74), ampliando a queixa da insuficiência formativa. Nesse sentido, talvez “tal hiato não seja necessariamente um sinal de *impotência* de qualquer um dos lados, mas antes, um sinal de *impossibilidade* dessa proporção” (VOLTOLINI, 2018, p. 74, grifos do original). E é justamente deste hiato, que deixa evidente o impossível, que as queixas docentes parecem emergir.

A queixa docente tomada aqui como eixo difere-se da tradicional queixa de professores que apenas responsabiliza o Estado pelas mazelas do contexto educativo e apelam para melhores condições de trabalho, salário e também de formações, as quais arriscamos chamar de queixa-lamento, ou queixume. As queixas identificadas nos relatos colhidos para esta pesquisa parecem denunciar que a oferta não corresponde ao pedido feito, como se, sob cada manifestação queixosa, subjazesse a seguinte questão: “*Como assim, esse objeto que eu demando não é o que eu obtenho?*”. Nessa leitura, entende-se que os órgãos responsáveis por garantir a formação continuada aos professores, na posição de identificar os problemas educacionais e, necessariamente, corrigi-los, operam no registro da necessidade, oferecendo soluções imediatas aos problemas encontrados. Entretanto, essa tentativa de encaixes perfeitos, mostra-se insuficiente, uma vez que as queixas insistem em denunciar que algo desta tentativa de solucionar problemas continua não “funcionando bem”. Esse é o aspecto que nos leva a supor que a queixa docente é uma queixa deslocada, já que é formulada no registro da demanda e atendida no registro da necessidade.

Por meio do que identificamos como queixa, a professora Cristina reforça ainda mais o desencontro entre o que se oferece e o que as ações docentes em sala de aula demandam.

Mas tanto no curso de aperfeiçoamento quanto na pós-graduação, *você não tem subsídios para trabalhar na prática. As graduações, as pós-graduações não te dão esse subsídio. Você tem muita teoria, prática mesmo você não tem. É onde eu saio procurando coisas novas. [...] Porque as formações de educação especial que eu tenho no meu trabalho, no Estado, são totalmente diferentes dessa formação que eu fiz de forma particular* (Trechos da entrevista com a professora Cristina, grifos nossos).

Cristina faz coro à grande queixa sobre o hiato que reside entre a formação inicial e os encaminhamentos a respeito do que efetivamente ocorre na prática docente. Mas apesar de queixar-se do descompasso existente entre o que se recebe nas formações e que se encontra na prática pedagógica, ela ainda reconhece que as formações existem, são oferecidas e garantidas. O problema não está, segundo ela, na falta de oferta de formação, e sim, na distância entre o que se oferece e a realidade escolar:

Tem a formação, mas não é especificamente aquilo que eu preciso, mas a formação existe. Antes, nós reclamávamos que não tinha formação, agora, nós não podemos reclamar porque tem. [...] O governo tem umas propostas até interessantes, só que o jeito que ele engessa a proposta para funcionar é que não dá certo. A mesma coisa na formação. A proposta é boa, mas o jeito como é executada é que não dá certo (Trechos de entrevista com a professora Cristina, grifos nossos).

Sobre essa distância entre teoria e prática existente no campo da formação docente, identificamos na fala da professora Eliana uma possível suposição que, segundo ela, contribuiria para justificar o desencontro:

Porque acho que eles fazem para a rede toda. Claro, eu sei que tem as características, que precisa fazer ou discutir algum assunto. Porém, muitas vezes fica muito no genérico. Aí, junta o professor do “Fund 2”, dos anos finais, dos anos iniciais, ensino médio, só que é diferente pensar os anos iniciais, o papel da escrita, papel da leitura e dos anos finais e do ensino médio (Trecho de entrevista com a professora Eliana, grifos nossos).

Embora elabore tal suposição, ela reconhece que existe uma distância entre aquilo que se oferece e o que ocorre na prática educativa cotidiana. A queixa enunciada por Eliana vai ao encontro da queixa de Cristina, que também aponta para o hiato entre oferta e demanda:

Eu sinto falta de uma coisa mais específica em relação às discussões mesmo de coisas do dia a dia, é o que eu acho que está faltando na escola. Nós tivemos o nosso planejamento de início de ano e ficamos quatro dias

ouvindo aulas pelo CMSP. Um dia só que foi para discutir as coisas da escola porque a gente não tinha tempo. *É bom ter essa formação online? Pode ser, mas a gente precisa de uma formação com a mesma quantidade de horas presenciais para a gente discutir a realidade* (Trecho de entrevista com a professora Cristina, grifos nossos).

As queixas identificadas nas falas das professoras e professores entrevistados deixam clara a falência do registro sobre o qual opera o Estado e outras instâncias parceiras responsáveis pela oferta formativa. As falas destacadas parecem denunciar o que Voltolini (2005; 2018) aponta sobre o fato de que qualquer formação é *não-toda*. Ao ser *não-toda*, não significa que a formação seja imperfeita, mas sim, que o saber científico de referência e presente nos modelos formativos jamais podem suplantam aquilo que só os agenciamentos do desejo fazem com o conhecimento. Nessa linha, Fernando deixa evidente que o que obtém das formações não corresponde ao que se espera receber:

Então eu acho *importantíssimo que o professor acabe buscando cursos além disso, né*, porque geralmente, eu não vou dizer sempre, mas, *geralmente a oferta não é daquilo que a gente precisa, é daquilo que eles querem, né?* (Trecho de entrevista com a professora Fernando, grifos nossos).

De maneira semelhante, a queixa de Marcelo também parece denunciar que o que recebe (ainda que seja de uma outra fonte que não a estatal) muitas vezes não corresponde ao que estava buscando para atingir a sua prática. Ele deixa claro que cursar uma pós-graduação especializada em sua área de conhecimento, que foi buscar por iniciativa própria, não correspondeu ao que esperava e não contribuiu para a sua prática pedagógica:

Por exemplo, o próprio curso de pós-graduação em história da África. Eu fiz, não que ele não me agregou na prática porque *ele me trouxe um conhecimento que eu não tinha*. Mas se era um curso que era pensando em educação, *ele não me trouxe nada assim de concreto para a minha prática docente*. Ele me trouxe um conhecimento de “ah, existe a África”, existe uma cultura africana, que existe uma relação entre Brasil e África, me trouxe um repertório do qual eu não conhecia de autores, a pensar relações internacionais. *Mas no meu dia a dia como professor não* (Trecho de entrevista com a professora Marcelo, grifos nossos).

Portanto, as queixas colhidas e identificadas nos discursos das professoras e professores ao denunciarem que esse modelo de oferta não funciona parecem contestar um padrão de formação burocratizado e engessado na lógica problema-solução, que parte da premissa de

identificar o que está errado (de acordo com os interesses do Estado alinhados as agendas política e econômica) para oferecer soluções que corrijam os problemas pedagógicos.

Conforme essa dinâmica já discutida, os resultados obtidos pelos sistemas de avaliações, ao invés de analisarem o contexto e compreender maneiras possíveis de manejá-lo, apenas apontam para o déficit formativo daqueles que deveriam ensinar. E para corrigir essas lacunas nada melhor do que oferecer formação de modo a repará-las, instaurando um modelo de formação reparatória. Dado esse contexto em cuja queixa se manifesta de forma estrutural, qual seria o modelo possível para a formação de professores que pudesse esquivar-se da lógica problema-solução?

5.3. Do impossível modelo reparatório a uma possibilidade de formação

As discussões até aqui apresentadas têm constatado que o modelo contemporâneo da formação de professores oferecido e garantido pelo Estado e pelas instituições parceiras partem do princípio de que os professores são indivíduos desprovidos de saberes ou com saberes permanentemente insatisfatórios para sustentar ações pedagógicas que assegurem uma educação de qualidade. Nessa linha, o modelo formativo que toma por base a capacitação contínua visa reparar as falhas ou as práticas docentes insatisfatórias, oferecendo as *novidades pedagógicas* para suprir os professores com os conhecimentos que ainda não foram apreendidos para, por fim, alcançar índices mais elevados e qualificados da educação.

Resgatando o que apresentamos no capítulo anterior sobre a ideologia neoliberal e a lógica problema-solução, vimos que a lógica mercadológica cria tanto a falta do objeto como o próprio objeto que supostamente tamponaria a falta. No campo da formação docente, a oferta formativa define tanto o modismo pedagógico que deve ser colocado em prática no *chão da escola* quanto também define quando ele perde seu teor de inovação e, conseqüentemente, sua serventia para as ações educativas.

Nesse sentido, o discurso pedagógico hegemônico enquanto operador de um suposto controle dos atos educativos, por meio das ofertas formativas, segue sustentando o silenciamento do sujeito, e é aqui que a psicanálise entra como uma perspectiva que pode “lembrar” da existência da dimensão de sujeito no professor.

Diante desse contexto, tomaremos como premissa a psicanálise e suas contribuições ao tema para identificar possíveis modalidades formativas que escapem da lógica problema-solução e que retirem o professor do lugar de silenciamento e do vazio, provocando um deslocamento para um lugar de saber, pois nas palavras de Voltolini (2017):

[...] essa teoria torna-se interessante para a discussão das vicissitudes da atividade docente que, por sua vez, é uma modalidade de laço social. Mas também para a relação entre o formador e o professor em formação (VOLTOLINI, 2017, p. 176).

Uma das muitas contribuições que a teoria psicanalítica elaborada por Freud traz ao campo da formação de professores é a sua afirmação de que educar, governar e analisar são três ofícios impossíveis. A despeito desta assertiva já ter sido introduzida anteriormente, nos interessa retomá-la para discutir a dimensão própria do impossível demarcada por Freud, o que nos parece ser o que reside em comum dentre esses três ofícios. Os atos educativos, políticos e analíticos devem ser entendidos como atos eficazes, porém não exatos. Essa não exatidão também pode ser entendida como as tentativas, assim como as limitações, de influenciar o outro ou de provocar mudanças no outro, isso porque quem educa, governa ou trata espera que ocorram transformações no outro (VOLTOLINI, 2017).

Isto posto, os modelos de formação reparatórios – que têm por objetivo corrigir as falhas das formações iniciais e qualificar a ação docente – perpetuam a promessa de uma educação ideal. Por meio das novidades, o *modismo pedagógico* dita que o melhor está por vir, convocando os professores a atuarem em nome de uma educação ideal e total (PALHARES; BASTOS, 2017). Entretanto, o que a psicanálise nos diz é que é necessário considerar a impossibilidade do projeto de formação de professores enquanto impossibilidade de plenitude, de previsibilidade e de controle. Os ofícios impossíveis se tornam possíveis quando se compreende que não se obterá a garantia de resultados exatos, controláveis e definitivos, reconhecendo que no ato educativo há imprevisibilidades e incertezas.

Nessa linha, Palhares e Bastos (2017) nos dizem que:

[...] para que o professor possa acolher o inusitado perante o aluno, ele precisa assumir que sua posição de *sujeito* também comparece na cena escolar. Nesse sentido, diante d’“as crianças” a formação docente não poderá negligenciar e deixar de contemplar “os professores” (PALHARES; BASTOS, 2017, p. 251, grifos do original).

As autoras fazem alusão a uma constatação (LAJONQUIÈRE, 2010; VOLTOLINI, 2017, 2018) a respeito de uma generalização ou “entidade abstrata” sobre “A” criança baseada nos saberes da psicologia que adentraram o discurso pedagógico. Segundo os autores, “A” criança impõe-se como estatuto atemporal e genérico sustentado pelo ideal psicopedagógico racionalista. A construção que se faz aqui é a de que assim como “A” criança é vista como indivíduo abstrato a quem se destinam as estratégias pedagógicas ideais, “O” professor também

é compreendido no sentido abstrato e genérico sobre o qual se pode despejar conhecimentos que visam alcançar o ideal educativo.

Diante disso, entende-se que a psicanálise ao trazer à cena o sujeito, permite que ocorra um deslocamento do teor tecnocientífico e racional das formações reparatórias, ao conceder ao professor um lugar central na formação, oferecendo-lhe espaço de palavra.

5.3.1. Da formação possível que coloque em cena o professor-sujeito

Partindo dessas colocações, foi possível levantar alguns dispositivos de formação de professores situados no campo da Psicanálise e Educação (PECHBERTY, 2003; BASTOS, 2003; BASTOS, KUPFER, 2010; ALMEIDA, 2012; PEREIRA, 2016; ALMEIDA, AGUIAR, 2017; VOLTOLINI, 2017, 2018; DINIZ, PEREIRA, 2020) que têm se proposto a colocar em cena a dimensão do sujeito e o seu ato por meio da escuta e do dispositivo clínico.

Convém precisar o que estamos chamando de dispositivo ou método clínico. Ao retomar o caráter impossível do ofício educativo, ou do ato de ensinar, Cifali (2001) se propõe a pensar em possibilidades para a formação de professores e inaugura o que ela chamou de “conduta particular de pensamento, uma ética de ação e uma formação adequada que a palavra ‘clínica’ pode qualificar” (p. 103). Para a autora, a atitude clínica se caracteriza por meio do encontro intersubjetivo, de uma implicação entre seres humanos distintos que não se encontram em uma mesma posição e, desse modo, não pertence a um campo específico:

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 [...], envolvimento transferencial de onde um dia, nesse minuto, nesse acompanhamento poderá emergir uma palavra ou um gesto que terá efeito (CIFALI, 2001, p. 106).

Para a autora, a conduta clínica deveria estar presente na formação inicial dos professores, mas, dado o contexto que vimos trilhando, é possível expandi-la e pensá-la também na esfera da formação continuada, desde que presente em modelos de formação que abram espaço à dimensão de sujeito do inconsciente ao dar voz para a experiência docente como fonte de pesquisa. Nas palavras da autora, “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).

A proposição feita por Cifali (2001), alinha-se ao que Pereira (2016) descreve como método de orientação clínica cuja intervenção no contexto de formação de professores é propor

que o professor reflita sobre sua prática, formalize seus impasses para “destravar identificações, construir saídas e elaborar-se” (p. 77). Independente do objetivo ou do contexto de pesquisa dos autores citados, o dispositivo clínico permite colocar em cena o sujeito de modo que o professor ocupe o lugar de implicação com suas ações pedagógicas e educativas ao atribuir seu próprio sentido às suas intervenções, como tentaremos demonstrar a seguir.

Em suas pesquisas acerca da formação de professores, Pechberty (2003) afirma que a abordagem clínica de orientação psicanalítica vem contribuindo significativamente para leituras e compreensões sobre os contextos educacionais e de ensino, viabilizando possibilidades de intervenção tanto no campo da formação de professores quanto no campo da pesquisa. Assim como outros importantes pesquisadores do campo da Educação como Blanchard-Laville (2007), Pechberty (2003) afirma a importância da contribuição do Grupo Balint⁵⁰ e sua grande influência no campo da formação de professores. Sendo um dispositivo inicialmente aplicado à supervisão e formação de trabalhadores da saúde, o autor reitera as contribuições fundamentais do dispositivo para a formação de professores, pois ele permite que as falas pessoais possam tornar-se significantes de como se atua em sala de aula assim como das decisões tomadas pelo professor no cotidiano escolar. Em suas palavras:

[...] os diferentes níveis do eu profissional e pessoal são mobilizados entre passado e presente, afetos e pensamento. A elaboração posterior dos efeitos do passado na prática atual permite ao professor operar vínculos móveis, reorganizações identitárias. A recompensa é uma mudança de atitude e um outro encontro possível de trabalho (PECHBERTY, 2003, p. 268, tradução livre nossa)⁵¹.

Para Pechberty (2003), o dispositivo proposto por Balint pode ser considerado um exemplo do que ele chamou por *l'éclairage* (p. 267) clínica das práticas de ensino. Isso porque ele propõe reunir profissionais atuantes com o mesmo *status* profissional, coordenados por um líder ou analista (ou animador de grupo) que sugere aos participantes que apresentem uma situação experienciada com algum aluno, em sala de aula ou mesmo no contexto institucional, que lhe tenham suscitado questionamentos. Este trabalho parte da hipótese de que as falas dos

⁵⁰ O Grupo Balint foi criado pelo médico e psicanalista húngaro Michael Balint, como um dispositivo de grupo inicialmente utilizado na formação de médicos, em Londres, na Inglaterra, em meados dos anos 1950. Com o objetivo estrito de formação, ele acontecia por meio de discussões entre pares especialmente focadas na relação médico-paciente. Segundo Pechberty (2003), esse dispositivo formativo foi bastante difundido na França e serviu como referência conceitual na análise práticas profissionais, inclusive no campo educativo.

⁵¹ “[...] les différents niveaux du soi professionnel et personnel se mobilisent entre passé et présent, affects et pensée. L’élaboration après coup des effets du passé dans la pratique actuelle permet à l’enseignant d’opérer des liens émouvants, des remaniements identitaires. Le gain en est un changement d’attitude et une autre rencontre de travail possible”.

participantes, carregadas de conteúdos inconscientes, representam aquilo que persiste e emerge nas atitudes e ações tomadas em seus cotidianos profissionais e podem se tornar significantes de uma outra realidade psíquica. Nesse sentido, o princípio que subjaz esse dispositivo reconhece valor na fala do professor e a importância da escutar as ressonâncias inconscientes nas diferentes maneiras de cada sujeito se relacionar com o saber e com o conhecimento. As ideias construídas por Balint e relatadas por Pechberty (2003) nos permitem pensar que um grupo pode configurar um contexto formativo.

Na esteira deste método, Bastos (2003) e Bastos e Kupfer (2010) também defendem o dispositivo grupal na formação de professores, especialmente no trabalho com a inclusão escolar, por acreditarem que a interlocução entre os participantes permite que possam se interrogar “a respeito das diferentes significações atribuídas aos ‘sintomas’ dessas crianças, além de poder refletir sobre o mal-estar inerente ao campo da educação” (2010, p. 118).

Entendendo o grupo de professores como uma estrutura discursiva, Bastos e Kupfer (2010) pautam-se na formulação lacaniana dos quatro discursos como ferramenta de leitura das articulações formuladas nos grupos. Assim como Pechberty (2003), as autoras propõem que a exposição das situações vivenciadas gera nos professores o que Lacan (1998d [1958]) chamou de “confrontação do sujeito com o seu próprio dizer [...] por ser um dizer esclarecedor” (p. 598). Esse ato de dizer e se confrontar com o que se diz permite que o professor emergja como sujeito do inconsciente e possa se dar conta de sua implicação subjetiva na situação relatada. Bastos e Kupfer (2010) nos dizem que, diferentemente de uma formação pautada na racionalidade técnica que visa receitar *modos de fazer* da prática pedagógica, no dispositivo grupal, “Uma vez que não obtém respostas fechadas de como devem proceder e conduzir sua tarefa educativa, os professores se veem desafiados a criar seu próprio fazer educativo” (p. 124).

De maneira semelhante às propostas de Bastos (2003) e Bastos e Kupfer (2010), Almeida (2012), Aguiar e Almeida (2017), investidas em projetos de pesquisa-intervenção como uma possível modalidade de formação continuada de professores, pautadas no modelo de escuta clínica, propõem-se a escutar professores por meio do dispositivo grupal de modo que eles possam relatar situações profissionais, sendo capazes de analisar suas próprias ações assim como de seus pares (ALMEIDA, 2012). Alinhadas às proposições de Bastos e Kupfer (2010), as intervenções feitas nos grupos de professores também se baseiam na teoria dos quatro discursos de Lacan (1992 [1969-1970]) para analisar as práticas profissionais ali narradas. Ambas as pesquisas partem da premissa de que a escuta clínica de professores no dispositivo grupal pode permitir a construção de saberes sobre si mesmos e de suas práticas

profissionais. Almeida e Aguiar (2017) destacam ainda que para que a construção de um saber ocorra é preciso a confrontação com o imponderável e imprevisível, “abrindo mão de uma segurança pré-estabelecida” (p. 91), dado que é com o inesperado que a psicanálise pode intervir, dando lugar ao sujeito do inconsciente.

Nesse sentido, o dispositivo grupal de escuta clínica opera no fazer falar do professor e uma escuta clínica destas falas que permite a integração de “saberes construídos (mantidos em suspensão) e saberes experienciais, vivenciais na relação com o outro” (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p. 91). Essas posições sustentam como objetivo principal a implicação desejante do professor no seu fazer pedagógico e educativo, pois ao confrontar-se com o seu próprio dizer, ele pode construir novos sentidos para a sua prática.

Sobre uma das contribuições fundantes do dispositivo grupal defendido por Pechberty (2003), Almeida (2012) reconhece que nesse contexto grupal trata-se de:

[...] apontar a fala *implicada*, subjetivamente, com a verdade do sujeito, que abre a possibilidade, ao menos, de um *semi-dizer* enunciado pela cena inconsciente que comanda o desejo do professor em relação ao seu ofício (ALMEIDA, 2012, p. 82, grifos do original).

Nesse sentido, o valor máximo presente nos dispositivos grupais como modelo de formação docente reside em dar crédito e valor às narrativas apresentadas pelos professores, validando as reverberações inconscientes que marcam os seus modos de se relacionar com o saber e o conhecimento presentes em suas ações cotidianas na escola. Para Voltolini (2018), o que interessa à *démarche* psicanalítica presente nestes modelos de formação de professores é a especial relação entre a verdade e o saber, “Enquanto na abordagem conceitual-instrumental, fundada desde o paradigma da ciência, o saber é aquilo que leva à verdade, na abordagem clínica, por sua vez, o saber e a verdade aparecem disjuntos” (p. 85), sendo a verdade como aquilo que aparece na falha de um saber. Almeida (2012) reforça a validade do dispositivo enquanto um trabalho de elaboração psíquica com objetivos profissionalizantes e formativos, ao dizer que nesses grupos não são transmitidos saberes teóricos e nem conhecimentos informativos, “pois o trabalho é totalmente focado na análise de natureza profissional trazidas pelos participantes” (p. 82). Nesse sentido, é quando algo do saber do professor não marcha como o esperado que algo da verdade pode emergir e servir como um possível caminho para desvendar o impasse.

Aqui se faz importante demarcar o papel do mediador/animador do dispositivo grupal, porque caberá a ele a função da interpretação enquanto o que Voltolini (2018) chamou por

descolamento do sentido que aliena o sujeito (que se difere da interpretação via busca de sentidos), dado que algo da verdade pode emergir dando espaço para uma possível elaboração.

Nessa perspectiva, Almeida e Aguiar (2017) enfatizam a relevância do papel e da formação do mediador do grupo. As autoras destacam a importância desse profissional ter uma “implicação desejante” na esfera da formação de professores de modo que possa garantir a voz dos participantes por meio da oferta da circulação da palavra e da escuta do outro. De maneira análoga à prática clínica, o mediador deverá suspender a sua verdade e ocupar o lugar de Sujeito Suposto Saber, por meio da transferência:

Certamente, este ato implica carta transgressão *à priori*, ao já traçado, abrindo espaço para a criação de novos sentidos e lançando desafios a todo profissional que se propõe a ocupar a posição de mediador nos grupos de análise das práticas profissionais. Destarte, dá lugar ao próprio estilo de trabalho no manejo da transferência, à criação do novo âmbito do percurso clínico empreendido e ao exercício da renúncia ao saber-todo, ao já estabelecido (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p. 97).

Ao renunciar ao saber-todo, o mediador, que ocupa um lugar estratégico e fundamental neste dispositivo, assume uma atitude de evitar cair no lugar da produção de prescrições pedagógicas e receitas prontas que reproduzem os modelos que seguem a utopia racionalista de formação. Nesse sentido, é necessário que, ao ocupar este lugar no dispositivo grupal, viabilize as confrontações dos professores com os seus dizeres, para não camuflar as singularidades das falas dos professores (as manifestações do sujeito do inconsciente) e favorecer os possíveis deslizamentos das questões suscitadas no grupo.

Nessa linha, Diniz e Pereira (2020), partindo da análise dos dados de uma pesquisa que realizou um levantamento acerca de pesquisadores/as brasileiros/as no campo da Psicanálise e Educação, nos dizem que a transmissão que ocorre no modelo de formação de professores que situamos como dispositivo grupal com o método clínico, ao contrário do que se passa no modelo racionalista, se dá por aquilo que falta “a partir da marca da castração no Outro que permite ao sujeito constituir seu desejo de conhecer” (p. 96). Ao não encontrarem respostas prontas e totalizantes no Outro⁵², os professores, enquanto sujeitos, podem se confrontar com seus dizeres e produzir um conhecimento enquanto resto (DINIZ; PEREIRA, 2020). Os autores seguem afirmando que esse modelo formativo permite a produção de algo que inclui o sujeito e o outro em um mesmo movimento, pois “embora a interrogação seja singular, ela incorpora

⁵² Podendo ser entendido como o mediador do grupo ou até mesmo o modelo da formação.

traços compartilhados, significantes, que no coletivo permitem que cada um elabore sua própria produção” (p. 96).

Para Voltolini (2018), portanto, a *démarche* clínica colocada em ação na proposta de formação de professores, no caminho oposto ao oferecido pelo modelo racionalista de ampliar o conhecimento, busca diminuir a alienação ao saber do Outro. Esse processo, segundo o autor, só é possível por meio da elaboração, e sobre isso ele nos diz que “Elaborar passa, fundamentalmente, pelo exercício da palavra” (p. 84). Um exercício capaz de situar a fala como um acontecimento do sujeito, marcado pela cadeia significante.

Nesse sentido, a oferta do dispositivo de escuta de professores visa, antes de mais nada, buscar (re)estabelecer a dialética que dê espaço para o professor reconhecer-se professor e, assim, poder refletir sobre suas estratégias de trabalho

Temos, portanto, que a proposição de um dispositivo grupal centrado na escuta clínica na formação de professores, tal como o exposto acima, permite que o professor se perceba implicado subjetivamente em sua prática, podendo (re)significar suas ações, conflitos e impasses tendo a chance de se (re)posicionar diante daquilo que, inicialmente, se apresentava no registro da impotência. A oferta de espaços de voz e de uma escuta clínica para os professores oferecem a possibilidade de fabricar uma abertura ao inesperado. Nas palavras de Gursky (2017), “como em um convite àquilo que do silêncio pode se transformar em algo novo para o sujeito-professor” (p. 76).

Diante do exposto, nos parece que a oferta de espaços de troca de experiências e práticas entre professoras e professores opera de modo a produzir significativas transformações, como nos aponta Voltolini (2018):

[...] a separação entre aquilo que é da ordem do simbólico e do imaginário, a evidência de que existem saberes não sabidos e isso nada tem a ver com a falta de competência no exercício docente, e a possibilidade de promover uma circulação discursiva onde o *solitário* da relação com o saber encontra o *solidário* e uma grupalidade lógica (VOLTOLINI, 2018, p. 136, grifos do original).

Temos, portanto, algumas possíveis saídas formativas que permitem escapar do atual modelo hegemônico de formação de professores, ao oferecer espaço de escuta ao sujeito do inconsciente para que o professor-sujeito possa confrontar seu próprio dizer e acessar saberes (ainda) não sabidos no exercício de sua docência.

À despeito do panorama apresentado, é possível que o professor ocupe uma posição de protagonismo diante seu percurso formativo? Em outras palavras, é possível que o professor

assuma outros lugares discursivos que enunciem sua implicação subjetiva diante da oferta de formações?

5.4. Professor comprometido ou implicado com sua formação?

Da escuta das professoras e professores com os quais estivemos, acerca do que os mobiliza ao realizar uma formação, nos deparamos com duas importantes questões: a primeira nos leva a pensar a respeito da ordem do compromisso do professor com a sua formação (que se constituiria pela via do ideal de eu), enquanto a segunda é o que entendemos por implicação subjetiva do professor frente ao contexto da formação docente (que se constituiria pela via do desejo).

No que diz respeito à ordem do compromisso, nos aproximamos de uma das elaborações freudianas sobre a noção de ideal (FREUD, 1996k [1914]), que seria um suposto instrumento de medida pelo eu para avaliar a si mesmo, como o substituto do narcisismo infantil. As primeiras ideias sobre a noção de ideal surgem em seu texto “Sobre o narcisismo: uma introdução” (1996k), ao construir a teoria da libido e a formação do ideal necessário para a condição da repressão⁵³. Nesse contexto, Freud discorre sobre o surgimento do narcisismo do sujeito que segue a direção ao novo *ideal de Eu*⁵⁴, o que ele definiu como “o ego infantil, possuído de toda a perfeição e valor” (FREUD, 1996k, p. 100). Ainda nesse contexto, Freud nos diz que o que o sujeito projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo “perdido na infância na qual ele era o seu próprio ideal” (p. 101). O Eu, portanto, se constitui como tal em face desta imagem de perfeição e completude, dirigindo o amor, desfrutado na infância, a si mesmo. Ao não querer se privar da perfeição narcísica, projeta diante de si o seu ideal, como substituto do narcisismo perdido. Freud também deixa claro que o *ideal do Eu* desvenda um importante panorama para compreendermos a constituição dos grupos, pois além do seu aspecto individual, esse ideal tem seu aspecto social; constituindo também o ideal comum de uma família ou mesmo uma nação.

Um pouco mais adiante em seu percurso metapsicológico, Freud (1996e [1923]) no texto *O ego e o Id* estabelece relação entre o ideal de eu e a instância do supereu. Sua nova construção revela que o supereu seria uma parte inconsciente do ego. Em suas palavras:

⁵³ Neste texto, Freud diz que “A repressão, como dissemos, provém do ego; poderíamos dizer com maior exatidão que provém do amor-próprio do ego” (1996k [1914]), p. 100), sendo que, para o ego, a formação de um ideal seria condição essencial para a repressão.

⁵⁴ Aqui utilizaremos o termo *Eu* para nos referenciarmos ao Ego, baseado nas novas traduções das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, contudo, nas citações diretas, utilizaremos o termo Ego, assim como Id (Isso) e Superego (Supereu), tal como estão na tradução da obra consultada.

Enquanto o ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se diante dele como mandatário do mundo interno, do Id. Os conflitos entre o Ego e o ideal refletirão, em última análise, como agora estamos mais dispostos a admitir, a oposição entre o real e psíquico, o mundo externo e o mundo interno (FREUD, 1996e, p. 51).

Nesse ponto de elaboração, Freud ainda considerava o Superego como sinônimo do ideal de Eu, sustentando certa ambiguidade em suas funções, que ora estavam ligadas ao ideal e à proibição, ora ligado às funções repressoras.

O que nos interessa primordialmente da elaboração freudiana acerca das noções de ideal de Eu e Superego, é essencialmente a ideia de que o ideal de Eu “responde a tudo o que é esperado da mais alta natureza do homem” (FREUD, 1996e, p. 49). Em outras palavras, nos interessa tomar a concepção de superego como o herdeiro da instância parental e, portanto, representante das exigências éticas do homem.

Isto posto, entendemos que algumas narrativas das professoras e professores com os quais estivemos no revelam uma posição diante da formação que lhes confere um lugar de tentar corresponder às exigências externas e, portanto, alheias ao desejo de um sujeito-professor. Entendemos que os professores muitas vezes são induzidos a esta posição pelos *modismos pedagógicos* que entram na jogada como “garotos-propaganda” do Estado.

Em conversa com Ana Elisa, ela destaca o que considera fundamental para se tornar “empregável” na esfera das escolas privadas. Ela deixa claro que quanto mais cursos o professor realizar, mais atraente ele será para ser contratado. Em suas palavras:

Mas se ter vários cursos de Didática, te torna empregável. Você é uma professora que está se formando continuamente, *você tá investindo na educação* e isso te torna empregável (Trecho de entrevista com a professora Ana Elisa, grifos nossos).

Esse trecho deixa evidente que Ana Elisa reconhece a imposição social e a relação direta da formação contínua com a maior chance de se obter um emprego. Essa fala ilustra que o que, muitas vezes, mobiliza o professor a realizar formações continuamente, não está relacionado a ordem de um desejo, mas sim a ordem de um compromisso, uma questão econômica e social, pois para garantir o emprego é necessário atender a que requer o mercado, seguir a lógica da atualização e do acúmulo de conhecimento.

Reconhecemos nas falas de outras professoras, assim como de professores, algo semelhante que os posiciona no lugar de atender a lógica de mercado (e à suposta expectativa que tal lógica parece depositar no professor) que vem sustentando o campo da educação:

[...] então depois que eu descobri que queria trabalhar na educação foi indo, fui me especializando cada vez mais nessa área *para me tornar um professor melhor e mais completo*. (Trecho da entrevista com o professor Fernando, grifos nossos).

O que me levou a fazer esses cursos foi a *necessidade de me atualizar*. Acho que *alguns aspectos na minha formação de pedagogia exigem isso*. (Trecho de entrevista com a professora Luiza, grifos nossos)

As falas de Fernando e Luiza deixam claro que a profissionalização do professor impõe exigências de formação contínua que o posicionam no lugar de ser permanentemente atualizado para atender à lógica de mercado, reproduzindo a posição de infantilização do professor (REVAH, 2017) que nunca alcança um saber suficiente, como também a de um proletário de quem o saber foi outrora extraído e que precisa ser reabastecido permanentemente a fim de operar a máquina do ensinar. Vemos na fala de Ana Luísa como isso se evidencia em sua percepção:

Eu acho que *todo profissional* tem que estar se *atualizando o tempo todo*, né? Porque as discussões vão mudando, elas vão se atualizando e elas vão se diversificando (Trecho de entrevista com a professora Ana Luísa, grifos nossos)

De maneira parecida, a professora Gisele nos conta sobre seu movimento de busca por formações:

Já fiz dezenas de cursos. Eu amo estudar, então quando é curso gratuito, online, *eu sempre me inscrevo*. Se eu tenho tempo pra fazer, sempre me inscrevo (Trecho de entrevista com a professora Gisele, grifos nossos).

Ao passo que esse trecho narrado por Gisele nos conta sobre a frenética busca por formações, que parece embarcar na lógica de mercado imposta pelos *modismos pedagógicos* presentes nos modelos formativos, ela também nos leva a questionar a não reflexão sobre as escolhas dos cursos que realiza. Não sabemos exatamente o que a leva a “sempre se inscrever” nos cursos, mas essa fala nos permite problematizar novamente a posição do professor como profissional que deve acompanhar o mercado e manter-se reabastecido continuamente com novos conhecimentos, ao mesmo tempo que também o posiciona no lugar do proletário que nada tem a contribuir com o que lhe é oferecido.

Do mesmo modo que as falas das professoras e professores com que estivemos foram nos revelando as posições discursivas que ora os situam no lugar de proletários ora no de profissionais, pudemos extrair relatos que nos revelam não apenas a posição de professor

comprometido (que se vincula aos cursos de modo a corresponder à demanda de mercado – ideal – e à lógica neoliberal do campo educacional, excluindo a dimensão própria do inconsciente), conforme exposto acima, como também a de professor implicado com a sua formação, que permite colocar em cena dimensão do desejo.

Por professor implicado entendemos a presença em cena de uma implicação subjetiva em contraposição a uma implicação objetiva que opera na ordem da consciência e que o mobiliza a realizar cursos de maneira predeterminada para, como nos diz o professor Fernando:

[...] se tornar um professor *melhor* e mais *completo* (Trecho de entrevista com professor Fernando, grifos nossos).

Por implicação subjetiva, entendemos a presença de uma mobilização subjetiva, involuntária e, portanto, inconsciente do sujeito. A perspectiva psicanalítica nos apresenta um sujeito – sujeito do inconsciente – descentrado do Eu da consciência, e estabelece desde então uma relação entre Eu e sujeito um tanto quanto conflituosa, por meio da qual é possível atribuir muitos outros sentidos a um único ato exposto pelo Eu. Nessa linha, considerar a implicação subjetiva é reconhecer a presença da divisão entre Eu e sujeito do inconsciente em toda ação humana. É reconhecer que no dizer de um professor, estão presentes muitos outros significados e ações para além daquela exposta em palavras. Sobre esse importante aspecto, Voltolini nos diz que a psicanálise nos permite situar a implicação subjetiva como “posição subjetiva inscrita na dinâmica de um discurso que tece o laço social”⁵⁵.

Na escuta das professoras e professores, identificamos falas que evidenciam a implicação subjetiva do professor, ao se posicionar subjetivamente na dinâmica do discurso posto em circulação.

Ana Luísa deixa clara a importância de o professor se posicionar diante das ofertas formativas como ativo e autoral, ao reconhecer o valor dos cursos em si, mas que o professor não deve encerrar sua formação no curso em si, demonstrando o caráter subjetivo da formação:

Eu acho que *nenhum curso resolve o problema*. Os cursos eles *te dão caminhos* e depois percorrer esse caminho é tarefa sua, né? Ninguém aprende em curso. A gente descobre algumas coisas, algumas referências, *mas eles são importantes por isso* (Trecho de entrevista com a professora Ana Luísa, grifos nossos).

⁵⁵ Rinaldo Voltolini, comunicação pessoal, 01/11/2020.

O que Ana Luísa expõe em sua fala nos leva a pensar que um curso significativo para o professor é aquele que, de certa maneira, o atravessa e que ele pode ampliar o que lhe foi ensinado a partir do que ele identifica na realidade de sua própria prática. Reconhecemos na fala a seguir uma aparente implicação subjetiva da professora Luiza diante de sua prática e, portanto, dos cursos que busca e realiza, posicionando-se como protagonista de seu percurso formativo. Esse posicionamento se aproxima do que as pesquisas que utilizam os dispositivos grupais com método clínico de escuta de professores buscam evidenciar: que a formação de professor somente ocorre por meio da implicação subjetiva:

[...] eu fui sentindo, [...] há uns cinco anos, que eu não conseguia mais atingir meus alunos. O jeito que eu estava construindo o trabalho, ele não estava mais chegando nas crianças [...] *Eu tive que rever, repensar a prática e aí eu fui buscar outros cursos*. Alguns que direcionassem um pouco a prática educativa do dia a dia, também alguns voltados para Paulo Freire, são coisas que foram me fazendo ficar mais próxima dos questionamentos dos alunos. E eu fiz alguns cursos que me fizeram revisitar a teoria para aprofundar, tendo esse pensamento em espiral em que a gente revisita os conceitos (Trecho de entrevista com a professora Luiza, grifos nossos).

De modo interessante, apesar de ter demonstrado uma espécie de consumo de cursos ao dizer que costuma realizar muitos cursos, gratuitos ou pagos, sem parecer refletir muito sobre as escolhas ou as contribuições que cada um poderia trazer para a sua prática, Gisele destaca um curso em especial, que buscou por iniciativa própria e que parece ter contribuído de maneira significativa para sua prática pedagógica:

[...] eu tive a oportunidade também, de fazer uma pós *latu sensu* em Educação Bilíngue que eu amei! Foi um divisor de águas na minha carreira e até hoje isso reverbera não só na minha prática profissional, mas na minha vida mesmo (Trecho de entrevista com a professora Gisele).

A fala de Gisele também deixa evidente a sua implicação subjetiva ao se posicionar não apenas como receptora dos conteúdos para serem aplicados na prática, mas também com a possibilidade de ampliar o que lhe foi ensinado.

Apesar de já termos discutido anteriormente a queixa docente diante da distância teoria e prática e a fala de Fernando, que revela o descompasso entre a oferta e a realidade escolar, é interessante discutir que em outro momento ele afirma que seria importante um espaço de escuta dos professores para modular ou customizar as ofertas de formação de acordo com a realidade da sala de aula:

Então eu acho que *falta um pouco de diálogo com a classe dos professores na hora de ofertar um curso*, na hora de ver aquilo que realmente tem de problema na sala de aula ou de dificuldade pro professor. Então é por isso que acabo buscando fora, porque eu acho que o que *eu busco fora acaba atendendo mais aquilo que eu preciso aprender, aquilo que eu identifico como uma necessidade minha, e aí eu vou fazendo...* (Trecho de entrevista com o professor Fernando, grifos nossos).

Além de reconhecer a importância de escutar os professores e dar voz ao que se passa na cena pedagógica e educativa, ao afirmar que busca cursos por fora da oferta do Estado, Fernando expõe que esse modelo de formação não funciona e é, portanto, insuficiente, deixando claro que vai à busca de informações que garantam esse espaço de reconhecimento de saber.

Sobre o fato de irem em busca de cursos por conta própria, as professoras e professores levantaram pontos bastante relevantes que os mobilizaram a realizar tais cursos. Ana Luísa, historiadora de formação, interessada pela história da África, buscou um curso que contemplasse os conteúdos que sentia ainda lhe faltar, ao passo que também ampliou a formação com um curso que supostamente não era de interesse da escola, mas um interesse pessoal:

E quando veio a Lei lá de 2002/2003 e que trazia de volta ensino de África, tornava ele obrigatório nas escolas, embora as escolas não respeitem isso eu queria dar essa, *eu achava importante dar*, mas eu não tinha conhecimento suficiente daqueles conteúdos e eu fui pagar do meu bolso o curso pra eu me qualificar, para poder dar aula, comprar livro, ler e me formar pra dar aquela parte do conteúdo que eu não tinha na minha formação. *Fui fazer um curso de língua iorubá [...]. Fiz módulo 1 e 2 pra entender um pouquinho como que é o pensamento africano, né, no caso iorubá, africano inteira em geral, mas iorubá como é que. Porque na maneira que a língua se estrutura você também tem a maneira como é que as pessoas pensam.* Então pra poder também entender melhor isso. E eu não vou chegar na escola e falar “você não querem pagar um curso de língua iorubá” (Trecho de entrevista com a professora Ana Luísa).

Portanto, temos que as vinhetas destacadas das narrativas das professoras e professores escutados contribuem para sustentar o que vimos construindo até o momento neste estudo, sobre as posições discursivas que lhes são reservadas no discurso social e no campo da educação, assim como o sentido de suas queixas, que parecem enunciar a precariedade constitutiva de um modelo técnico racional de formação. Mas, mais do que isso, os relatos colhidos nos permitiram identificar a possibilidade de uma posição subjetiva de alguns

professores, que, ao assumirem um lugar ativo e protagonista na trajetória de suas formações, puderam entrar em contato com a ordem do desejo. A implicação subjetiva identificada aqui provoca um giro no eixo discursivo da relação saber e verdade, impedindo que o sujeito-professor se engane com o falso poder da oferta de conhecimento como a solução de todos os problemas e as respostas para as dúvidas.

Dado que o que pede o sujeito não é exatamente o que ele demanda, porque o que ele demanda não implica um objeto, ou seja, não é da ordem da necessidade, entendemos que o hiato ou a desproporção entre o que pedem os professores e os modelos de oferta formativa geram um resto que se configura nas queixas colhidas. Ao demandarem reconhecimento de saber (como expusemos a respeito das formações que se pautam no método clínico para a escuta de professores) e receberem em troca modelos prescritivos (que respondem à suposta demanda pela via da necessidade), criam-se as queixas que denunciam o mau funcionamento do modelo hegemônico de formação. Mas, de maneira interessante, ao deixarem claro que os modelos formativos são insatisfatórios e não atendem ao que pedem, eles podem assumir uma posição subjetiva que os coloca em cena no contexto da formação com suas próprias implicações.

Esse contexto nos permite supor que, apesar do discurso pedagógico hegemônico se pretender totalizante, ao buscar o controle e a aplicação da técnica e, conseqüentemente, enredar os atores da ação educativa, há algo do impossível que se faz presente e cria possíveis saídas para o sujeito.

Dos caminhos possíveis, identificamos a implicação subjetiva presente como o elemento capaz de permitir que, no contexto da formação de professores, estes possam assumir suas ações educativas. No caso das formações de professores que se pautam no método clínico, reconhecemos a importância do espaço garantido para a escuta de cada participante – marcada pelas leis do significante – como meio possível de emergência do sujeito do inconsciente. Esse contexto formativo que viabiliza não apenas a troca coletiva entre professores como (e principalmente) o confronto com seus próprios dizeres permite relançar o sujeito em uma nova produção discursiva e tem como efeito possíveis mudanças de sentido para seu fazer pedagógico e educativo.

Não obstante o reconhecimento da importância destes modelos de formação, os relatos colhidos com as professoras e professores demonstram que, ao não se alienarem ao saber do Outro – alienação que conduz o professor a enveredar por falsas questões que o levam a demandas equivocadas de formação – e contestarem os modelos insatisfatórios de formação, eles comparecem em cena implicados subjetivamente com sua formação, como o exposto nos

relatos de Gisele e Fernando. A implicação subjetiva, portanto, abre espaço para que aquilo que recebem de alguns cursos não apenas agregue significado às suas práticas pedagógicas como também lhes permita posicionarem-se discursivamente, de modo a assumirem a responsabilidade pelos seus atos educativos. Em outras palavras, traz o sujeito do inconsciente para a esfera do saber educativo.

Portanto, se vimos destacamos a dimensão subjetiva é a fim de destacar que o esquecimento dela nas formações de professores deixa o conhecimento desconectado do saber, o que levará sempre o professor a aumentar sua queixa por mais formação docente, sem nunca se dar conta de que o conhecimento não responde ao que é do campo do saber.

Considerações Finais: Afinal, o que Quer um Professor?

A presente pesquisa teve como horizonte de trabalho analisar e discutir as queixas dos professores acerca do campo da formação docente. O interesse em dedicar-se a este estudo partiu, inicialmente, de um contexto específico da formação de professores voltadas para as questões da inclusão escolar. Diante de falas que formulam queixas sobre a falta de formação para ensinar crianças e jovens com deficiências, uma interrogação pôde ser formulada. Entrementes, entendendo que a queixa de professores não se resume apenas à Educação Inclusiva, mas dirige-se ao campo da formação em geral, este estudo buscou ampliar o escopo de pesquisa e investigar a queixa docente presente no campo da formação de professores. Baseados na formulação lacaniana de que as palavras proferidas pelo sujeito em análise não representam exatamente o que ele pede ao analista, partimos da hipótese de que as queixas docentes não enunciam a real demanda dos professores, mas são compreendidas pelas instâncias formadoras como pedidos por mais formação e, conseqüentemente, atendidas por meio de um caráter de resolução funcional. Ao serem atendidas no registro da necessidade (que implica um objeto de satisfação) cria-se um descompasso ou uma desproporção entre o que pedem os professores e o que lhes é oferecido. A fim de aprofundar essa investigação, propusemo-nos a discutir e a problematizar a origem e os objetivos da formação continuada na contemporaneidade, que posiciona os professores em determinados lugares sociais, investigar a relação deles com os cursos de formação dos quais participam para localizar e entender o lugar da queixa na esfera formativa.

O primeiro capítulo teve o intuito de apresentar o histórico da constituição do papel do professor e localizar as implicações que o campo da formação de professores teve (e continua tendo) na posição social reservada aos docentes na atualidade. A apresentação inicial pautou-se em uma espécie de linha do tempo que, no seu desenrolar, revelou por meio das inúmeras reformas a constante ruptura de paradigmas que buscavam sustentar as políticas e práticas educacionais e, conseqüentemente, as diretrizes da formação de professores. Essa notória descontinuidade serviu para dar contornos à complexa conjuntura do campo que resulta na permanente adequação dos professores à cultura e aos modelos socioeconômico e escolar, ou na confecção do que Revah (2017) nomeou “professor em falta”, ou aquele que precisa estar sempre se formando, dado que cada novo paradigma de reforma educacional configura nos professores a ideia de estarem sempre aquém das exigências demandadas pela sociedade. Vimos que a alta rotatividade das reformas também impõe uma problemática que acentua esse

lugar do professor em falta, dado que entre uma nova proposição e outra não há tempo suficiente para que se aprofundem nos debates e nas análises dos possíveis efeitos na prática educacional.

A respeito dos paradigmas ou das novidades pedagógicas oferecidas nas formações, pudemos identificar nas falas de alguns professores atuantes tanto na esfera pública quanto na privada a presença da imposição dos conteúdos a serem transmitidos nas formações, deixando pouco espaço para uma autonomia de escolha por parte do professor. As professoras e professores com os quais estivemos revelaram suas percepções a respeito das decisões definidas pelas instâncias formadoras que seguem a lógica de que quanto mais aprimoradas estiverem as ações pedagógicas, melhor será a qualidade do ensino. Apesar de assimilarem a presença dessa lógica que pouco oferece espaço para que os professores discutam suas próprias práticas, também reconhecem que o aprimoramento os torna mais qualificados para avançar na carreira. Na esfera privada, tal como nos contou Ana Elisa, o aprimoramento profissional os torna mais “empregáveis”, ao passo que na esfera pública, o aprimoramento entra no campo na bonificação e avanço na carreira quando diz:

Na Prefeitura de São Paulo você [...] se forma continuamente, você ganha pontos e você anda pra cima por tempo de serviço, e pra você andar na linha você tem que fazer muitos cursos para você andar na formação (Trecho de entrevista com a professora Ana Elisa).

Nesse sentido, vimos também o lugar ocupado pelas instâncias formadoras, lugar de fornecedoras supremas do como devem ser as ações pedagógicas. Ao passo que essas instâncias propõem uma valorização do professor como profissional capacitado e competente, por meio das contínuas ofertas de cursos reparatórios, também os posiciona na condição de proletários privados de seu saber, na linha do que propõem as formulações lacanianas.

Tendo esse panorama como ponto de partida, no segundo capítulo apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa. Para atingirmos os objetivos traçados, não pudemos nos furtar de escutar professores. Desse modo, conversamos ao todo com dez professoras e professores, sendo duas professoras e dois professores da rede pública de ensino e seis professoras e um professor da rede privada, com o intuito de escutá-los acerca de suas experiências com as respectivas formações. Dentre as perguntas dirigidas, buscou-se saber o que os motiva a realizar cursos de formação continuada, se identificam diferenças de impacto em suas práticas quando realizam um curso demandando pela instituição escolar ou quando realizavam cursos por escolha pessoal e o que recolhiam de mais significativo após a realização

dos cursos de formação continuada. Durante as conversas ficou evidente que, independentemente de atuarem na esfera pública ou privada, as professoras e professores realizaram uma grande diversidade de formações e identificam que, muitas vezes, as formações operam na lógica contemporânea do imediatismo e da tentativa de solucionar possíveis problemas educacionais e pouco garantem espaços para a emergência da experiência pessoal e prática dos professores. Após escutarmos os relatos proferidos por cada professora e cada professor, realizamos algumas leituras do material e recolhemos o que se tornou mais significativo para a discussão e que se prestava a responder às perguntas norteadoras deste trabalho. Pautados na pesquisa com método psicanalítico e sabendo que a psicanálise não destitui o sujeito do desejo na ação da pesquisa, os recortes selecionados possuem certa influência da pesquisadora quanto à maneira como foram construídas as problematizações. Os dados recolhidos foram utilizados na forma de vinhetas clínicas que colaboraram para a argumentação desta tese.

Seguindo adiante, o terceiro capítulo teve como objetivo primordial tecer algumas aproximações entre a noção de sujeito para a psicanálise, sua constituição em direção ao Outro primordial e a relação dos professores com as instâncias formadoras, que ocupam o lugar da supremacia e da garantia das ofertas formativas. Introduzimos e desenvolvemos o conceito de sujeito para a psicanálise, visando não apenas diferenciá-lo da noção de sujeito presente em outras perspectivas como as da psicologia e sociologia, como também demarcar a importância de reconhecer o sujeito do inconsciente, dado que é justamente essa dimensão que, em suposição inicial, aparece suprimida no campo da formação de professores. Ao aprofundarmos o conceito de sujeito bem como as implicações na sua constituição tivemos a intenção de destacar que é no campo do Outro que ele se constitui, como efeito da ação da linguagem e que, portanto, há um apelo do sujeito ao grande Outro que o posiciona em determinado lugar na cadeia discursiva. Numa espécie de analogia com o campo da formação de professores, reconhecemos que ocorre uma notória identificação do lugar ocupado pelas instâncias formadoras com o lugar de grande Outro, sustentando uma crença persistente do campo educativo de que existe um Outro absoluto, um Outro que detém todo o conhecimento e as respostas para todo e qualquer dilema. Em contrapartida, recolhemos alguns depoimentos de professores que demonstraram embarcar nessa lógica, alienando-se no saber do Outro, de esperar que os cursos pudessem lhes fornecer “o caminho das pedras” por meio das respostas sobre como devem atuar em suas práticas docentes. Contudo, tendo em vista que o Outro que ensina também é um sujeito incompleto, ele não é capaz de possuir a resposta do que falta ao sujeito.

Nessa linha, constatou-se que as instâncias formadoras, por mais que tentem impor um saber que supostamente falta aos professores, esbarram na impossibilidade do controle pleno da ação educativa.

Por meio da análise dos relatos colhidos com as professoras e professores foi possível construir uma compreensão a respeito da rede discursiva presente no campo da formação de professores. As narrativas colaboraram para a constatação de que os modelos presentes nas ofertas formativas deixam de fora, portanto, a dimensão do sujeito do inconsciente, conforme elucidado nas discussões propostas neste capítulo. Ao operarem nessa lógica discursiva, posicionam no lugar desprovido de saber os professores, que precisam apenas assimilar novos conhecimentos para fazerem funcionar a máquina de ensinar. Tal exame nos conduziu a construir uma suposição de que pelo fato do grande Outro ser incompleto é que as falhas na formação acontecem. Esse fato colhido contribuiu de maneira significativa para a validar a hipótese inicial sobre o que subjaz à queixa docente.

Os conceitos psicanalíticos apresentados serviram de operadores de leitura para compreender os elementos que entram em jogo no campo da formação de professores e a posição discursiva ocupada por eles diante das ofertas formativas. Diante disso, fez-se importante entender a dinâmica social em cujas formações se situam.

Desse modo, no quarto capítulo foi necessário nos debruçarmos sobre a lógica social contemporânea a fim de entender de que maneira ela incide sobre o campo da formação de professores. Dada a constatação de que neste campo específico ocorre o predomínio da técnica e do método, como tentativa de garantir qualidade e controle da educação como decorrência da ideologia neoliberal, foi necessário introduzir a origem do pensamento neoliberal, assim como as suas implicações sociais. De início, pautados em autores e pesquisadores das raízes do neoliberalismo (GENTILLI, 1996; VEIGA-NETO, 2011) assim como do capitalismo contemporâneo (SENNETT, 2006)⁵⁶, percebemos que o discurso neoliberal transformou os modos de ser e estar no mundo, que passaram a guiar-se pelo imediatismo, pelo acontecimento, pela competição, pelo consumo, pelo controle e pela renovação, imperativos do sistema capitalista que passaram a reger não apenas as relações com os bens de consumo como também as relações profissionais e sociais.

Dentre as implicações do sistema capitalista no campo educativo, as ideias de Dufour (2005) permitiram localizar a forte presença da mensuração e, portanto, da avaliação, como

⁵⁶ O autor utiliza o termo o novo capitalismo, mas, para esta pesquisa, optamos por utilizar o termo capitalismo contemporâneo, que mais se adequou às discussões elaboradas.

vias de garantir a qualidade da educação, fortalecendo a ideia de que tudo e todos podem ser controláveis e contabilizáveis. Assim, recorreremos à discussão proposta por Miller e Milner (2006) sobre o paradigma social problema-solução. A proposição dos autores contribuiu para situar a dinâmica dos cursos de formação sob a qual reside a máxima de que “quando um problema se coloca na sociedade, demanda-se aos políticos encontrar uma solução”. A ideia debatida pelos autores nos levou a identificar essa mesma lógica presente no campo da educação e, mais precisamente, na formação de professores: diante de um problema educacional, avalia-se para corrigi-lo por meio da solução/oferta de formação.

Muitas das falas proferidas pelas professoras e professores com quem conversamos deixaram evidente a percepção de que o contexto das formações centra-se num esquema de produtividade, rendimento, competência e qualidade. Vanessa utiliza a palavra *produtividade* como uma imposição corrente no discurso social direcionado ao professor, que não pode estagnar, porque se parar, como nos disse Edgard, “quem vai culpar ele?”. Na mesma linha, identificamos na fala do professor Fernando o reconhecimento da questão ideológica nas decisões sobre o que deve ser transmitido aos professores nas formações. Tais colocações apenas reforçam a ideia construída sobre a presença da ideologia neoliberal e do capitalismo contemporâneo do imediatismo e da necessidade de reparação como solução presente na dinâmica da formação de professores.

Esse processo do capitalismo contemporâneo mostrou-se dominante na construção de conexões que atravessam as relações humanas e reproduzem nas relações sociais a lógica do consumo como essência, o que nos levou a buscar aportes teóricos na formulação lacaniana dos discursos a fim de compreender os lugares possíveis para os professores nas redes discursivas do campo da formação docente. Dada a constatação de que o campo da formação de professores carrega o caráter mercadológico no qual os *modismos pedagógicos* são oferecidos como objetos sob medida aos professores, foi possível identificar a forte presença do Discurso capitalista, tal como formulou Lacan (2008 [1972-1973]). Diante do cruzamento discursivo que incide sobre o campo da formação de professores, nas conversas com os sujeitos entrevistados, coletamos falas que foram dando destaque aos modos de enlaçamento social e à posição discursiva reservada aos professores. Em sua grande maioria, as professoras e professores deixam evidente que o formato ou os modelos oferecidos nas formações reforçam o silenciamento dos professores, dado que não dialogam com a *práxis*⁵⁷ docente (ou

⁵⁷ Entendemos *práxis* como uma relação intrínseca e indissociada entre teoria e prática.

correspondem a uma pequena parte dela), sustentando, portanto, um silenciamento do professor ao deixar de fora a dimensão do sujeito do inconsciente.

Os relatos expressos pelos sujeitos de pesquisa se configuraram no que chamamos por queixa docente e aos poucos foram revelando um descompasso existente entre o modelo da oferta de formação e o que pedem os professores.

Diante do exposto, chegamos ao quinto e último capítulo, o qual versou sobre a questão central da presente pesquisa: a queixa dos professores. Para chegarmos nesse ponto, foi necessário apresentar e introduzir os conceitos de queixa, demanda e desejo na perspectiva psicanalítica a fim de contextualizar a queixa no contexto formativo, assim como compreender o que está por trás da queixa enunciada. Entendendo que a queixa é o modo como o analisante se apresenta ao analista para expressar seu sofrimento, seguimos o pressuposto de que a queixa docente poderia ser lida como a expressão de um incômodo oriundo do campo da formação de professores. Tomando como princípio a relação analista-analisante nas proposições lacanianas, foi possível distinguir os conceitos de demanda e necessidade (que muitas vezes são lidos e entendidos como sinônimos), assim como o de desejo, para realizarmos a leitura das dinâmicas discursivas que acontecem na formação de professores.

Tendo em vista a lógica contemporânea problema-solução presente no contexto social e na formação de professores, foi possível tecer algumas suposições que encontraram eco nas falas das professoras e professores escutados na pesquisa. Fomos entendendo que as queixas parecem denunciar o caráter insatisfatório das ofertas formativas, mas são escutadas e entendidas como pedidos por mais formações. Em outras palavras, identificamos que a demanda formulada é atendida no registro da necessidade, para a qual diante do pedido existe um objeto de perfeito encaixe e sob medida, diferentemente do que propõe Lacan quando diz que a demanda é um apelo ao Outro e não a um objeto. Dado que para Lacan (1998d [1958]) “demanda é intransitiva, não implica nenhum objeto” (p. 623), compreendemos que a demanda dos professores, em sua maioria, é lida pelo Estado e pelas instâncias formadoras como uma necessidade que deve ser suprida. Esse “mal-entendido” entre o que se pede e o que se oferece não apenas cria uma perversão da demanda, como nos apontou Voltolini (2018), como também amplia o hiato que torna evidente o impossível da tentativa de atender a demanda no registro da necessidade. Desta desproporção surge um resto que parece não cessar de se inscrever em forma de queixa.

A discussão feita nos levou a constatar que a lógica presente no contexto da formação de professores opera em um modelo reparatório cuja dimensão do sujeito do inconsciente é deixada de fora. Diante dessa constatação, passamos a levantar possibilidades de outros

modelos possíveis de formação, nos quais a dimensão inconsciente pudesse ser contemplada de modo a colocar no centro da discussão o professor-sujeito. Vimos que os modelos que se pautam no método clínico de escuta dos professores em torno de dispositivos grupais configuram-se como saídas importantes, que escapam dos modelos reparatórios, pois oferecem espaço para a emergência do inconsciente. As propostas apresentadas nos deram pistas de que ao sublinhar a presença do sujeito do inconsciente é possível fazer trabalhar a relação do professor-sujeito com o seu próprio saber. Com a presença do inconsciente em cena, reconhecido e valorizado, podem assumir uma posição subjetiva de implicação com seus dizeres e, conseqüentemente, com os seus fazeres educativos. Falar em implicação subjetiva é considerar a presença da divisão entre o Eu da consciência – supostamente o responsável pelas ações e decisões – e sujeito do inconsciente, marcado pelos significantes.

Ao demarcarmos a implicação subjetiva como uma possível chave de mudança de posição do professor em relação ao seu saber, pudemos escutar os sujeitos de pesquisa e recolher em seus dizeres algo que demonstra a posição subjetiva em relação às suas formações e aos seus ofícios. Ainda que muito apropriadas e apropriados de um discurso que denuncia a fragilidade constitutiva do modelo reparatório da formação, ao contestarem o padrão engessado na lógica problema-solução, as professoras e professores nos deram pistas de que algumas vezes é possível não se submeter ao que é imposto por essa lógica. O professor Fernando e a professora Gisele, por exemplo, nos disseram o quanto as pós-graduações que ambos realizaram foram significativas tanto para suas atuações profissionais quanto para suas vidas pessoais. A professora Ana Elisa nos contou que o que a motivou a ingressar no mestrado foi a relação de seus alunos com a matemática, ou seja, algo que emergiu de sua prática, assim como Luiza foi buscar novas referências para aquilo que acreditava contribuir para suas práticas de ensino. Ambos nos contam que, a despeito da lógica neoliberal tentar enredar a todas e todos no sistema problema-solução, é possível escapar da alienação no saber do Outro e se aproximar de seus próprios saberes. Quando nos dizem o quanto cada curso significou para eles e suas práticas ou mesmo quando nos dizem que sempre é possível aproveitar algo dos cursos oferecidos pelo Estado, como nos contou Eliana, as professoras e professores estão assumindo uma implicação subjetiva diante da formação e da prática que exercem. Ao assumirem a implicação subjetiva, eles estão mais próximos de seu desejo e, portanto, às voltas com os seus próprios saberes.

Nesse sentido, constatamos que quanto mais silenciado está o sujeito do inconsciente – e, portanto, mais apartado do contexto de formação – e quanto mais se amplia a desproporção entre o que demandam os professores e o que de fato recebem – formações sob medida pautadas

na racionalidade técnica –, mais afastado o sujeito está de seu desejo. Quanto mais o sujeito se afasta de seu desejo, mais ele demanda ao Outro respostas que acredita poderem lhe dizer acerca do que ele próprio deseja. Dito de outro modo, quanto mais afastado estiver o sujeito do inconsciente nos contextos formativos, mais queixas denunciativas de que “algo não vai bem no modelo de formação” serão (re)produzidas. As queixas, portanto, denunciam a desproporção entre a demanda e a oferta, porque o que realmente quer um professor, o Outro não pode oferecer.

Diante do exposto, parece que nos aproximamos das perguntas que despertaram o constructo do presente trabalho. Uma vez que a queixa se situa como ponto de denúncia de que o modelo de formação de professores vigente não funciona, o que nos resta dizer sobre o que de fato quer um professor? A discussão construída por meio da escuta de professores nos permitiu compreender que o que pedem os professores não necessariamente é o que se quer. Tendo em vista que o desejo é a condição de possibilidade para o “querer”, não se pode perder de vista que o desejo só se aproxima de um querer específico dentro da história singular de cada um, algo que envolve determinados contextos históricos, sociais e culturais. O desdobramento do desejo em um querer, portanto, é um processo singular.

A pergunta título deste trabalho, “o que quer um professor?” não por acaso faz uma alusão à indagação freudiana “O que quer uma mulher?”. A questão de Freud se tornou clássica e uma espécie de norte para a psicanálise no que diz respeito às articulações teóricas em torno da mulher e da feminilidade. Porém, dado o seu caráter instigante, ela excedeu o campo psicanalítico emprestando seu teor enigmático para que pudesse ser transposta a outras áreas de conhecimento, pois a pergunta freudiana reflete o mal-estar relativo aos impasses colocados pelas escolhas e desejos do sujeito. Como no caso dos professores que, na atualidade, se vêm às voltas com o confronto entre o que desejam e o que lhes demandam o Estado e a sociedade civil: a expectativa (ou exigência) social do professor excelente.

Então, afinal, o que quer um professor? Este trabalho não se encerra propondo uma resposta. Mas aponta para a escuta da dimensão subjetiva, por entender que o seu esquecimento no contexto da formação de professores amplia a desconexão entre saber e conhecimento. Para além de apresentar saídas que escapem do modelo reparatório de formação, nos interessa aqui demarcar a importância da posição subjetiva do professor enquanto implicação, pois somente o professor implicado subjetivamente com a sua *práxis* poderá produzir um saber sobre o seu ato.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá, 2011.
- ALMEIDA, Sandra F. C. Formação continuada de professores: conhecimentos e saber na análise clínica das práticas profissionais. *Estilos da Clínica*, v. 17, n. 1, 2012, p. 76-87. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100006 Acesso em 18 jul. 2022.
- _____.; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. *Educar em Revista*, n. 64, p. 89-101, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KhDvj6Xx4qs8T6tsyHmcDjM/abstract/?lang=pt> Acesso em 14 out. 2022.
- ALVES, C. A. C. *Os saberes profissionais dos professores: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do estado de São Paulo (1980-2010)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ALVES, C. L. R. *A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ARANTES, Fernanda F. *Indicadores de sucesso na inclusão escolar: um estudo exploratório*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BARBACELI, J. T. *A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARBOSA, Alexandre, L. A.; ANJOS, Ana Beatriz, L. dos; AZONI, Cintia, A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do Covid-19. *CODAS*, v. 34, n. 4, p. 1-7, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 20 set. 2022.

- BASTOS, Marise Bartolozzi. *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da Psicanálise*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. Sobre a escuta de professores na formação docente. In: VOLTOLINI, Rinaldo. *Psicanálise e formação de professores: anti-formação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018, p. 125-138.
- _____.; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.
- BATISTA, Deniele Pereira. *Experiências do tornar-se professora*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERNARDINO, Leda M. F. *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. São Paulo: Escuta, 2006.
- BIRMAN, Joel. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Em defesa de uma clínica de orientação psicanalítica em Ciências da Educação. *Estilos da Clínica*, v. 12, n. 22, p. 208-223, 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação [online]*, n. 19, 2002.
- _____.; KOHAN, Waltyer Kohan. Epílogo. In: RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice: lês inégalités devant l'ecole et la culture. *Revue Française de Sociologie*, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3319132> Acesso em 09 mar. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 12 jan. 2020.
- _____. [LDB]. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- _____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n. 13146, de 6 de julho de 2015. Disponível em:

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em 11 fev. 2020.
- _____. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 11 fev. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 12 dez. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 jul. 2015.
- CARVALHO, J. S. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.
- CHARLOT, B. *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CIFALI, Mireille. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, Phillipe. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 101-114.
- _____. Educar, uma profissão impossível – dilemas atuais. *Estilos da Clínica*, vol. 4, n. 7, p. 139-150, 1999. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v4i7p139-150>
- _____. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista*, vol. 25, n. 1, abr. 2009.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- DINIZ, Margareth; PEREIRA, Marcelo Ricardo. A presença da psicanálise na universidade: pesquisa e dispositivos para a formação docente. *Revista FAEBA – Ed. e Contemporaneidade*, Salvador, vol. 29, n. 60, p. 84-101, out.-dez. 2020.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- DUNKER, CRISTIAN. *Mal-estar, sofrimento e sintoma*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- ELIA, L. A transferência na pesquisa em psicanálise: lugar ou excesso? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 3, 1999.

- _____. Psicanálise: clínica e pesquisa. In: ALBERTINI, S. & ELIA, L. (org.). *Clínica e pesquisa em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios ambiciosos, 2000, p. 19-35.
- ESTEVE, José. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1999.
- FALCÃO, R. de O., LIMA, M. C. P., MAIA FILHO, O. N. Psicanálise e formação de professores: Estudo das produções científicas no Brasil. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 47, p. 79-87, 2018.
- FANIZZI, Carolina. A docência sob a hegemonia da dimensão técnica e metodológica do discurso educacional. *Educação e Sociedade*, v. 40, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JMjpNQXXQLz8c8nZcCmS4Mz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 jun. 2022.
- FIGUEIREDO, Luis Claudio; MINERBO Marion. Pesquisa em Psicanálise: algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, jun. 2006.
- FINK, B. *O sujeito lacaniano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FLEIG, M. Metapsicologia do sujeito moderno. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 3, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NLv4GyMvz8LG7jfNnpwjHPC/?lang=pt#> Acesso em: 23 out. 2021.
- FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.
- FORBES, Jorge. Prefácio. In: MILLER, J. A.; MILNER, J. C. *Você quer mesmo ser avaliado? Entrevistas sobre uma máquina de impostura*. Barueri: Manole, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, (Ditos & Escritos, VI), p. 289-347.
- _____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. *Segurança, Território e População* [1978]. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FREITAS, Helena Lopes Costa. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.
- FREUD, Sigmund. *A história do movimento psicanalítico* [1914]. Rio de Janeiro: Imago, 1996a (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XIV), p. 15-73.

- _____. Análise terminável e interminável [1937]. *In: FREUD, Sigmund. Moisés e o Monoteísmo*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XXIII).
- _____. *Dois verbetes de Enciclopédia* [1922]. Rio de Janeiro: Imago, 1996c (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XVIII).
- _____. Esboço de psicanálise [1938]. *In: FREUD, Sigmund. Moisés e o Monoteísmo*. Rio de Janeiro: Imago, 1996d (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XXIII).
- _____. *O ego e o id* [1923]. Rio de Janeiro: Imago, 1996e (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XIX).
- _____. *O mal-estar na civilização* [1930]. Rio de Janeiro: Imago, 1996f (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XXI).
- _____. Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn [1925]. *In: FREUD, Sigmund. O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1996g (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XIX).
- _____. Projeto para uma Psicologia científica [1895]. *In: FREUD, Sigmund. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996h (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. I).
- _____. *Psicologia de grupo e a análise do ego* [1921]. Rio de Janeiro: Imago, 1996i (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XVIII).
- _____. *Recomendações aos jovens médicos* [1912]. Rio de Janeiro: Imago, 1996j (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XII).
- _____. Sobre o narcisismo: uma introdução [1914]. *In: FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico*. Rio de Janeiro: Imago, 1996k (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XIV).
- _____. Sobre o Início do tratamento (novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I) [1913]. *In: FREUD, Sigmund. O caso de Schreber e artigos sobre técnica*. Rio de Janeiro: Imago, 1996l (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XII).
- _____. *Totem e Tabu* [1913]. Rio de Janeiro: Imago, 1996m (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XXIII).
- 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.

- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, Loyola, 2003.
- GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In: SILVA, Tomaz da S.; GENTILLI, Pablo (org.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GURSKY, Rosilene. Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar. In: MOSCHEN, S. Z.; VASQUES, C. K. (orgs.). *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p. 73-86. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173141/001062132.pdf> Acesso em 18 dez. 2022.
- HUGO, Victor. *Trabalhadores ao mar*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- KUPFER, Maria C. M. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 1, p. 265-281, jan./abr. 2010.
- LACAN, Jacques. A subversão do sujeito e a dialética do desejo [1960]. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.
- _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.
- _____. Posição do inconsciente [1964]. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.
- _____. A direção do tratamento e os princípios do seu poder [1958]. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d.
- _____. *O Seminário*. Livro 2: *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. [1985]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- _____. *O Seminário*. Livro 4: *A relação de objeto* [1956-1957]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- _____. *O Seminário*. Livro 5: *As formações do inconsciente* [1958]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

- _____. *O Seminário*. Livro 7: *A ética da psicanálise* [1959-1960]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- _____. *O Seminário*. Livro 11: *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* [1964]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. *O Seminário*. Livro 15: *O ato psicanalítico* [1967-1968]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, s.d.
- _____. *O Seminário*. Livro 17: *O avesso da psicanálise* [1969-1970]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. *O Seminário*. Livro 20: *Mais, ainda* [1972-1973]. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.
- _____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola [1967]. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.
- _____. Televisão. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003c, p. 508-543.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Figuras do infantil. A Psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. São Paulo: Vozes, 2010.
- _____. *Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. *Educação Temática Digital*, v. 21, n. 2, p. 297-315, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8651506>
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. *Vocabulário de Psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Corinta G.; RIOLFI, Cláudia R.; GARCIA, Maria de Fátima (org.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 113-132.
- LEBRUN, J. P. *Um Mundo sem Limite: Ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.
- LIMA, Ana Laura Godinho. Os temas da evolução e do progresso nos discursos da psicologia educacional e da história da educação. *História da Educação*, Santa Maria, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v23/2236-3459-heduc-23-e93208.pdf> Acesso em 11 nov. 2020.

- LIMA, Candice Marques; MASSON, Leilyane Oliveira Araújo. O mal-estar na educação inclusiva no país da cordialidade. In: CARLONI, Paola Regina; FREIRE, Arnaldo Cardoso; ANDRADE, Tatiana Carilly Oliveira (org.). *Inclusão, educação e sociedade*. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018, p. 53-68.
- LO BIANCO, A. C. O saber inconsciente e o saber que se sabe nos dias de hoje. *Ágora*, v. XIII, n. 2, p. 165-173, jul./dez. 2010.
- MARÇAL-RIBEIRO, P. R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/abstract/?lang=pt> Acesso em 20 maio. 2021.
- MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., Celestino A. da; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo; MARRACH, Sonia A. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública* [2013]. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MATOS, Cleide, C.; REIS Manuelle, E. As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, v. 19, p. 1-15, 2019.
- MILLER, J. A.; MILNER, J. C. *Você quer mesmo ser avaliado? Entrevistas sobre uma máquina de impostura*. Barueri: Manole, 2006.
- MIRANDA, Margarete Parreira. *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- MONTANHEIRO, A. G. *Sentidos dos cursos de formação continuada para professores: uma saída psicanalítica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MRECH, Leny Magalhães. *O espelho partido e a questão da deficiência mental em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- _____. *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- _____. *Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- NASCIMENTO, B. M. Alienação, separação e travessia da fantasia. *Opção Lacaniana online*, ano 1, n. 1, p. 1-15, 2010.

- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- _____. *Formação de professores e profissão docente*. S. d. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em 10 out. 2020.
- _____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- PALHARES, O.; BASTOS M. B. Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 246-267, maio/ago. 2017.
- PAQUAY, L. et al. (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PASSONE, Eric F. Kanai. Psicanálise e Educação: o discurso capitalista no campo educacional. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 407-424, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1263> Acesso em: 20 ago. 2022
- _____. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos da Clínica*, v. 20, n. 3, p. 400-420, set./dez. 2015.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015.
- _____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. *Cadernos de pesquisa*, n. 65, p. 72-77, 1988.
- PECHBERTY, Bernard. Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement: un éclairage fécond. *Revue de Didactologie des Langues-cultures*, v. 3, n. 131, p. 265-273, 2003. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-265.htm> Acesso em 25 out. 2022.
- _____. Qual a inclusão possível para a deficiência e a dificuldade de ensinar? Uma resposta clínica e psicanalítica. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2017, p. 189-208.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. *Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig, 2011.
- _____. De que padecem hoje os professores da Educação básica? *Educar em Revista*, n. 64, p. 71-87, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/tHSHmjdzKsdbGgnBBkPYyfJ/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 19 set. 2022.

- _____. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- _____. Subversão docente: ou para além da realidade do aluno. In: MRECH, L. M. (org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 93-116.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas tomada de consciência In: PAQUAY, L. et al. (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 161-184.
- PLAISANCE, E. “Não estamos preparados para isso!” Educação inclusiva e formação de professores. In: VOLTOLINI, Rinaldo. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018, p. 111-124
- _____. Quais são as práticas inclusivas de educação no mundo contemporâneo? Análises críticas e perspectivas de ação. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2017, p. 231-248.
- QUINET, A. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- _____. *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranoia e melancolia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- REVAH, Daniel. O docente “em falta” como figura cristalizada. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 556-575, set./dez. 2017.
- ROSA, Miriam D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, v. IV, n. 2, p. 329-348, 2004.
- _____.; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

- _____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, v 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 15 jul. 2021.
- SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, M. M. Freud e a atualidade de o mal-estar na cultura. *Analytica*, São João Del Rei, v.1, n. 1, p. 45-72, jul./dez. 2012.
- SOLER, Colette. *De um trauma ao outro*. São Paulo, Blucher, 2021.
- SILVESTRE, Michel. *Amanhã, a psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- TARDIF, Maurice L. C. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.
- _____. *O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TORRES, Ronaldo. Indicações sobre a estrutura da ação específica freudiana: efeitos para o sujeito da psicanálise. *Agora*, v. XIV, n. 1, pp. 61-76, jan./jun. 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, G.-C.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 37-52.
- ____.; NOGUEIRA C. E. Conhecimento e saber – Apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VOLTOLINI, Rinaldo. A inclusão é não toda. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (orgs.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-escola terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 149-155.
- _____. A Pedagogia como Técnica: psicanálise e rentabilização dos saberes. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 13. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16412> Acesso em 20 maio. 2021.
- _____. Formação de professores e psicanálise. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2017, p. 171-188.

- ____. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. *Revista Estilos da Clínica*, v. 17, n. 1, p. 106-121, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46137> Acesso em: 17 set. 2022.
- ____. *et al. Psicanálise e formação de professores: anti formação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada: *O que quer um professor?: queixa, demanda e desejo na formação de professores*, que tem como pesquisadora responsável Fernanda Ferrari Arantes aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Rinaldo Voltolini, os quais podem ser contatados pelo e-mail fernandafarantes20@gmail.com e rvoltolini@usp.br. O presente trabalho tem por objetivos: Introduzir a questão da formação docente; Apresentar os fundamentos da abordagem sociológica e da perspectiva tecnocrática da temática; Identificar, a partir da perspectiva psicanalítica, o que subjaz a queixa docente; Problematizar os moldes da formação de professores.

Minha participação consistirá em responder a uma entrevista com duração média de trinta (30) minutos, que será gravada e realizada no modo presencial em local a ser combinado com a pesquisadora, ou no modo virtual, de acordo com a minha conveniência, de forma que os dados coletados serão armazenados por no mínimo cinco anos após a finalização da pesquisa. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da mesma e que não serão utilizados em meu prejuízo, assegurando, assim, minha privacidade. Estou ciente de que terei acesso ao termo sempre que solicitado, assim como posso retirar meu consentimento quando eu quiser e de que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Do mesmo modo, sei que mediante qualquer desconforto ou sofrimento durante a coleta dos dados serão tomadas providências para evitar situações que possam me causar quaisquer danos. Por fim, reconheço que este estudo apresenta potencial de contribuir com o campo da formação docente.

Nome: _____

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de 20____.

Apêndice B – Roteiro de entrevista

1. Me conta sobre o seu percurso como professor/professora.
2. Quantos cursos realizou após se graduar?
3. Quais foram os cursos de formação continuada que você realizou?
4. O que te levou a fazer este(s) curso(s)?
5. O que você considera ter obtido nessas experiências?
6. Algum curso te ajudou mais na sua prática do que outros? Qual e Por que?
7. Algum deles te levou a ter algum tipo de sentimento de frustração ao final? Por que?
8. O que te faria procurar um curso de formação, não por recomendação da escola ou da rede e sim por conta própria? Qual curso buscaria?
9. Para finalizar, você já escutou a afirmação de que os professores não podem parar nunca de estudar? O que você pensa dessa afirmação?

Anexos

Anexo A – Quadro de competências gerais docentes

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Anexo B – Entrevista com a professora Eliana

P: Há quanto tempo você está formada?

E: Eu formei em letras em 2009 e depois, me formei em pedagogia em 2012.

P: Há quanto tempo você atua como professora?

E: Oficialmente, desde 2000. No Singularidades, eu comecei em 2013, na rede pública em 2014.

P: Antes disso, você teve alguma experiência como estagiária, contratada, alguma coisa assim?

E: A gente participou, mas ainda durante uma formação para professores para trabalhar com educação bilíngue. A gente tinha formação, então, a gente trabalhava e tinha uma coordenadora que assistia as nossas aulas, planejava com a gente, assistia às aulas, depois ela gravava, quer dizer, já ficava tudo gravado, depois ela discutia com a gente essas aulas para entender o que a gente fazia ali... Era o doutorado de uma amiga.

P: E você gostou dessa formação, dessa experiência?

E: Foi a melhor coisa do universo.

P: Por que?

E: Porque, às vezes, a gente tem uma ideia de formação como uma coisa assim... pelo menos a gente tem uma ideia, não só da formação, mas que a gente aprende e vai colocar em prática praticamente igual e não é bem assim. E acho que vivenciar a prática, além das questões teóricas, ou as duas coisas ali em conjunto, foi importante para entender que o professor não é engessado, para entender que a demanda que surge na sala de aula precisa de atenção e que o planejamento não vai ser colocado em prática assim. Eu fiz aqui, aí eu vou lá e coloco. Não, não era bem assim e eu lembro que, inicialmente, era mais ou menos isso que a gente tinha em mente. Era eu e mais algumas meninas. A gente fazia e parecia tudo tão lindo, tudo organizado... Eu lembro que, corrigia o inglês, fazia um monte de coisa e quando a gente ia na prática, aí as crianças não ficavam sentadas, elas subiam nos lugares, elas iam ao banheiro... Então, a gente teve que aprender com isso. Por exemplo, uma das coisas que eu lembro muito é que a gente, para falar com a criança, tinha que abaixar o nível dela. Isso a gente sabe. Mas eu lembro, depois que a gente foi discutir os vídeos, não era assim que a gente estava fazendo. A gente estava em pé, a gente falava em uma outra dimensão. Eu lembro que ela perguntava assim: o que aconteceu aqui? O que você percebe...? A gente falava “não sabemos” porque a gente sabe, justamente, que o ideal não é ficar nesse nível, mas eu acho que a demanda foi tão assim que a gente não conseguiu se organizar. Mas olhando, a gente refletiu e foi fazendo diferente. Mas eu achei uma parte muito legal.

P: Quer dizer que foi uma formação, de certa forma, baseada na sua prática, na experiência prática...

E: Isso, esse era mesmo o ponto, o pano de fundo da formação. É justamente isso. Tinha base mais, todas essas questões. Essa foi uma das melhores coisas que eu fiz. A gente discutiu a teoria para entender qual era a base e junto com a teoria, a gente começou a fazer essa relação que eu acho que ajudou muito.

P: Ajudou, você diz, a aprimorar a sua prática docente na sala de aula...

E: E eu acho que o olhar também porque não esquecendo o ser humano que está ali, são muitos né. E aprender a lidar com tudo isso, com tudo que surge. Porque em Letras, por exemplo, a gente não aprende que criança vai ao banheiro. Pede para ir ao banheiro, tem que ir ao banheiro e ajuda a limpar. A gente não aprende isso.

P: Em qual ano você está atuando, do fundamental?

E: Terceiro ano este ano. No ano passado também foi o terceiro e esse de novo.

P: Você sempre atua na educação pública sempre no fundamental, nos [anos] iniciais...

E: Isso, do primeiro ao quinto ano. Já trabalhei no ensino médio, mas eu escolhi ficar com os pequenos.

P: Depois que você se graduou, a última graduação, que outros cursos você foi buscar para aprimorar a sua prática docente?

E: Eu fiz práticas reflexivas, que era na PUC, que discutia esse ponto de olhar a nossa prática e... Eu fiz essas práticas reflexivas, que foi uma pós, depois eu fiz o mestrado, que tinha a ver também com a minha prática, que era a formação de professores em serviço. Depois eu fiz psicopedagogia.. E depois tem esses cursos que a gente vai fazendo para pensar um pouquinho sobre a prática, mais cursos que são ministrados ou na escola ou pela DRE ou pelo sindicato. Foi isso que a gente foi fazendo.

P: O que te levou a fazer esses cursos que você, não os da DRE que você está falando, mas esses que você escolheu fazer?

E: Sim, eu escolhi fazer porque fazia um tempo que eu estava fora de grupos de discussão e quando a gente fica só na prática, a gente de alguma maneira é devorado por esses lugares e acaba não refletindo muito sobre as vivências e algumas coisas podem ficar mecânicas. Enfim, eu queria descobrir o que é que tinha de discussão nova, porque as pessoas só vão pensando sobre a sala de aula, sobre os alunos, esses alunos principalmente que vão voltar agora na pandemia [de covid-19]. Então, mesmo antes da pandemia, eu fiz psicopedagogia, principalmente, para entender algumas demandas da minha sala de aula. Já fazia tempo que eu tinha estudado sobre o assunto e eu queria estudar com o grupo. Às vezes, eu não gosto de estudar só. Eu levanto algumas coisas, mas eu gosto de gente. E aí, eu quis fazer justamente para entender o que as demandas atuais falam, principalmente, sobre essas crianças que têm dificuldade de aprendizagem e ao mesmo tempo também as minhas crianças que não têm dificuldade de aprendizagem. Mas para entender, principalmente, essas. O que me ajudou no curso foi olhar que, às vezes, eu estava dando muita atenção para as crianças que tinham muitas dificuldades, de alguma maneira, deixando as demais não tão assistidas, vamos dizer assim. Eu acho que isso ajuda muito, principalmente, as crianças que têm algum laudo. Então, isso também me fez refletir sobre o meu papel na sala de aula. Quem são essas crianças? Quem são as demais crianças? E como eu posso fazer o meu possível dentro daquela realidade. Acho que foi o maior aprendizado.

P: E dessas que você fez, alguma delas deixou você frustrada ao final?

E: Alguns cursos, eu acho que foca uma realidade diferente do professor. Por exemplo, na sala de aula não é a mesma coisa trabalhar com 15 alunos e trabalhar com 30 porque a grande questão que a gente teve agora que foi da pandemia né. Por exemplo, a gente estava indo em rodízio e podia organizar os grupos. Até podia misturar, mas a gente podia organizar os grupos pela aprendizagem e a gente conseguia fazer uma intervenção maior. Eu conseguia fazer uma

intervenção maior assim como as meninas que trabalham comigo. Agora, voltou todo mundo e a gente precisa se reorganizar para ajudar essas crianças e talvez algumas formações ficam ainda no mundo ideal. Aí, não vai olhar para o professor das dificuldades que ele tem ou mesmo que tipo de intervenção a gente pode fazer para dar conta desses 30 alunos. Para que cada um possa se desenvolver, porque eles têm o direito de se desenvolver. Às vezes, a gente olha para uma coisa muito perfeita e esse perfeito não se encaixa ali porque é uma realidade que demanda muita coisa. A gente olha... a última que eu fiz que foi muito legal foi sobre escrita. Só que, por exemplo, ela não dava dicas de como a gente faz essa organização dos grupos. Foi um conhecimento que eu já tinha de alguma maneira, mas ela não acrescentou.

Claro que é bom rever, mas ela não acrescentou assim: “olha, seria bom discutir, separar os alunos para alfabéticos, com os alfabéticos ou pré-silábicos, com silábicos, com valor, sem valor. Na verdade, não olhou para isso. É uma formação mais genérica e que talvez fosse o objetivo dela, mas não inicialmente. Mas isso às vezes cansa muito e eu digo do lugar do professor da escola pública. Cansa bastante porque às vezes parece que você não sabe fazer o seu trabalho e as pessoas falam em um nível muito distante. “Ai, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”. Mas não é assim que funciona. Então, é pensar nossa realidade dentro da realidade o conteúdo que vai ser trabalhado em um curso, como a gente pode colocá-lo em prática, como a gente pode discutir isso levando em consideração quem são esses seres.

P: Você está dizendo que uma formação que deixaria boas experiências teria que ter esse caráter que você acabou de falar.

E: Eu acho que sim.

P: Você vê diferença nos cursos que você busca por opção pessoal, que você escolhe fazer, dos cursos que você é, de certa forma, imposta ou convidada a fazer pela rede?

E: Sim, na maioria das vezes sim. Porque acho que eles fazem para a rede toda. Claro, eu sei que tem as características, que precisa fazer ou discutir algum assunto. Porém, muitas vezes fica muito no genérico. Aí, junta o professor do “fund 2”, dos anos finais, dos anos iniciais, ensino médio, só que é diferente pensar os anos iniciais, o papel da escrita, papel da leitura e dos anos finais e do ensino médio. Talvez, um grupo menor e um objetivo específico ajude melhor os professores a mudarem realmente a prática. Se não, fica naquele lugar que todo mundo sabe, mas o como que é a grande questão. O que a gente sabe, mas o como não sabe.

E: Alguns cursos também que a gente paga talvez tenham um caráter diferenciado. Eu fiz um também sobre alfabetização, para ver se tinha alguma questão diferente do que eu conheço, para pensar sobre os meus alunos e mesmo para atualizar os meus conhecimentos. Ele tinha um objetivo claro, a gente pensou, eu pensei, algumas pessoas pensaram comigo... que a gente conseguiria discutir algum aspecto mais prático, mas não conseguimos. Aí, o curso abriu a segunda edição tendo em vista as demandas. Isso é uma coisa boa. Talvez seja mais fácil na rede particular administrar um curso assim do que na rede pública, que acho que deve ter muitas coisas que têm que ser homologadas. Não sei muito como funciona esse mundo.

P: Estou pensando um pouco na responsabilidade, de quem você considera que tem que ser responsável por essas formações?

E: Eu sei que tem um, por exemplo, na rede pública um núcleo específico de formação de professores. Eu acho que é o “DIPED”. Não tenho certeza do nome. Eles são dentro da DRE, responsáveis por organizar esses cursos. De vez em quando, surge lá, aparece, a pessoa faz e eu sei também que vale pontuação. Mas são cursos em geral que a vaga é limitada, nem todo mundo consegue fazer.

Na escola, a coordenação pedagógica é a pessoa responsável, ou as pessoas responsáveis por ajudar na formação continuada dos professores.

P: Para quê você acha que serve a formação continuada?

E: Eu acho que formação continuada é o ideal para a gente olhar na nossa realidade atual. Porque se a gente for pensar... eu vou dizer assim sobre, sem julgamentos talvez, mas se a gente for analisar, talvez tenha julgamentos aí. Mas se eu olhar para a minha escola hoje tem professores que estão lá na escola há 37 anos. Eles têm participado de algumas formações, e coisa e tal, mas estão em um nível... já fizeram tudo na rede, vamos pensar assim. Mas na prática não necessariamente eu vejo diferença. A gente está falando de alfabetização. Então, eu vejo, por exemplo, algumas palavras descontextualizadas, aprendendo com cada dia do mês, ou da semana mês é uma letra do alfabeto, não que algumas coisas não entrem, mas onde entra essa questão do letramento, da leitura que o professor faz todos os dias, de entender quem é aquele aluno, de entender que eles falam assim como a gente fala quando está em formação, eles vão falar que a gente precisa fazer combinados. E às vezes eu vejo assim. Eles não abrem a boca, o dia inteiro. Então, dá um pouco de pavor ver um ser humano, uma criança que não abre a boca. E a gente não sabe o que essas crianças conseguem internalizar e quando elas falam, mesmo que aquelas falas mais elementares ou mesmo aquelas falas, talvez ninguém observe, ela já está falando o que ela aprendeu ou ela está reorganizando o pensamento dela. Mas se você não ouve, só tem poucos instrumentos para olhar. Eu acho que a formação continuada nos permite saber também o que a gente já sabe sobre o assunto. Porque a gente pode e deve correr atrás de pesquisar, nos organizar e o que também é responsabilidade da escola discutir enquanto grupo.

Vou dizer sobre uma coisa que eu acho que a minha escola precisa pensar sobre isso. Em uma outra gestão, a gente tem a sala de recursos, que você conhece bem, essa sala fica direto para a quadra. Só que quando você atende algumas crianças, elas são muito sensíveis ao barulho. Então, se propôs que mudasse de lugar. Um lugar que elas pudessem sair, que elas pudessem ter mais silêncio e o grupo não aceitou. Eu vejo que tem umas coisas, às vezes, umas falas que ainda precisam ser organizadas, pensadas, refletidas e a professora tinha muita dificuldade de quebrar esses preconceitos sobre determinada criança e como ela aprende. Por exemplo, essa formação continuada ajuda a gente a pensar nisso. Tanto no nosso individual, quanto como grupo. Se eu falasse sozinha, ou eu mais alguma pessoa, a gente não tem a mesma força que o grupo tem. O grupo vai dizer. E quem está lá há muitos anos tem mais espaço, tem mais amigos, e elas têm mais poderes para desenvolver, para mudança ou não mudança na escola.

Acho que a formação continuada ajuda isso, a gente refletir, individualmente e enquanto grupo e todas as questões aí, acho, para melhorar a escola, para melhorar a gente enquanto ser humano. Acho que tem tudo isso.

P: Você já escutou a afirmação de que os professores não podem parar nunca de estudar?

E: Já.

P: O que você pensa disso?

E: Eu acho que é uma verdade porque não tem como. E cada dia surge uma coisa e a gente, não é assim, acho que é uma questão nossa da gente pensar também que a gente é ser humano, que a gente não vai dar conta de todas as coisas. Essa foi uma coisa que eu tive que aprender a duras penas porque eu achava que eu tinha que dar conta de tudo. E que o professor tem que saber todas as coisas, que era uma visão que eu já tinha antes de entrar na faculdade. Os professores sabem de todas, os professores são onipresentes, onipotentes e acho que, ao longo

da minha formação, isso vem caindo por terra porque são muitas coisas. Com a internet, que eles têm muito acesso, eles perguntam coisas que não necessariamente eu sei, eu preciso pesquisar ou mesmo surgem coisas que eu preciso todos os dias ir atrás para eu entender um pouquinho do universo deles e conseguir fazer essa conversa. Se não, eu falo sozinha. Eu acho sim, professor, internamente, vai precisar continuar estudando porque as coisas mudam. Não tem como a gente manter uma prática estagnada.

P: Isso que você falou agora, veio uma outra pergunta que não estava planejada. Você falou “cada hora surge uma coisa”. Você acha que isso atrapalha ou é bom?

E: Eu acho que quando a gente aprende a escolher o que vai dar conta da nossa demanda e saber algumas coisas, por exemplo, vou experienciar isso, não sei se vai dar certo, aí sim.. Agora, trazer um monte de coisas sem conhecer, acho que aí atrapalha. Por exemplo, surgiu não sei o quê agora, tem que trazer para a minha sala de aula. Primeiro, preciso compreender o que é isso, como isso vai me auxiliar, como isso vai auxiliar os meus alunos e aí, eu posso também propor ‘vou fazer uma experiência com isso para eu entender’. Aí, dá para fazer. Mas eu não acho que caiba todas essas coisas, depende muito da realidade, de como funciona. Um exemplo pode ser os tablets na rede pública. Muitas crianças já tinham acesso, outras não tinham acesso. Se eu levar o tablet para trabalhar com os alunos na aula, que foi uma coisa que a gente tentou uma vez, não necessariamente vai dar certo porque a internet não funciona na hora, tem que baixar alguma coisa bem antes, aí você precisa de ajuda. Precisa da professora da sala de informática que pode nos ajudar a baixar em todos os tablets. São coisas que a gente tem que pensar ou mesmo usar na sala de informática. Mas a gente usou uma vez o tablet e a realidade, por exemplo, não permite que essas coisas funcionem. A internet não funciona, o aluno bloqueou a tela. Ah, tem um monte. Ou ele esqueceu e a escola não tem mais para levar naquele dia. São coisas que a gente precisa pensar um pouco.

Mas coisas que em algumas escolas funcionam bem, vamos pensar assim em uma escola particular. Vamos levar o tablet, eles têm wi-fi, que vai funcionar muito bem. A gente tem certeza disso. Se não tiver, eles vão ter, sei lá, o próprio 4G, 3G. Não necessariamente é assim na escola pública. A gente precisa pensar sobre como esse recurso vai e para a gente não se sentir mal, a gente pensa assim: ‘vamos experienciar porque aí a gente vê se vai dar conta e se isso vai se aplicar a nossa realidade.

P: Faz sentido...

E: Sim, acho que é bem importante, mas também demanda tempo. Demanda tempo de experiência, demanda tempo de formação até a gente entender qual é o nosso papel ali com aquelas crianças todas. Eu lembro que, eu vou contar uma coisa a mais. Eu lembro que, quando a gente estava na escola... sabe o Rotary Club? Eles foram à escola e fizeram um dia de McLanche feliz. Então, a gente enquanto professora tinha as nossas questões, assim, por que vem na escola? Qual é a questão deles estarem aqui vendendo? Sei lá, coisas assim. Mas também eu lembro que um dia eu entrei na sala de aula e eles me falaram assim: “nunca comi McDonald’s”. Coisa que seria muito banal, que a gente acha assim “como assim”? Qualquer coisa dá para comprar, mas não é assim a realidade deles. Ao invés de a gente também problematizar muito, a gente pode pensar sobre isso, mas ao mesmo tempo é bom que eles experienciam algumas coisas que nunca tiveram acesso e que a gente sabe que esses grupos vão e outros grupos vão na escola, e tem outras coisas por trás. Mas assim, para ele foi interessante. Ele perguntou assim: “posso trazer o meu irmão para comer”? Eu lembro que isso foi uma coisa assim que eu falei: a gente pode discutir, mas também a gente tem que pensar nessas experiências deles. Porque na minha cabeça assim “como alguém pode nunca ter ido no McDonald’s ou ter condições de ter ido no McDonald’s”? Porque uma coisa é você falar assim: “isso é uma porcaria, eu não vou querer que meu filho coma”. E outra coisa é alguém nunca

ter podido comer, experienciar o que é comer uma batata do McDonald's, o que é um lanche, o que é uma bebida. Para eles foi um grande evento. É, a gente tem que aprender a olhar as coisas. Não que eu aceite hoje, mas mesmo assim. Eu lembro do olho deles falando assim “eu nunca comi um McDonald's ‘prô’”. Não todo mundo né, mas uma parte que nunca tinha comido. Eu acho que isso é do professor, essa particularidade de olhar a sua realidade, o todo, pensar e algumas coisas a gente precisa abrir mão em prol de uma aprendizagem. Mesmo que depois eles falem “ah, que porcaria”. Eles precisam experienciar também.

Anexo B – Entrevista com a professora Luiza

P: Qual é a sua formação?

L: Eu sou nutricionista. Eu fiz nutrição na USP, optei por educação. Eu fiz faculdade de pedagogia. Eu tenho duas graduações.

P: E quando você se formou em pedagogia?

L: Em 2010.

P: E você atua como professora desde quando?

L: Sou professora auxiliar desde 2000 e sou professora titular desde 2006.

P: Você trabalha na rede pública ou na rede privada?

L: Sempre trabalhei na rede privada.

P: Em qual segmento da educação básica você atua?

L: Sempre atuei no infantil

P: Você consegue me dizer quantos cursos você já realizou depois de se graduar? Os mais significativos.

L: Os mais significativos eu diria... oito.

P: Oito?

L: Mais ou menos.

P: E o que te levou a fazer esses cursos?

L: O que me levou a fazer esses cursos foi a necessidade de me atualizar. Acho que alguns aspectos na minha formação de pedagogia exige isso. Então, foram insuficientes para a minha atuação. Eu sinto por exemplo... [inaudível] [...].

Então foi mais para me atualizar. Mas prática [??] na matemática foram para estruturar mesmo. Por exemplo, eu fui sentindo, a partir... há uns cinco anos, que eu não conseguia mais atingir meus alunos. O jeito que eu estava construindo [?] o trabalho, ele não estava mais chegando nas crianças. Que elas se aprofundassem [?], que elas tivessem curiosidade. Aí, eu meio que... foi difícil assim. Eu tive que rever, repensar a prática e aí eu fui buscar outros cursos. Alguns que direcionassem um pouco a prática educativa do dia a dia, também alguns voltados para Paulo Freire, são coisas que foram me fazendo ficar mais próxima dos questionamentos dos alunos. E eu fiz alguns cursos que me fizeram revisitar a teoria para aprofundar, tendo esse pensamento em espiral em que a gente revisita os conceitos.

P: Desses cursos, você consegue dizer qual foi o mais significativo para a sua prática?

L: Eu consigo dizer um, dois na verdade. Vou te contar porque. Quando eu comecei a pensar como eu ia reformular a minha prática, [parte inaudível], a minha coordenadora me fez vários questionamentos e entre essas perguntas, ela me perguntou por que eu queria ser professora. Qual professora eu tive que me marcou como professora... para a minha prática pedagógica. Eu rememorei algumas situações da minha formação no ensino fundamental que eram ligadas a situações em que eu era colocada para resolver um problema. Uma eu estava na quarta série, eu tinha 10 anos, e a outra situação eu estava no ensino médio. Eram situações em que eu era colocada para resolver problemas e aquilo me fazia ir atrás das informações, mas por um propósito maior. Elas eram vinculadas [inaudível] a matemática. Eu fui atrás de informações

[inaudível] da matemática relacionadas à educação infantil e eu comecei a adorar estudar, me aprofundar [inaudível] da matemática. Eu penso em me aprofundar mais. [inaudível]
Eram práticas pedagógicas que eu queria construir também com os meus alunos. [inaudível]

P: Qual?

L: No Playcenter, que a gente calculou a aceleração. Era matemática

P: E você sentiu que a sua prática com os seus alunos ela modificou? Você conseguiu fazer coisas que você não fazia antes?

L: Sim, com certeza. A gente cada vez, eu me aproximo desse jeito de ser professor-pesquisador. Quando você tem essa possibilidade com a didática aí você consegue fazer perguntas, você mesmo se pergunta [inaudível] com seus alunos que tem muito a ver com essa formação. Fazer essa costura pondo em prática. Vou te dar um exemplo. Eu aprendi a teoria das situações [inaudível] que ele propõe um desafio para as crianças de colocarem [?] os pincéis e as tintas. Tem que ver se a criança usa a contagem [?] como ferramenta para resolução desse problema. Eu passei a fazer essa pesquisa também com os meus alunos. Aí vou vendo. Será que usam essa estratégia?

P: Os cursos que você fez você buscou por vontade própria ou tiveram alguns que foram indicações ou demandas da instituição onde você trabalha?

L: Por indicação não teve. Mas assim, influenciou um pouco “ah, a escola tem um foco com a matemática”, algumas falam da direção. Encaminham.

P: E já que você buscou por vontade própria, não foi nenhuma demanda externa, algum deles você terminou e falou “hum, esse não me ajudou”. Você ficou frustrada ao fim de algum e consegue me dizer como e por quê?

L: Eu lembro basicamente de um que eu busquei [inaudível] que eu achei que era uma formadora que não estava [inaudível]. Era uma pessoa que não estava tão atualizada, que eu tinha visto outros pensamentos mais atualizados. Achei que não valeu a pena.

P: E você buscou por causa da formadora? Ou você foi buscar pelo lugar que você foi fazer?

L: Não, esse aí eu achei no Instagram. Era uma coisa que cabia no que eu podia fazer e achei que poderia me ajudar. Um pouco sempre ajuda.

P: Você acha?

L: Acho. E tem uma coisa que influencia também . A escola foi fazer [inaudível] o Centro de Formação da Vila [?] né [inaudível] e eu tenho 50% dos cursos...

P: Na sua opinião, para que servem esses cursos de educação continuada?

L: Eu acho assim, professor, professora é quase igual a estudar. Ser professor é estudar. Não dá para imaginar ser professor e você não fazer uma formação continuada. Apesar que é uma profissão muito desafiadora [inaudível] nem sempre o que é possível né...

P: Tem uma afirmação de que o professor não pode parar nunca de estudar. O que você acha dessa afirmação que “corre solta”? O que te faz pensar?

L: Tem um professor de Harvard, chamado George Steiner, que eu gosto muito. Saiu um livro chamado “Lições de mestre” e aí, é demais o livro. Ele é o professor. Ele diz que quando ele se aposentou, parou de dar aula, ele ficou extremamente impactado. Ele gosta de dar aula, de ser professor. Ele diz uma coisa que eu me identifico muito. Ele fala que a maior desculpa de

um professor é dar uma aula ruim. Eu me identifico. [Inaudível]. Eu me sinto assim, é dar uma aula ruim. Se eu estudo, se eu faço uma formação, estou o tempo todo buscando me atualizar [parte inaudível], eu acho que sou uma professora com menos chances de dar aulas ruins.

A neurociência, por exemplo né. ela faz as descobertas, sabem muito mais do que a gente acha que sabe. Eu acho que o que mais a gente precisa pesquisar, que é o caso da educação infantil, como as crianças aprendem. A gente tem muitas mudanças a partir dessas pesquisas, dessas [inaudível]. Hoje em dia, talvez construir o seu jeito de aprender [inaudível] à medida que elas têm um contato com outros [inaudível] veículos... [inaudível] Você pega uma criança com dois anos, e ela faz assim [*movimento mexendo a tela com os dedos*], ela pega a tela [do celular. Então, ela também vai mudando o jeito dela de aprender. Na verdade, é isso. Eu estou gostando de conversar com você é porque a gente tem uma luta muito grande né, da valorização do professor. E acho que quando a gente entende que o professor é estudioso [?], está o tempo todo estudando, a gente, principalmente na educação infantil, não é qualquer pessoa que abre a porta da sala e vai dar aula . As pessoas estudaram, sabem o que estão fazendo. E falar sobre isso é algo que eu gosto. Acho que é pouco estudado.

P: De quem ou do quê você acha que deveria ser, oficialmente, a responsabilidade de garantir a formação continuada de professores? Já que é tão importante o professor estudar para sempre...

L: Essa pergunta é muito difícil porque, assim... Se por um lado, é muito mais saudável que o professor construa o seu caminho de formação, eu acredito. Lógico que tem 10 competências gerais. Acho que uma das 10 competências é essa, que o professor possa construir o seu caminho de formação. Por outro lado, eu acho que a instituição, a escola que a gente trabalha [inaudível] possa refletir, repensar, pensar juntos com os seus colegas, que compartilhe experiências, o professor não vai conseguir se abrir. Porque é muito difícil ser professor, é muito difícil. Acho que tem que ser uma parceria da instituição e do próprio profissional.

Anexo C – Entrevista com o professor Marcelo

P: Qual é a sua formação?

M: Minha primeira formação é em história, eu sou licenciado em história pela Universidade Nove de julho. Eu me formei em 2013 e coleei grau em 2014. E agora, estou finalizando pedagogia no Instituto Singularidades. Será o último semestre.

P: Há quanto tempo você atua como professor?

M: Eu atuo desde 2014... Sete anos. Vai fazer sete anos em junho.

P: Como foi o seu ingresso na docência?

M: A primeira vez que eu entrei na sala de aula mesmo como professor regente se deu no começo de 2014 como professor contratado na rede estadual de São Paulo. Foi desesperador, eu de fato pensei em desistir da profissão. Isso foi um contrato, eu estava substituindo um professor. Eu fiquei por 90 dias. Depois disso, eu não renovei o contrato. Aí eu fui trabalhar em uma área que eu já trabalhava, que era comércio. Aí, eu já tinha passado em um concurso em 2013, o estado começou a convocar, em junho, aí eu resolvi assumir então a minha cadeira como professor de história do ensino básico 2, anos finais, e ensino médio.

P: E desde então, você está nessa mesma instituição, na mesma escola.

M: Não, não. A primeira escola que eu trabalhei como professor categoria O, contrato, foi em uma escola de Embu, que faz parte da mesma diretoria de ensino de Taboão da Serra. A escola que eu me efetivei, eu trabalhei de 2014 até 2020 e pedi remoção para a escola que estou atualmente. Que foi em 2021 e agora 2022.

P: Depois que você se formou em história, quantos cursos você já fez, pensando nessa formação continuada enquanto professor?

M: Olha, eu comecei uma pós-graduação em história da África, a história, a educação e relações internacionais em África, foram dois anos, mas infelizmente eu não tenho o diploma porque eu não defendi o TCC, deixei pela metade. Depois, eu fui fazendo alguns cursos de interesse mais voltado para a educação até chegar no que, meu caso, eu entendo que é a minha licenciatura em pedagogia. Por mais que a gente fale como formação inicial, para mim, ela é uma formação continuada. Porque eu realmente fui em busca de melhorar a minha prática. Eu não sei dizer quantos, mas eu fiz alguns cursos, inclusive alguns que são oferecidos pela EFAP, que é a escola de docentes de rede estadual, fui fazendo cursos aqui, de ensino híbrido, de educação integral, já fiz um de coordenação porque eu ganhei a bolsa do Singularidades, eu fiz de extensão, já fiz de extensão na USP que é realizado no começo do ano, que é para professores, já fiz curso na fundação Bradesco. É até um tema que não é a minha área, que era geografia, mas que no meu trabalho de história entra um pouco de discutir geografia, fiz um curso de africanidades que estou tentando terminar, é um curso de extensão também. No ano passado eu fiz um curso, como tem agora no estado de São Paulo o Inova, que é o acréscimo de mais três disciplinas, eu tinha uma disciplina que era “projeto de vida”. Aí, fiz um curso de extensão pela USP sobre projeto de vida. E aí, eu vou fazendo alguns cursos de 30, 40 horas.

P: O que te levou a fazer esses cursos?

M: Eu sempre vou buscar cursos porque eu sempre sinto que falta. Eu tenho uma coisa do Paulo Freire que para mim “eu sempre estou incompleto”. Eu sinto uma necessidade muito grande de buscar mais conhecimento para melhorar a minha prática docente. Eu sempre tive e tenho muita dificuldade de, no sentido eu tenho a prática, mas eu sempre acho muito difícil

transpor essa teoria para a prática. Para mim é sempre difícil. Eu busco sempre cursos de formação que me mostrem aquilo na prática, como fazer. Era uma das minhas preocupações do meu TCC que eu defendi no ano passado em pedagogia, no fim de dezembro. Tá, tudo bem, a teoria está aí, muito bom e agora, como eu faço isso? Toda vez que eu busco um curso é para aprender como pensar a teoria e também como fazer isso. Aprendi em pedagogia que não há uma receita, então, para mim é muito importante saber como aplicar isso na prática. Então, todos os cursos que vou buscar é para isso, ampliar o meu repertório, para que eu tenha, que eu melhore a minha prática docente, em sala de aula.

P: Já que você falou nisso, alguns desses cursos todos, de todos o que você fez, você considera que algum deles te ajudou mais na sua prática do que outros?

M: Sim, o curso de pedagogia. Eu tinha uma ideia de que eu encontraria uma receita. Olha faça assim, assim, assim, passo a passo, que vai dar tudo certo e aplica. No curso de pedagogia, eu aprendi a refletir e a olhar mais para o aluno como um ser humano. É uma folha em branco... que era muito essa a minha ideia. Que eu achava que tinha que sair do curso de licenciatura e achava que a sala tinha que estar muito comportada e eu tinha que passar bastante conteúdo porque eu acreditava que aquilo ia ajudar o meu aluno. O curso de pedagogia me possibilitou a olhar de uma certa forma mais humana para o meu aluno, a compreender, por exemplo, que o meu aluno de 12 anos, do sexto ano, ele não vai conseguir ficar quieto porque ele é um adolescente. Porque o contexto do mundo tem tanta coisa interessante acontecendo ao redor do mundo e ele está preso dentro de uma sala de aula. São sete aulas por dia, 45 minutos e bate o sinal, troca o professor. Fui aprendendo que tinha que trazer alguns elementos para quebrasse um pouco essa rotina. Eu comecei a olhar e falar: eu posso levar uma brincadeira, eu posso levar um poema que dialogue com a aula que eu vou ministrar, eu posso levar um vídeo, eu posso ler um livro para os alunos como deleite, posso levar uma música e posso manter um diálogo com o meu aluno, de igual para igual, no sentido de que... sem hierarquia e essa autoridade do professor. Fui levando alguns elementos que fui aprendendo no curso de pedagogia e refletindo para quebrar essa coisa que é tão rígida que é muitas vezes. Até os feedbacks dos alunos são no sentido de dizer para mim “sua aula é diferente”, “o senhor tem paciência com a gente”, “o senhor não grita”, esses feedbacks. Às vezes, eu até esqueço um pouco do conteúdo, me alongo mais no conteúdo propriamente dito porque é uma das coisas que a escola cobra muito né, para justamente trazer esses outros elementos, com mais calma. Então, eu acho que o curso de pedagogia foi o mais impactante para pensar na minha prática docente.

P: Algum dos cursos que você já fez, dos que você relatou ou outros que não tenha mencionado, te fez terminar e ficar com sentimento de frustração? De falar “puxa, isso aqui não agrega à minha prática.

M: Nossa. Acho que são aqueles cursos que são mais teóricos. Por exemplo, o próprio curso de pós-graduação em história da África. Eu fiz, não que ele não me agregou na prática porque ele me trouxe um conhecimento que eu não tinha. Mas se era um curso que era pensando em educação, ele não me trouxe nada assim de concreto para a minha prática docente. Ele me trouxe um conhecimento de “ah, existe a África”, existe uma cultura africana, que existe uma relação entre Brasil e África, me trouxe um repertório do qual eu não conhecia de autores, a pensar relações internacionais. Mas no meu dia a dia como professor não. Eu me lembro assim, por exemplo, quando eu vou falar de África, se eu vou falar de ciência, eu falo: olha, não é só lá na Europa, tem o conhecimento no continente africano. Mas não é uma coisa assim: “poxa, me impactou tanto assim”. Pelo menos é só uma avaliação minha, não é uma coisa com pé na sala de aula. É mais uma discussão para a academia mesmo.

P: Você costuma fazer cursos que a rede disponibiliza, eles te agregam ou você busca por conta própria?

M: Olha, os cursos que a rede disponibiliza são cursos pela EFAP, eles oferecem bastante curso na modalidade EaD. Alguns cursos ficam muito no campo teórico e às vezes, eu falo assim: “nossa, isso daqui não agrega porque não vejo isso na prática”. Por exemplo, educação integral, que o estado de São Paulo tem o programa de escolas de período integral. Na verdade, você não vê isso na prática. Eu fiz o curso, achei o curso muito bacana, porque já traz aquilo que também já vem discutindo na faculdade que é sobre educação integral. Contudo, não é algo que está no chão da escola, é só uma ideia que está em todos os documentos do Estado de São Paulo, mas não está na prática porque uma parte dos professores não tem esse conhecimento também.

P: Hum...

M: Fica uma coisa, por exemplo, você vai trabalhar na escola de educação integral, que é chamada PEI, tem todo um monte de documento, legislação aqui do estado de São Paulo, o próprio currículo paulista hoje tem a perspectiva de uma educação integral, mas no chão da sala mesmo a gente não sente isso. Não sente porque ou professor que aceitou a trabalhar nessa PEI não se apropriou desse conceito ou o contexto mesmo com o professor vive de dar aula em uma ou duas escolas não permite ele se preparar para isso.

P: E você, dentro da sua experiência toda que você está contando, tem algum curso que você pensa hoje, terminando a pedagogia, que você gostaria de fazer por conta própria para aprimorar a sua prática ou por hora, você está satisfeito com a formação?

M: Não. Eu não estou satisfeito. A gente às vezes só fica cansado. Por exemplo, como este ano estou como coordenador pedagógico, eu cogitei a possibilidade de fazer uma pós-graduação na área. Mas agora estou avaliando se de fato eu quero seguir como coordenador pedagógico porque estou sentindo falta dos meus alunos, do contato direto com eles em sala de aula. Mas tem uma coisa que comecei a investigar no curso de pedagogia que é uma das coisas que eu pesquisei e procurei fazer que é falar sobre pedagogias decoloniais. Um curso que eu vi e me interessei é pensar nessa pedagogia que seja decolonial, que traga outros saberes, mas eu ainda achei essa coisa muito acadêmica. Não tem uma coisa assim sobre práticas pedagógicas decoloniais, pensar, elaborar material, pensar nessas possibilidades. Então, seria uma coisa dessa área. Estou pensando nisso para o mestrado para o próximo ano. É uma das coisas que eu tenho pensado bastante de fazer. Tenho esse sonho. Se eu puder conseguir conciliar com o trabalho, tiver condições no próximo ano, é uma coisa que eu quero fazer. É dar continuidade. E eu quero fazer um mestrado, um doutorado pensando mesmo na prática, que não seja tão teórico já que eu tenho muita dificuldade de transpor, acho que muitos professores também têm dificuldade. Você lê Paulo Freire, eu acho que muitas das resistências de muitos professores é porque fica muito no campo teórico, mas eles não veem na prática isso, como aplicar. Quero muito fazer isso, pensar nas pedagogias decoloniais, nesses saberes e nas práticas.

P: O que seria um curso, uma formação ideal, que você falaria “nossa, um curso que seja realmente impactante para a minha formação deveria ter tais elementos”?

M: Olha, será que eu sei dizer?

M: Eu acho que a teoria é muito importante. A gente precisa ter a base ali, então, acho que uma parte da teoria é importante. Eu acrescento que conhecer bem o dia a dia de um professor e propor coisas que sejam palpáveis, concretas, porque muitas vezes você faz um curso que ele é muito abstrato no sentido de que a pessoa que está propondo aquilo não conhece a sala de aula com 40 alunos, 45 minutos de trabalho com aquele aluno. Que você vai encontrar alunos que não estão plenamente alfabetizados, que não tem domínio da escrita, da leitura, e aí muitas

vezes a gente fica dentro da escola muito preso a isso. Precisa saber ler e escrever. Eu penso que a teoria, ter um bom conhecimento da sala de aula e propor coisas concretas mesmo, que sejam viáveis e possíveis, eu acho que um curso deveria ter esses três elementos.

P: Na sua opinião, para que servem os cursos de educação continuada?

M: Eu sempre digo que nada é inválido, é inútil. Eu acho que muitos cursos propõem um novo olhar, um contato com uma nova perspectiva de educação, um novo conceito, que se feito com cuidado mesmo, porque querer melhorar acho que traz a reflexão. Às vezes, a gente fala “não serviu de nada”. Como eu falei da pós-graduação, está muito longe... Mas eu trouxe outros elementos. Peguei livros de autores africanos e li com os meus alunos, falei de filosofia africana, falei que na África tinha o desenvolvimento da matemática, etc. Eu acho que todo curso que a gente faz e muitas vezes, o professor fala “ai, como é enfadonho, como é cansativo”, mas ele agrega em alguma coisa, pelo menos para você pensar em uma nova atividade, em um novo modelo. “Olha, isso aqui eu não consigo fazer, isso aqui eu consigo fazer, fazendo dessa forma...” Eu acho que qualquer curso que vem é sempre muito válido e eu faço com a maior dedicação possível que eu tenho porque eu acho que vai me agregar sempre.

P: Isso independentemente dos cursos da rede ou dos que você busca pessoalmente essa dedicação, você diz...

M: É, para mim todos. Eu fico muito chateado quando eu faço aqueles cursos porque o EaD ele só vai contando ali se você está logado ou não. E eu sou daqueles que sento, eu faço anotações, eu vejo os vídeos, vejo a bibliografia também, vou buscar mais alguma coisa quando eles informam isso da rede [?] que já traz esse formato EaD. E os outros que eu vou buscando, eu muitas vezes acho que vai agregar, aí eu já busco mais temas que eu gosto e que também agregam na minha prática em sala de aula.

P: Já que você falou dos EaD da rede, de quem você acha que deveria ser ou é, de fato, a responsabilidade de oferecer a formação aos professores?

M: Eu acho que, no meu caso, o Estado. O Estado deve me oferecer, acredito, essa formação e também acho que o Estado deve procurar [? não entendi] para que o professor se informe. Por exemplo, eu quero fazer o mestrado. E esse mestrado o Estado deveria me possibilitar condições para isso. Eu vou ter uma matéria que é às duas horas da tarde. Eu preciso ter condições para isso. Eu acho que o Estado deveria fornecer condições, meios tanto financeiramente quanto de tempo para fazer isso. Talvez uma licença, uma bolsa de estudos, no meu caso o Estado. E no caso da escola particular, a escola né.

P: Você já deve ter escutado a afirmação de que o professor não pode parar nunca de estudar. O que você pensa dessa afirmação? O que ela te diz?

M: Eu sempre pensei isso. Quando eu escolhi ser professor, primeiro, porque eu gostava muito dos professores que eu tive. Sempre admirei todos, inclusive da graduação e gostaria de ter o mesmo conhecimento que eles. Outro motivo é porque eu pensei em uma profissão que eu pudesse sempre estudar, que eu pudesse sempre estar pesquisando, buscando novos olhares, novos horizontes e eu acho que professor é essa profissão. Não que as outras não tenham essa necessidade. Mas professor precisa muito. Eu não consigo me imaginar dando a mesma aula quando eu comecei lá em 2014. As minhas aulas estou sempre refazendo. Eu acho que professor precisa até porque se você faz cursos, se você conversa, se você lê o seu olhar sempre muda, sua perspectiva sempre muda. Então, eu concordo 100% com a frase.

E isso é o que move para melhorar a educação. Eu tive um caso que até é muito engraçado. O professor na primeira graduação de história. Na primeira escola onde eu fui dar aula, conheci um outro professor de história e a gente conversando, ele perguntou: “onde você estudou”? Ah,

eu comecei em tal universidade, inclusive lá em Osasco. Ele me perguntou: “você foi aluno de tal professor”? E eu “fui”. Ele: “nossa, rapaz, eu me formei lá nos anos 90. Ele dava aula em tal universidade. E ele ainda tem umas fichinhas”? E eu “tem”. “Nossa, há 20 anos esse professor usava essas fichinhas e ele continua usando”? Eu falei: ele usa umas fichinhas, não sei se são as mesmas. Mas são umas amarelinhas escritas à mão. E ele “nossa, que incrível. Um dia a gente estava muito cansado daquela aula dele, ele seguindo aquelas fichinhas e escondemos elas. E esse professor ficou muito desesperado, mas foi a melhor aula que ele deu porque foi no improviso”. Então, eu acho que a gente fica usando essas fichinhas, já preparados há 20 anos, a gente corre um risco muito grande de ficar repetindo para um público que é totalmente diferente. Eu não consigo dar uma aula igual a de 2014 porque os meus alunos de 2014 já estão na universidade, inclusive fiquei sabendo de um que passou na USP e foi fazer história. Então, já é um outro público. O meu aluno deste ano é outro aluno, não é o mesmo, nem eu sou o mesmo. A formação continuada é muito importante mesmo e deve ser garantido não só na lei como deve estar na prática. A gente tem condições para estar sempre se formando.

P: Você tem alguma consideração ou quer comentar alguma coisa que eu não tenha te perguntado?

M: Eu ia falar assim, talvez, não sei se isso abrange na sua pesquisa, mas a questão das condições de trabalho de professor. A gente fala de formação, mas o quanto é difícil as condições de trabalho, as condições financeiras, as condições da comunidade, as políticas públicas que o Estado vem implantando... o quanto também dificulta a vida, o fazer do professor, do docente né. Eu acho que isso também impacta nessa formação continuada. Eu, Marcos, optei por ter menos horas de trabalho, ganhar menos para continuar estudando porque eu gosto de estudar, é uma paixão que eu tenho e procurar oferecer o melhor para os meus estudantes que estão comigo ali naquele período. Eu acho que as pesquisas precisavam apontar as condições de trabalho... E o quanto os professores estão adoecendo por essa situação tão difícil.

Anexo D – Entrevista com a professora Cristina

P: Qual é a sua formação?

C: Eu sou formada em pedagogia, tenho pós em neuropsicopedagogia clínica, institucional e hospitalar e em educação especial.

P: Há quanto tempo você está formada?

C: Me formei em 2008 em pedagogia.

P: Desde quando você atua como professora, como docente?

C: Desde 99.

P: Como foi essa história?

C: Eu entrei para a faculdade, minha mãe é professora né, eu entrei para a faculdade. Na época, eu fazia administração de empresas, foi o primeiro curso, e eu precisava trabalhar. Na escola onde a minha mãe trabalhava precisava de uma professora eventual e me conhecia desde sempre e falou: “ó, vem aqui dá aula. Seu curso tem horas de matemática, eu estou precisando de professor para dar aula”. Foi assim que eu comecei. Eu fiquei três anos fazendo administração e dando aula. Depois, eu parei acho que um ano e meio, mais ou menos, de dar aula e parei de estudar. Depois, quando eu retomei, já retomei [fazendo] pedagogia.

P: Você atua atualmente em escola pública ou privada?

C: Eu trabalho na escola pública. Sou professora de sala de recursos. Eu trabalho com crianças com deficiência e eu tenho uma sala de atendimento de neuropsicopedagogia. Aí, eu faço atendimento particular. Eu faço avaliação para dificuldade de aprendizagem, para os transtornos de aprendizagem e também faço as intervenções nesse mesmo público.

P: Você já foi professora regente de sala de aula, professora especialista?

C: Não. Não, eu trabalhei depois. Eu já trabalhei em várias coisas dentro da educação. Eu trabalhei como professora regente de sala, eu dava especificamente matemática para contar as horas do meu curso de administração, eu dava matemática. Quando eu fiz pedagogia, eu fui trabalhar em ONG. Eu trabalhava como professora orientadora socioeducativa, depois eu trabalhei como coordenadora. Então, fiquei muito tempo trabalhando em ONG. Quando eu voltei a lecionar na escola regular, eu voltei como professora de apoio, e era uma professora que dava aula de reforço. Tinha a turma da professora regente, e eu dava aula de reforço para determinadas turmas. Depois disso, é que eu me encantei pela educação especial. Eu nunca gostei de dar aula em sala regular. Eu dava aula em sala regular de fundamental 2 e médio. Mas fundamental 1 que era a minha formação eu nunca gostei de aula, de sala regular. Sempre fazia um projeto, eu trabalhava com projetos. Depois veio a educação especial, que eu trilhei esse caminho de educação especial.

P: Há quanto tempo você está na educação especial, no AEE?

C: No Estado, a gente chama de sala de recursos. Já tem quatro anos.

P: Você consegue me dizer depois que você se graduou, depois que você começou a atuar na escola, porque você atua desde antes de você se formar em pedagogia. Quantos cursos de formação continuada você já realizou?

C: Eu tenho até uma pasta que deve ter mais ou menos uns 18 certificados para mais de cursos de formação. Eu sempre gostei de fazer cursos. Quando eu entrei na educação, como eu fazia

administração, é um mundo que eu conhecia por causa da minha mãe, mas eu precisava de algumas outras coisas para trabalhar. Tudo quanto era curso que aparecia na escola, eu fazia. Isso foi se perdurando. Hoje mesmo, eu sempre estou fazendo algum curso, alguma coisa assim. Eu procuro um curso, uma formação para eu estar fazendo. Para mim é importante porque a gente não para de aprender, pesquisa sempre coisas novas, a gente não para de aprender. Eu gosto de fazer cursos e sempre gostei. Eu procuro fazer alguma coisa ou na área de educação especial ou na área, agora, de neuropsicopedagogia que eu sempre preciso estar me atualizando. Dentro da área de neuropsicopedagogia, eu faço mais porque, vez ou outra, eu preciso aplicar alguma testagem nova, então eu tenho que fazer um curso, uma formação sobre aquela testagem para aplicação.

P: A sua prática te coloca a necessidade de você ir atrás de formação para a sua atuação...

C: E aí, eu vou te fazer uma observação. Quando eu comecei a trabalhar dentro da sala de recursos, eu tinha feito uma especialização ali de 180 horas que me dava direito a trabalhar dentro da sala de recursos. Só depois que eu vim fazer a pós-graduação. Mas tanto no curso de aperfeiçoamento quanto na pós-graduação, você não tem subsídios para trabalhar na prática. As graduações, as pós-graduações não te dão esse subsídio. Você tem muita teoria, prática mesmo você não tem. É onde eu saí procurando coisas novas e eu até encontrei uma pessoa querida e maravilhosa nessa área de inclusão e eu fiz um curso de dois anos com ela sobre inclusão. São palestras, eu tinha durante toda a semana eu tinha material para trabalhar, eu tinha videoaula, foi um curso maravilhoso. Tinha um grupo de estudos que eu achei e fui fazendo, e melhorou muito a minha prática dentro da sala de recursos porque contar com a graduação somente, uma pós-graduação, não te dá esse subsídio.

P: Você conseguiria contar para mim qual foi, talvez desses 18 ou mais cursos que você já fez, que foram mais significativos para a sua prática?

C: Falando assim, no que eu estou trabalhando hoje, esse que eu fiz de dois anos foi muito interessante. Até essa semana eu tive um encontro, porque a gente tem um grupo de estudos, e aí o meu tempo no curso já está acabando e eu estou querendo ver se eu consigo renovar porque é muito importante. A gente tem, de tempos em tempos, uma live, tem uma aula, tem um grupo de estudos que tem assuntos que a gente trabalha, a gente troca informações, é bem interessante. Esse foi bem significativo para o AEE e teve outros cursos que eu fiz dentro de outras propostas de trabalho que eu tinha que eu fiz e eram também bem interessantes e foram importantes.

Vou te dar um exemplo. Teve um tempo, eu trabalhei em um projeto chamado “Projeto Guri”, aqui em São Paulo. Eu era coordenadora de polo e falava de música. Eu não entendia nada de música. Toda a formação que tinha para a gente entender um pouquinho mais desse universo na área da pedagogia, administrar a parte administrativa do polo, eu fazia, que era ver falta, falta de professores, essa parte eu fazia. Mas entender o que o professor fazia, como orientar as mães, o que falar para as mães que vinham procurar o projeto, eu não tinha essa noção porque era música. Eu fiz algumas formações dentro desse período que eu estava nesse projeto que foram bem significativas. Eu acho que as formações são importantes se tem a ver com aquilo que você está fazendo. Sempre que eu estou em um trabalho, sempre procuro uma formação específica para aquele fim.

P: Esse curso de dois anos que você fez, você foi buscar por iniciativa própria...

C: Sim, pesquisando na internet. Eu fico na internet porque eu uso muito a internet como ferramenta. Eu pesquisei, pesquisei e achei essa pessoa, comecei a seguir. Ela tinha alguns materiais bem interessantes sobre inclusão, fiz a compra de alguns deles. Ela veio com essa ideia, que ela chama de portal. Tem várias informações, eu fiz a compra do portal e estou há dois anos com essa formação.

P: Você já realizou outros cursos recomendados ou proporcionados pelo Estado?

C: Antigamente, tinha mais. Agora, não tanto. Antigamente... eu tenho muitos certificados de quando eu comecei no Estado, que tinha as formações nas diretorias de ensino, eles precisavam de professores, e sempre os professores mesmo ali efetivos não gostavam de fazer. Eu ia, quando tinha aqueles projetos de reforço no meio do ano, no fim do ano, no começo do ano, sempre tinha uma formação. Eu ia e tinha bastante formação e eram interessantíssimas. Agora, a gente está engessado ali no sistema que o governo inventou, um tal de “centro de mídias”. É horrível! Porque você tem que logar e ficar ouvindo uma pessoa falar durante uma hora e você não tem interação nenhuma, você tem que fazer diário de bordo, tem que ficar escrevendo e a pessoa lá falando e você... É horrível! É um sistema horrível de formação. A gente tem formação toda a semana, mas é uma coisa horrorosa.

P: Como são essas formações?

C: A gente fica ouvindo e nada. Não dá para fazer 20% do que eles falam na formação. Você não consegue aplicar na escola e é uma coisa que eu sinto falta porque depois que veio esse formato de formação, você ficou sem tempo de fazer a formação na própria escola. Vou te dar um exemplo. Marcos é meu coordenador, ele tem 45 minutos de trabalho, de diálogo com os professores na escola. O restante gente faz tudo online. O que a gente precisa discutir, que seria um tempo maior, a gente não tem porque a gente tem que ficar logada no computador, no celular, no tablet ouvindo uma pessoa falar. O que a gente precisa discutir mesmo na prática, do nosso dia a dia, a gente quase... o tempo é mínimo.

Aí, eu tenho que assistir a formação lá, eu tenho que logar, assistir formação pela diretoria de ensino, e aí a gente fica assistindo, assistindo um monte de formação e o que a gente precisa fazer, a gente tem um tempo reduzido.

Acho que o governo, ele aproveitou dessa pandemia [de covid-19] e inseriu esse sistema tipo... “é esse daí que vocês vão fazer” e agora que a gente voltou para o presencial, é uma praga. Na minha visão, uma coisa que não deveria mais existir. Porque, até então, a gente estava em trabalho remoto, ok! Você tinha uma formação, você tinha que seguir ali. Agora, você está no presencial. Você precisa discutir coisas presenciais. Até o planejamento nós tivemos, acho que quatro ou cinco dias de planejamento no retorno das aulas. Foram quatro dias que a gente tinha que ir para a escola, ficava todo mundo em uma sala, ligava o “CMSP” no telão e a gente ficava ouvindo o CMSP. Quatro horas de formação com a pessoa falando lá no computador, o coordenador lá assim ó, a gente lá olhando e essa era a formação de planejamento.

P: Que visão você acha que eles têm da docência, do professor?

C: Nenhuma. Eles não têm visão nenhuma. Eu sinto assim, que eles acham que nós somos robózinhas que ele dá a corda e faz aquilo que tem que fazer ali naquele tempo que a corda foi dada. Ele não respeita a formação do professor, a vivência do professor e a realidade de cada escola. Vou te dar um exemplo. Eu tenho seis aulas de uma matéria chamada “orientação de estudos” que ele lançou há um ano e meio, dois anos. É uma matéria super interessante que realmente os nossos alunos necessitam ter essa formação, de saber como estudar, de se preparar mesmo para os estudos porque eles não têm. Os alunos da escola pública não sabem estudar. Eles vão para a escola, mas não sabem estudar. Em uma sala de 40 [alunos], você tira cinco que conseguem fazer um estudo razoável, mas aprender mesmo a estudar, eles não sabem.

Em uma das reuniões que nós tivemos, uma professora falando das angústias que os alunos... e falando. Tudo que ela falava ia de encontro com essa matéria que eu ia dar. Só que tem um detalhe. Essa matéria é online pelo tal do aplicativo CMSP do governo. Eu tenho que entrar no horário de aula, da minha aula, eu tenho que gravar a aula e deixar lá para o aluno assistir

depois. Então, eu tenho 90 minutos de aula que eu tenho que ficar falando em frente à câmera sem nenhum aluno ali presente. Eu tenho que esperar o aluno entrar, sabe Deus quando, para ver se ele assiste a aula, para ver se ele faz atividade e assim vai. Eu falei para a professora na reunião, estavam todos lá, a diretora... Eu falei assim: se vocês estão angustiadas vivendo isso no presencial, imagina eu que tenho a ferramenta de uma aula que é super interessante para trabalhar tudo isso e eu tenho que ficar falando com uma câmera. Porque eu não falo com aluno, eu falo com uma câmera. Entende? É isso que o governo manda para a gente. Ele já te dá um negócio ali, ele nem te pergunta. Você tem que fazer desse jeito, os horários da aula são engessados, você não consegue fazer em um horário diferente do que ele determinou. Você tem um aplicativo que de recursos é assim: ontem mesmo, eu dei uma aula todinha de 35 minutos e a gravação não saiu. Aparecia gravado, quando eu terminei para salvar a aula, cadê? Não apareceu. O próprio aplicativo deletou a aula. Aí, você fica fazendo... é um desserviço, né? Porque você fica gravando a mesma coisa três, quatro vezes para você conseguir colocar lá.

P: Hum...

C: Essas são as aulas de expansão do novo ensino médio que o governo tanto fala, que os alunos têm direito a escolher as matérias. Eles têm, pelo menos comigo... são três, seis, acho que eles têm pelo menos oito aulas nesse formato em expansão. Eles estudam de manhã e tem que fazer essas aulas no período da tarde. Pergunta se eles vão entrar e vão fazer? Não vão. Na realidade, nossos alunos não vão logar lá, assistir uma aula... Igual, se a gente vai para a faculdade e tem um curso EAD que você faz, você entra, você assiste às aulas, você faz atividade para depois... eles não vão fazer isso. Eles não têm essa cultura, não tem esse hábito e nós temos que dar essas aulas nesse formato.

P: Como você falou...

C: É um desserviço. É um conteúdo excelente, que precisa ser trabalhado, mas o formato que ele veio para ser aplicado não faz efeito algum. Mas no governo diz assim: “eu estou dando e você tem que assistir formação, e você tem que gravar a aula, e você tem que fazer”... O material que eu tenho do conteúdo desta aula, ele foi feito todinho pensando na escola de período integral. Eu tenho que pegar aquele material e adaptar para essa minha realidade. Entende? Eu acho que esse é o grande problema da formação hoje do governo para o professor de escola pública exatamente. Eles inseriram um sistema para a gente, que eu falo “goela abaixo”, você não tem nem opção de opinar, se você quer usar ou não. Você tem que seguir o que ele te determina. Essas aulas têm que ser nesse formato e não tem jeito de fazer outra coisa diferente. Você fica engessado naquilo porque, eu vou te dar um exemplo. Esses ATPCS que a gente tem que assistir pelo CMSP, você tem que entrar lá, você tem que registrar o ATPC. Veja, eu chego na escola, eu assino meu ponto. No dia de formação, eu tenho que entrar, assistir à formação, eu tenho que logar com a minha senha, assistir a formação, depois, eu tenho que entrar lá no meu espaço e registrar aquilo que eu assisti. Eu tenho que registrar a minha presença online. Você fica fazendo um monte de registro. Eu tenho que assinar ponto, eu tenho que registrar e é muito confuso a forma de registro. Não é uma coisa assim... é muito complexo. Porque tem uma semana que você assiste formação na escola e no aplicativo, uma outra semana, você tem que assistir a formação no aplicativo e na diretoria de ensino. E você tem que ficar mudando, alternando que formação você assistiu, o horário, se não bate com o seu horário de aula. É horrível! Eu penso assim: se nós professores temos essa dificuldade com essas formações online, imagina os alunos com essas aulas online.

P: Hum...

C: Está lá, a aula existe. Ele diz que existe a formação docente existe, mas não é uma formação. Você escuta, você não tem como dialogar. Se aquela ideia que ele deu, você não tem como dialogar ali naquela vídeoaula, se aquilo é viável para você. Porque você fica num chat ligado com todos os professores da rede estadual. Mesmo quando você coloca o seu questionamento lá, dificilmente ele vai selecionar o seu para te responder. Você escuta...

P: são as pessoas que dão essas formações?

C: Então, são professores que vão trabalhar na EFAP que se candidatam. Mas assim, tem uma pauta meio que pronta né. Eles têm que trabalhar em cima daquela pauta e aí acabam sendo que muitas coisas... Vou te dar um exemplo. Eu que trabalho com educação especial, até o meio do ano passado, não tinha. Eu tinha que assistir a aula, as formações da área de linguagens, que seria português, inglês, educação física e artes. Como a minha formação é pedagogia, ela entra na área de linguagem e eu tinha que assistir essa formação. Eu tinha que ficar sete horas aulas assistindo essas formações que, para mim que era professora de educação especial, não tinha nada a ver. Porque eu não usava nada, absolutamente nada daquilo nas minhas aulas de educação especial. Eu era obrigada a logar às 7 da manhã e sair meio-dia daquele sistema ou vir na formação que, para a minha prática docente, não ia acrescentar em nada.

P: E agora, tem algum voltado para você, para educação especial?

C: Do meio do ano passado para cá, eles fizeram um específico da educação especial, mas é assunto genérico, ele vai falando de várias coisas. No Estado, a gente tem aula de sala de recursos de deficiente intelectual, de teia de baixa visão, de visão e de auditivos. São as quatro salas que a gente tem. Eles vão dando, mas pelo menos são formações... este ano que fizeram uma formação bem direcionada ao atendimento que a gente faz na sala de recurso, mas eles vão trazendo temas assim: o que é o espectro autista, o que é deficiência intelectual?... Eles vão falando no geral. Ajuda, mas neste ano, a primeira formação que nós tivemos, graças a Deus foi de algo que nós fazemos na sala de recurso. Foi uma formação até interessante porque nós temos que fazer uma avaliação dos alunos, a gente chega na sala de recursos e aí, eles foram dar algumas dicas de como fazer essa avaliação, do que usar e tal. Essa foi mais interessante. Pelo menos agora, nós temos de educação especial, nós temos algo voltado para isso.

P: O que você considera que são formações que te trazem experiências?

C: Prática. Porque as formações de educação especial que eu tenho no meu trabalho, no Estado, são totalmente diferentes dessa formação que eu fiz de forma particular. Os professores que fazem a formação no “centro de mídias”, eles já trabalharam naquela área, são formados, ok. Mas eles estão atrelados à legislação, aos materiais que estão dentro da temática do Estado, eles têm que seguir aquelas regras. Nesse outro curso que eu fiz não, eu discuto um geral, tem um geral. Eu tenho ali a indicação de livros que têm no mercado, de pensadores, da prática da própria pessoa que trabalhou 20 anos na educação especial. É diferente. Não é uma coisa engessada porque você consegue sugerir. “Ó, eu gostaria de trabalhar essa temática. Ó”... Você consegue tirar uma dúvida de alguma coisa que você está vivendo ali. “Olha, eu tenho um aluno assim, assim e assado”. A gente consegue discutir dentro de um grupo de pessoas que trabalham com isso, eu consigo discutir, tirar ideias. A própria formadora sempre te responde em cima daquilo que você precisa naquele momento. Na nossa formação do Estado é uma coisa engessada. Eu vou trabalhar esse tema. “Eu vou falar dos alunos autistas hoje”, e ele fala só daquilo. É aquela coisa engessadinha. Tem início, meio e fim, acabou. Essa é a diferença que eu vejo. Nós pedíamos muito que tivesse uma formação só de professores da educação especial, que fosse na rede estadual, que fosse uma vez por mês para a gente fazer essas trocas. Vieram agora com essa formação CMSP via online. Mas, para nós, para a nossa prática, ainda falta

muito para chegar no que a gente precisa. São formações até interessantes porque quando você não tem nada, você tem alguma coisa voltada para aquilo, já é interessante né. Mas ainda falta muito porque a realidade que nós temos na escola é tão diferente do que, às vezes, eles colocam lá na formação. Muito diferente.

P: Hum

C: Tem a formação, mas não é especificamente aquilo que eu preciso, mas a formação existe. Antes, nós reclamávamos que não tinha formação, agora, nós não podemos reclamar porque tem. Mas eu acho que ainda é uma distância muito grande da realidade aquilo que eles passam.

P: Isso te traz algum sentimento de frustração?

C: Deixa porque, falando do atendimento na rede pública, você fica limitada, eu tenho uma limitação de atendimento. Vou te dar um exemplo. Eu necessito de uma rede de atendimento para os meus alunos da educação especial que eu não tenho. Eu preciso encaminhar para o psicólogo, para o fonoaudiólogo, para o neurologista. Às vezes, a criança precisa de um terapeuta ocupacional e eu não tenho isso. Eu não tenho para onde encaminhar porque eu não tenho uma rede de apoio. Por sua vez, tem a parte da família que, às vezes, os pais sabem, já estão acostumados com aquela situação de não ter apoio, da criança não se desenvolver... No ano passado, o governo inventou de ter psicólogo na escola. A gente teve uma conversa com essa psicóloga. Tudo que eu perguntava: Você pode fazer isso? “Não posso”. Pode fazer isso? “Não posso”. Eu falei para a diretoria no privado. “As minhas horas que eu tenho direito de fazer com ela, você pode passar para alguém porque tudo que eu preciso nesse momento ela não pode atender”. A psicóloga vinha para te ensinar a fazer uma dinâmica, para trabalhar com sentimentos três dias... mas isso a gente já faz na escola sem psicólogo. Se ela vem para fazer isso, obrigada. Eu precisava de uma psicóloga que sentasse e conversasse com os pais para entender ali as angústias, para ver se me ajudava com os pais de clarear a mente, que eles precisam fazer um acompanhamento com os filhos, que só o que a escola proporciona é pouco, mas ela não fazia isso. O governo tem umas propostas até interessantes, só que o jeito que ele engessa a proposta para funcionar é que não dá certo. A mesma coisa na formação. A proposta é boa, mas o jeito como é executada é que não dá certo.

Para a realidade que a gente vive na escola fica distante. Eu fico assim... eu tenho que fazer porque está dentro do meu trabalho, eu faço, mas eu uso mais o que tenho por fora.

P: Que você busca por conta própria.

C: Exatamente.

P: Pensando nisso que está dizendo, você acha que a formação continuada tem qual função para o professor?

C: De auxiliar na prática. De auxiliar na sua prática, no seu dia a dia e proporcionar a forma de você discutir aquilo que você vivencia. A gente precisa discutir o que eu vivencio. Vou te dar um exemplo da educação especial. Eu tenho um lado [?] escrito no DSM 5, no CID 10, agora CID 11 como são as características de uma criança com deficiência. Só que na minha prática, eu preciso saber o que aquela criança tem, quais as características que ela tem. Ela não vai ter todas as características de deficiência intelectual. Ela vai ter uma ou outra. Então, a formação deveria ajudar nesses casos específicos. Vou mais além. Vamos pegar um quadro de autismo. Se eu tiver cinco [alunos] autistas, os cinco vão ser diferentes. Em uma prática que eu tenho ali uma formação sobre autismo e ele vai falando no geral, eu preciso de uma discussão em específico. Eu não preciso de uma discussão no geral. No geral, eu tenho ali a formação de educação especial que a gente faz, eu tenho livros, mas e o específico? Eu acredito que a formação, para ela ser viável, ela precisa ser específica. Vamos falar de TEA, eu vou juntar ali.

Vamos fazer uma formação de TEA? Vamos. Olha, a teoria é essa, agora, vamos para a prática. Vamos discutir só prática. “Os seus alunos de TEA, como são? O que precisam? O que ele desenvolve? O que não desenvolve”?

É disso que eu sinto falta. Eu tenho muita teoria lá na formação, mas eu não tenho o encontro dessa teoria com a prática.

P: Hum...

C: Nessas formações que a gente tem online não tem escuta do professor. É ouvir o que eles falam e você tira algumas coisas que pode usar. O que não pode, você deixa. Eu sinto falta de uma coisa mais específica em relação às discussões mesmo de coisas do dia a dia, é o que eu acho que está faltando na escola. Nós tivemos o nosso planejamento de início de ano e ficamos quatro dias ouvindo aulas pelo CMSP. Um dia só que foi para discutir as coisas da escola porque a gente não tinha tempo. É bom ter essa formação online? Pode ser, mas a gente precisa de uma formação com a mesma quantidade de horas presencial para a gente discutir a realidade. Aí a formação ia ter efeito porque você teria a teoria lá, mas você ia discutir a prática aqui do que você precisa.

P: O que a lei diz é que o professor sempre vai ter a oferta de formações garantidas...

C: Ele segue a legislação, só não do jeito prático. A prática que nós precisamos nessa formação fica a desejar. Mas mas a formação existe, não pode reclamar que não tem a formação. O problema é a forma como ela é feita. Antigamente, eu vou te dar um dado antigo. Mais ou menos ali, 2000 para frente, a minha mãe foi coordenadora pedagógica do Estado. Ela fazia as formações de professores na escola, que é o ATPC. Ela tinha durante o ano letivo dois ou três encontros em que ela ficava uma semana fora, em uma cidade do interior, fazendo formação para poder replicar isso na escola. A formação era feita pelo coordenador, mas o coordenador era preparado para isso. Eles chamavam de “circuito gestão” esse processo. Ela recebia formação lá para formar os professores aqui. Era um momento que a pessoa passava a formação teórica, mas eles faziam tudo ali na prática, da vivência da escola. Hoje, a gente já não tem essa coisa, de a pessoa estar ali para te passar a formação. Nós temos a formação online, mas quando chega na hora da discussão prática, a gente não tem esse tempo para fazer essa discussão. Eu acho que hoje o que está pecando.

P: Você começou a falar no começo da nossa conversa que o professor não pode parar nunca de estudar. O que você pensa dessa formação? O que ela te conta?

C: Eu gosto muito de pesquisar. Eu falo que o professor tem que ser pesquisador. Eu tenho vários grupos de WhatsApp de professores e o pessoal fica “eu queria um material de”... Gente, vamos pesquisar. A internet está aí para se pesquisar. Você tem que se aprofundar no estudo. Tem livro, tem artigo, estude um pouquinho mais, se aprofunde um pouquinho mais... Eu sempre gostei de estudar e de pesquisar. Na verdade, eu sempre gostei mais de pesquisar. Tinha um assunto ali que eu via alguma coisa, sempre me aprofundava mais nesse sentido. Hoje em dia, o que eu vejo por aí é que o professor se acomodou por conta dessa facilidade de achar grupos de professores. Ele se acomoda no sentido de: “eu preciso de atividade para tal coisa”. Mas a pessoa não pesquisou antes porque uma “pesquisadinha” que ela dá, ela encontra aquilo porque a internet é um campo muito vasto. Se você souber usar, é uma ferramenta maravilhosa, e às vezes eu vejo eles pedindo coisas que, assim, o cara não parou três minutos para fazer uma pesquisa. Ele acha mais fácil pedir em um grupo do que ele ir atrás dessa informação. As pessoas estão meio que acomodadas. Elas se acomodaram nessa parte do estudar, do pesquisar, eu vejo isso muito claro.

E eu acho que o foco da nossa formação é a pesquisa. O professor tem que ser pesquisador, ele tem que pesquisar, se aprofundar. E aí sim, você ter um grupo para você trocar aquelas experiências, fazer aquelas trocas “olha, eu pesquisei sobre isso, falei sobre isso”... Eu acho que hoje, a gente não tem tantos professores que façam isso, essa coisa do pesquisar, se aprofundar em alguma coisa. Talvez também seja por conta da carga, tem muita tarefa, muita coisa para se fazer, mas eu acho que perdeu um pouquinho dessa coisa do enfoque da pesquisa que eu acho que é super importante no caso da sua formação. A gente tem que sempre estar pesquisando, sempre estar se reciclando e a pesquisa ajuda a fazer esse processo aí de reciclagem. Não digo nem de formação, mas de pesquisa.

P: Você teve a sensação de descartar algum conhecimento anterior para receber algo novo?

C: Não de descartar algo, mas de acrescentar. Eu vou te falar de algo e isso acontece mais quando eu atuo como neuropsicopedagoga. Eu tenho que investigar a causa ali da dificuldade de aprendizagem. A gente sempre tem que, às vezes, descartar uma ideia ou pegar um pedaço de uma ideia, de uma coisa que já existe, complementar com outra para trabalhar com esse tipo de criança. Um exemplo bem básico: sistema de alfabetização. Antigamente, a gente era alfabetizado pelo método fônico. Aquela cartilha “Caminho suave” era “a babá é boa”, “ba be bi bo bu”, tudo aquilo. Hoje em dia, não mais. Essa alfabetização fônica não existe. Só que tem um detalhe. Para a criança que tem o transtorno de aprendizagem de leitura escrita é o único método de alfabetização que ele consegue assimilar é o fônico. Como eu faço isso? Às vezes, eu atendo crianças que eu tenho que ir na escola explicar para a escola que elas têm que ser trabalhadas pelo método fônico. E não se usa mais esse método. Às vezes, eu tenho que pesquisar mais, descartar mais aquela ideia de método fônico e colocar aquilo. Eu tenho que colocar a mesma coisa, mas faz de uma forma diferente para que a escola entenda que a criança precisa daquele método de aprendizagem. Então, descartar a gente não descarta, a gente sempre acrescenta alguma coisa a mais. Eu sofro muito isso quando eu trabalho com as crianças com transtorno porque eu faço avaliação, uma avaliação neuropsicopedagógica. Eu levanto ali as hipóteses de dificuldade de aprendizagem e tenho que ir à escola, levar essas informações, orientar a escola como trabalhar com essa criança e fazer com que a escola entenda que ela precisa ser trabalhada de uma forma diferente e que ela não tem uma deficiência, ela tem um transtorno. Até eu chegar a isso demora um tempo. É bem complicado.

Anexo E – Entrevista com o professor Fernando

P: Bom, então vamos lá. Bom dia, Fernando. Obrigada por colaborar com a pesquisa. Então queria que primeiro você me contasse do seu percurso formativo

F: Bom, eu que agradeço, tá?! Em poder participar dessa sua etapa de pesquisa é muito interessante, é muito bom poder participar. Eu tenho 27 anos, sou professor há 5 anos, eu trabalho na rede municipal de São José dos Campos. Aqui sou professor de anos iniciais e também já trabalhei como professor de anos finais em outras redes. Por conta da minha formação, eu inicialmente quando saí do Ensino Médio fiz faculdade de Processos Metalúrgicos na Fatec aqui de Pinda e no meio do curso percebi que não era o que eu queria. Mas como já estava no meio do curso, nenhum conhecimento é perdido, então eu decidi concluir o curso, sabendo que não queria trabalhar com aquilo e fábrica... Não era o que eu queria para a minha vida. Nesse momento surgiu... Eu tinha 18 e tal... Surgiu um serviço como inspetor de alunos e fui fazer e gostei da educação. Fui fazer pedagogia e trilhando o caminho da educação, aí nesse tempo eu fiz Pedagogia. Me habilitou a dar aula em São José como P1 e depois fui me licenciando em outras áreas que eu tinha interesse para aperfeiçoar a minha prática, porque eu pensava da seguinte maneira: "Como eu sou professor de anos iniciais polivalente, quanto mais especialista eu for nas áreas, melhores serão as minhas aulas".

E aí eu fui fazendo outras licenciaturas. Até que me formei lá em Processos Metalúrgicos, fiz Pedagogia, e obtive Licenciatura com aquelas eliminações de matérias. E eu acabei fazendo Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências sociais. Então eu já dei aula no Estado... Atualmente eu dou aula no Estado, né?! Como categoria O, já dei aula na ETEC de Pinda, de Matemática, de Língua Portuguesa... Atualmente estou com Sociologia, então eu acabo dando aula de várias matérias assim...

Recentemente eu passei no concurso em Taubaté, nesse último que teve, em uma classificação boa. Estou só aguardando me chamarem para eu efetivar lá como P1 e aí eu ficaria com dois cargos. Mas a minha formação é essa, né?! Depois eu acabei fazendo mestrado, né?! Fiz mestrado na [...] em Linguística Aplicada. Concluí recentemente, então depois que eu descobri que queria trabalhar na educação foi indo, fui me especializando cada vez mais nessa área para me tornar um professor melhor e mais completo.

P: E você buscou além das licenciaturas, outros cursos que são na categoria de formação continuada, pensando que são aqueles cursos complementares? Você chegou a realizar alguns nesse tempo que você é professor?

F: É, eu fiz duas pós-graduações. Fiz pós-graduação em Direito Educacional e em Gestão Escolar. Atualmente eu faço faculdade de Direito. Eu gosto dessa área de Direito. Concluí o Mestrado e aí eu falei "Agora eu vou fazer Direito, que é uma coisa que eu gosto e vou me dedicar a isso, porque eu vou ter um pouco mais de tempo!" E aí eu comecei a fazer a faculdade de Direito.

A prefeitura de [...] atualmente fez um convênio com a Unesp e eles estão oferecendo uma pós-graduação para todos. Para todos os professores da rede municipal. Nós estamos fazendo a pós-graduação em Tecnologia. Então a gente tá falando em ensino híbrido, educação 5.0 e metodologias ativas, que é um curso fornecido pela Unesp para a rede municipal. E recentemente eu fui aprovado em uma seleção para fazer uma pós-graduação à distância em uma Universidade Federal do Piauí, que é uma pós-graduação em ciências humanas e uma do trabalho, voltado para área da Sociologia, né?!

E também fiz alguns cursos, né?! Durante o mestrado eu fiz bastante, né... Porque a gente precisava cumprir créditos, então a gente acabava participando de cursos, formações e aí eu fui fazendo vários cursinhos que apareciam das faculdades, daquelas extensões que a faculdade tem, e também os congressos e tudo mais que a gente precisava participar para os créditos que foi também muito bom para a minha formação pessoal e de conhecimento.

P: E você costuma seguir as demandas da prefeitura?

F: Bom, geralmente as formações que a prefeitura oferece são formações muito voltadas para ela mesma. Então são coisas que às vezes se a gente ficar só nelas, a gente acaba se fechando pro mundo e pensando só daquela maneira. Então eu acho por exemplo, lá em São José nós temos esse problema. A rede lá é muito centralizada, então qualquer ideia que venha de uma outra rede de ensino talvez, eles não gostam. "Ah não, mas isso aqui não funciona, isso aqui...". Então eles meio que não deixam a gente pensar fora da caixinha deles. Então é lógico que eu faço os cursos que eles oferecem, mas eu busco cursos além disso, para acabar não se fechando ali no mundinho da rede e tudo mais, então eu costumo sim!

Então a maioria dos cursos que eu faço inclusive, são cursos que eu pago ou que eu procuro fora, porque há um problema, porque a oferta de cursos não é grande, é pouca, os HTPCs não são tão formativos assim e quando tem a formação existe um padrão ideológico, então eles acabam seguindo mais para a ideologia para o pensamento da rede municipal e priva um pouquinho...entre aspas...priva um pouquinho a gente de pensar fora da caixa. Então eu por ser crítico disso, acabo buscando fora também, para que a gente possa diversificar, aprender mais e sair da caixa.

P: Uhum... E você vê diferença entre os cursos oferecidos pela rede e os que busca por conta própria?

F: Bom, eu vou dar um exemplo dessa pós que nós estamos fazendo com a Unesp, lá em São José e em todo o Brasil. Nós temos a questão do aluno de inclusão, o aluno incluso na sala de aula e muitos de nós não temos a formação para isso. Então eu imagino: tem professor com sala de 35 alunos, 32 alunos e 3 são de inclusão no meio dos 35, 33. E agora por conta da pandemia a rede municipal de São José, investiu muito em tecnologia, então eles colocaram pontos de internet na cidade, ofereceram tablets, tablets não, são chromebooks para os professores...enfim, fizeram um investimento grande em tecnologia e essa pós-graduação, veio para alguns professores como obrigação, porque é dentro do horário de trabalho. Aí tem professor que "eu não me interesso por esse tema, não é o que quero, não é o que eu gosto", mas não tem o que fazer, a prefeitura está cobrando da Unesp e você é obrigado a fazer, porque é na hora do seu HTC, então tem muito professor fazendo obrigatoriamente.

Eu acho interessante, tecnologia sinceramente, embora eu seja jovem, não é uma coisa que eu gosto muito, eu gosto da prática ali com o aluno e tal. E a tecnologia eu uso, gosto, mas não é meu campo de interesse maior. Mas eu estou fazendo, estou gostando dos cursos, acho que é sempre uma oportunidade de conhecer mais. Então eu vejo isso com bons olhos, mas muito colegas não veem. Eu vejo muitos colegas chateados, "mas ninguém me consultou se era isso que eu queria estudar, por que não faz um cursos de Educação Especial?! Todo mundo tem ou vai ter aluno de inclusão na sala de aula e eles não fazem esse curso pra gente".

Então é o que eu costumo dizer e já disse aqui já: é questão ideológica, a gente acaba puxando pra questão ideológica da cidade 5.0 e aquela coisa toda e oferecer um curso que atende essa demanda deles, mas não atende a nossa, porque a gente ainda tem demandas mais específicas que não foram atendidas. Como é que a gente trabalha com aluno de inclusão na sala de aula com a perspectiva que a rede tem de ensino? Isso eles não nos oferecem. Então eu acho que falta um pouco de diálogo com a classe dos professores na hora de ofertar um curso, na hora

de ver aquilo que realmente tem de problema na sala de aula ou de dificuldade pro professor. Então é por isso que acabo buscando fora, porque eu acho que o que eu busco fora acaba atendendo mais aquilo que eu preciso aprender, aquilo que eu identifico como uma necessidade minha, e aí eu vou fazendo... Porque dentro da rede, eles acabam oferecendo aquilo que atende às demandas deles, do que eles, por exemplo... Nós agora temos um convênio/acordo com a Editora Moderna, aqueles livros do Aprova Brasil e a prefeitura adotou aquele livro como carro chefe de uma recuperação paralela dos alunos por conta dessa pandemia. Nós estamos usando aquele material que já veio da Secretaria da Educação, o calendário para a gente explicar uma atividade por semana, já tem tudo lá para a gente seguir e não pode deixar de aplicar uma semana, senão perde e tem prova.

Enfim, é uma coisa bem cronometrada e aí eles agora vão oferecer um curso sobre o Aprova Brasil, e aí eu fico pensando "poxa vida, em nenhum momento dialogou para saber com o professor para saber qual é o real problema da sala, o que que está acontecendo...", "professor, você está com dificuldade de ensinar o que?". O aluno está no quinto ano, mas ele não chegou alfabetizado lá no quinto ano. Então o professor do quinto ano geralmente pega o quinto ano, porque não curte a alfabetização. Então o professor do quinto ano que não está acostumado a alfabetizar, vem fazer um curso de alfabetização aqui com a gente na sede, que a gente vai trabalhar isso e tal. Então não tem isso e eles acabam oferecendo aquilo que interessa para eles. Então eu acho importantíssimo que o professor acabe buscando cursos além disso, né, porque geralmente, eu não vou dizer sempre, mas, geralmente a oferta não é daquilo que a gente precisa, é daquilo que eles querem, né?

Parece que não faz um link com a prática. Quando você olha e fala "meu Deus, educação 5.0 metodologias ativas, tecnologias, tablet, sala Google, não sei o que... nossa que top", mas aí tem os problemas específicos que geralmente são 'empurradinhos' ali de lado, que é o que eu critico mais a educação, o olhar macro, sem pensar nas questões mínimas ali. Aí sempre vai ficando gente pra trás nesse caminho, e aí é minha maior crítica. [risada]

P: Mas parece que nos cursos que você buscou por conta própria, você teve experiências diferentes.

F: Sim, sim. Com certeza, eu recentemente fiz um curso de Mestrado e esse curso de Mestrado foi fantástico para a minha vida assim, como professor, como pessoa e tudo mais. Eu inicialmente queria fazer um mestrado em Educação. Por fim não acabei fazendo educação e indo para linguística aplicada, porque me interessou muito a Ementa do curso e eu adorei o curso, trabalhei, não sei se você conhece a professora, a Maria Aparecida Lopes Rossi. Ela foi a minha orientadora e nós trabalhamos gêneros discursivos e eu fiz um diálogo matemático e de Língua Portuguesa.

A minha dissertação foi a leitura e produção de gráficos estatísticos matemáticos em Língua Portuguesa, como elemento composicional de um gênero discursivo ou com característica de ser um próprio gênero discursivo. Então foi uma dissertação que integrou ali a Matemática e o Português, então foi muito legal! E durante os estudos eu tive muito contato com artigos científicos, com textos da professora ou de outros professores que dialogavam com a mesma ideia dela e hoje no mural da minha sala de aula eu tenho um quadro de procedimentos de leitura, procedimento de produção escrita, que advém desse curso que eu fiz, que mudaram completamente minha forma de pensar na prática.

A princípio eu já pensava mais ou menos assim, só que sem teoria. Tanto que minha orientadora falou que ela me escolheu por causa disso, porque eu contei a teoria dela inteira na minha prática, sem conhecer a teoria dela, quando houve a entrevista que nós fizemos e aí ela falou "agora você tem uma teoria para embasar a sua prática, porque tudo o que você me contou foi

o que eu escrevi, só que você nunca leu, então casou muito bem, agora só a gente ir teorizando e melhorando algumas coisas que podem ser melhoradas" e aí assim eu senti um salto de qualidade tremendo na minha atuação enquanto produção de texto com os alunos. Leitura, não só leitura básica, mas uma leitura global ali de texto, discursivos, linguísticos imagéticos, semânticos e enfim, tudo muito mais leve que aprendi com esse curso e aí foi que a minha turma evoluiu muito depois disso, eu ano passado, acho que no segundo ano de alfabetização. Os alunos se saíram super bem, contanto que eles elogiam muito lá. Eu troquei de escola e eles sempre elogiam lá, "F.", você deixou uma sala maravilhosa pra gente e tal." Então são coisas que eu apliquei na minha prática, que eu aprendi nesses cursos que eu fiz fora da rede.

P: Uhum.

F: Então são conhecimentos que agregaram muito na minha prática, muito mesmo.

P: Você chegou a fazer algum curso que te ajudasse, que você achou que fosse te ajudar, enfim com a sua prática com os alunos em situação de inclusão?

F: Então na parte de inclusão eu não cheguei a fazer nenhuma pós-graduação, nada assim. Eu fiz cursos curtos e eu trabalhei antes de me formar. Eu trabalhei como inspetor, né, que eu te disse, e aí eu entrei como auxiliar de desenvolvimento infantil em Tremembé. E aí eu aprendi muito na prática lá, porque aí eu acompanhava muitos alunos de inclusão na sala de aula. E então esse conhecimento prático eu trago da minha atuação em Tremembé, uma rede municipal muito boa, professores muito bons.

Eu costumo sempre elogiar a rede municipal de Tremembé, porque eu tenho uma paixão por Tremembé. É que eu aprendi muito naquela rede, mas eu ainda não tive a oportunidade de fazer o curso de pós-graduação de Educação Especial, que eu gostaria que fosse um curso muito significativo, sabe?! Eu queria fazer o curso com mais tempo, que pra mim esse curso não pode ser à distância. Eu tenho que fazer ele presencial, porque eu quero ir lá, eu quero ver, eu quero pegar, eu quero montar, sabe?! Aquela coisa de montar material, fazer o material, de estar mesmo na prática e esse curso não é tão teórico assim. Existem cursos que são teóricos. Então por exemplo, Gestão Escolar: Gestão Escolar é um curso que dá pra fazer na teoria, porque é teoria, legislação e tudo mais. Ciências Humanas, como aquele da Universidade Federal do Piauí, Ciências Humanas e mundo do trabalho, poxa é teórico, dá pra você ler as teorias Marxistas, etc, sobre o mundo do trabalho e entender, fazer um escopo de estudo legal. Inclusão não dá pra fazer à distância. Você precisa fazer presencial, você precisa ver, você precisa pegar, você precisa entender como funciona aquilo. Como eu ainda não tive essa possibilidade de tempo de fazer presencial, eu ainda não fiz uma pós, mas eu já fiz alguns cursos, que eu paguei por conta própria sobre inclusão.

P: Eles te ajudaram na sua prática de alguma maneira?

F: Sim, ajudaram porque eu via alguma dificuldade que eu tinha, principalmente no tempo da pandemia, porque aí puxa vida, o aluno incluso na sala, eu precisava dar conta dele na pandemia, o que que eu faço e tudo mais. E aí durante a pandemia eu assisti muitas lives sobre esse assunto. Fui pesquisar mesmo e aí eu via muitas ideias legais. Então eu via de repente uma dificuldade de um aluno meu, eu sempre pautava as minhas pesquisas em situações específicas.

Vou dar um exemplo do ano passado: eu tinha no segundo ano um aluno que tinha microcefalia e vários outros problemas em decorrência disso. Então ele não falava, ele andava com um pouco de dificuldade, ele tinha problema de coordenação, era um aluno cheio de problemas do ponto de vista fisiológico e tudo o mais. E aí eu pensei: "poxa, o foco do segundo ano é alfabetização, mas o menino nem fala. Então eu preciso desenvolver alguma coisa diferente pra ele, pois ele não pega no lápis, ele não tem coordenação". E aí eu fui pesquisando o que eu

podia fazer e conversei com a minha coordenadora pedagógica na época e falei: "olha, não dá pra gente negligenciar esse aluno, não dá para a gente pensar em currículo com esse aluno, porque se eu for pensar em currículo para esse aluno eu tenho que ensinar pra ele as sílabas, leitura de texto, mas ele não fala, ele tem a questão dele de lá da Educação Infantil. A gente tem que buscar algumas coisas lá, para trazer para ele. Não dá pra negligenciar o aluno, seguir o currículo como se nada estivesse acontecendo". E aí eu comecei a colocar na sala de aula cartolinas grudadas na parede perto onde ele sentava, para ele desenhar, e imprimia desenhos e ir pra ele ir pintando e pegando a questão da coordenação, do desenho. Peguei uma apostila de Educação Infantil e adaptei algumas atividades. Levei pra ele fazer durante o ano, então todo dia ele fazia 2 ou 3 atividades e aí a gente fazia um combinado, porque ele tinha dificuldade também de ficar na escola. Ele chorava, queria ir embora também e tudo mais. Então eu sempre combinava com ele o seguinte, "você faz 3 atividades aqui na apostila, depois a gente vai pro Laboratório de Informática" e aí lá também eu já deixava alguma atividade... Como é o nome daquele site?... Agora eu não lembrei, acho que é o Word Wall que tem joguinhos e tudo mais.

P: Uhum.

F: Algumas atividades relacionadas a algumas apostilas do Word Wall que o estagiário fazia com ele na informática e acabava que ele ficava o tempo todo na escola, mas acabava que tinha que ter esse combinado: "olha um pouquinho aqui, um pouquinho lá", para ele conseguir ficar o dia todo na escola. Com qualidade, né?! Porque precisa ter qualidade e isso tudo foram cursos que eu fiz fora, lives que eu assistia, então as vezes eu via lá no Instagram: "vai ter uma live sobre educação especial", aí eu já me inscrevia, já ia assistir pra ver se tinha alguma dica interessante, que ajudou muito. Tanto que a mãe desse aluno, nesse ano, que eu já mudei de escola e tudo mais, mas ela me mandou um WhatsApp esses dias falando que estava com saudade de mim, que foi muito bom ano passado, que ele evoluiu bastante, contanto que ano passado ele chegava no carrinho, porque ele não andava muito...no meio do ano a gente acabou com o carrinho. Ele andava normal pela escola, corria, pulava e tudo mais. Ele não falava e aí eu falando, né?!

Trabalhei muito com a questão das vogais, não com sentido da forma tradicional, da 'decoreba' o 'ba, be, bi', não assim, mas pra desenvolver a fala que ele não tinha. Então ele saiu falando as vogais 'a, e, i', saiu falando 'vovô, mama, tio', coisas simples assim. Ele saiu falando, é logico que o trabalho foi complementar, a escola não foi o único, mas contribuiu bastante e tudo isso foi o curso que eu fiz além, né, que a prefeitura e a rede não ofereceram. Então são coisas que eu fiz no particular que me ajudaram muito na prática.

Eu sempre olho um delta sabe? Eu vou seguindo a minha prática, "poxa aqui eu não tô legal, aqui eu falhei, eu não dei conta de fazer isso aqui e eu preciso estudar, preciso ver um vídeo, preciso fazer um curso, preciso fazer alguma coisa para sanar essa minha dúvida", e aí que entra a questão do professor, a questão da humildade também de reconhecer, "poxa, eu não fui legal aqui, eu preciso melhorar nesse ponto, eu preciso desenvolver".

Engraçado que eu tenho colegas da escola, né, que as vezes eu falo "poxa, eu não fui legal nisso eu preciso ler alguma coisa, preciso estudar, fazer um curso", e aí eles dizem, "Mas F., você tem já Mestrado, você acha que não tá bom?". Aí eu falo, "não, mas nunca está bom, pelo amor de Deus, isso não quer dizer nada, você precisa estudar muito mais", não é nada, Mestrado é um título, tem gente que vai lá, tira o título de Mestre, mas não sabe nada do que está fazendo lá. Ele teorizou coisas lá, escreveu muito bem talvez não sei, a prática é que nos torna mais competentes. Então é vendo um erro que você comete que você vai estudar, mais, que você vai... Não pode parar nisso pelo amor de Deus, você vê que você está com alguma dúvida, tem

que ter a humildade, "olha, não fui bem nisso" e reconhecer e esse é um problema meu, não conseguir. Vai estudar, vai ler, vai fazer um curso, sei lá.

Então eu sempre busco isso, eu tô fazendo alguma coisa com os alunos, desenvolvendo alguma atividade com eles e em algum momento, na minha autoavaliação, no meu momento de avaliar meu trabalho, cujo os alunos não desenvolveram tal habilidade, não desenvolveram tal conhecimento, mas não foi um, não foram 2, foram 10, 12 de 30, então 'perai', existe algum problema na hora de transmitir, ou de construir esse conhecimento. Então o problema não é deles, problema, talvez seja meu. E aí eu vou estudar outras formas de estudar aquilo. [risada]

P: Tem afirmações que dizem, que acho que Paulo Freire já falou também, né, de que "o professor, não pode nunca parar de estudar". O que você pensa dessa afirmação?

F: Eu acho que essa frase define muito o que eu penso e o que eu faço, né?! Ainda ontem eu conversava com uma colega, e ela falava: "F., mas você fez mestrado disso, fez mestrado daquilo, fez tananã... meu Deus, você não para". Aí eu falei: "mas eu não posso parar, a gente não pode parar nunca."

Então desde que eu saí do Ensino Médio, eu saí do Ensino Médio há 10 anos, saí do Ensino Médio com 17, estou com 27. 17 que a gente se forma, né? Desde que eu saí do Ensino Médio, eu não parei, eu fui emendando uma faculdade na outra, terminava uma e já começava outra, fazia uma pós, comecei o Mestrado e eu acho que nós nunca podemos parar. Eu digo para os colegas e digo para os alunos, eu conversei com meus alunos semana passada, porque essa semana não tem aula nos estados. Nós estamos de recesso, mas semana passada eu conversei com eles, porque era época de conselho, aí eu falei, "gente, vocês estão no 1º, 2º ano, a vida fora da escola, não é esse mundo cor de rosa que nós temos aqui. Aqui por exemplo você vai mal em uma atividade, o professor te dá uma recuperação. Se você vai mal, você tem a recuperação da recuperação, se você não acertar, tem a recuperação da recuperação da recuperação. No mundo não é assim, se você fizer um ENEM e for mal, você perde. Se você fizer um concurso e for mal, você perde, se você chegar atrasado, você perde. Então você precisa se dedicar, você precisa estudar, você precisa ler, você precisa tirar um momento de estudo todo dia, fazer uma rotina de estudos, não parar de estudar, não parar de ler. Tudo é conhecimento".

Então isso define muito a minha prática. Eu acho que eu não posso parar, primeiro porque eu tenho certeza que se eu parar, eu vou acabar ficando mais preguiçoso e dificilmente eu vou voltar. Acho que isso é normal do ser humano, que você vai indo, vai indo, chega uma hora que você para... "E agora pra voltar?"... não, mas enfim... E também porque meu compromisso profissional, então eu não posso parar, porque educação é muito dinâmica, então as vezes o que você pensa hoje, não é mais assim em outro dia, surge uma teoria diferente, surge uma prática diferente, surge um pensador diferente, um material diferente, e a gente não pode parar no tempo em relação a isso.

Então a meu ver, essa questão de não parar de estudar é muito próprio do professor. O professor nunca pode parar, porque nós trabalhamos com formação e como formar alguém, ou como formar algo, né? Se você parou no tempo, se você não buscou se desenvolver nessa área, então pra mim, isso eu levo pro lado pessoal e profissional, professor nunca pode parar e pro lado pessoal também, nunca é bom parar. É sempre bom aprender coisas novas, que nem agora fazendo Direito. "Mas F., você vai fazer Direito agora? Nada a ver com educação". "Tudo bem, mas eu gosto, eu sempre gostei, achei interessante, mas só tive oportunidade de fazer agora, eu vou fazer".

Então você não pode perder as oportunidades, né?! Surgiu uma oportunidade, vai estudar, vai ler, vai conhecer coisa nova, vai estudar que nunca é perdido. Conhecimento é uma coisa que

a gente não perde nunca, a gente só agrega. Então eu sempre sigo essa premissa, de que a gente não pode parar.

P: Você comentou que sempre surge algo novo, que esse mundo da Educação está sempre se inovando. Como você vê esse movimento de renovação?

F: Com certeza, é muito dinâmico, então não dá tempo de assimilação. Então quando você está se acostumando com uma coisa, a coisa muda toda. Aí quando você está indo em uma direção tudo muda e eu sinceramente, particularmente, penso que isso tem muito a ver com a parte política, porque eu trabalho com a rede pública desde sempre. Então a educação na rede pública, ela é muito voltada a políticas de governo, não políticas públicas. Então existem projetos muito bacanas, que duram 4 anos por uma gestão, ou 2 a 3 anos por uma gestão. Aí quando sai o prefeito, acaba todo aquele projeto, começa outro do zero e aí quando a coisa começa a andar, muda o prefeito, aí volta do zero. Aí depois de 15 anos, volta aquele projeto de 15 anos, volta a funcionar, acaba que essa dinâmica faz tudo mudar com muita frequência, e a gente precisa ir conhecendo um pouco de cada coisa e uma outra coisa que eu sempre digo para outros professores, é que nada substitui o que nós trazemos de praxis, né? Então nada substitui o que o professor trás de conhecimento do seu trabalho, da sua atuação.

Então por exemplo, lá em São José os professores estão trabalhando muito com a tecnologia. Inclusive eles estão fazendo a pós e tudo mais, mas eu bato muito numa tecla com o pessoal de que a tecnologia sem uma objetivação é simplesmente um recurso jogado fora. Por exemplo, nós temos um projeto lá, chamado Árvore de Livros. É uma plataforma fantástica, tem muito livros, você pode ler livros de qualquer tema e a prefeitura libera um login para o aluno, um login para o professor. Então é maravilhoso, só que por exemplo, como eles trabalham essa Árvore de Livros? É uma forma que eu não gosto. Então o que eu falo para os alunos, "eu vou indicar um livro para vocês, vamos ler esse livro, vamos ler cada capítulo uma semana e aí a gente faz um dia para a gente discutir o assunto", porque eu estudei lá no mestrado que tem que ter prática de leitura, precisa discutir, precisa construir conhecimento e tananã. E aí me disseram, "F., a sua sala está lendo um livro só", mas é um livro que a gente está fazendo um trabalho com esse livro. "Não, mas eles têm que ler mais". Então não é a qualidade do que se lê, é a quantidade. Estão oferecendo lá R\$60,00 para o aluno que mais ler livros. O aluno vai lá que lê, lê, lê... E já falou "professor eu tenho uma técnica". "Qual é a sua técnica?" "Ah, eu entro na página, conto até 10 e mudo que daí conta que eu li". Aí eles estão fazendo isso pra ter quantidade e não qualidade. Mas isso não é uma coisa que não veio do aluno, veio da própria escola, da própria rede, que incentiva a quantidade de leitura e não a qualidade das leituras.

Tem um aluno meu que falou, "professor, eu já li três livros do infantil", mas eu falei "porque do infantil?", "porque não tem nada escrito, só tem desenho, aí você vai passando e vai lendo". Então eles já pegaram essas coisas de quantidade. Então eles vão lendo pra ter quantidade, porque eles são cobrados de quantidade e não de qualidade. Então veja: é uma tecnologia, é um recurso maravilhoso, que está sendo super mal utilizado, e aí precisa de ter a prática do professor, o professor crítico que diga que não tá certo. Qual é a diferença de você pegar um livro na Árvore de Livros e dar um livro físico pro aluno e fazer isso?

Antigamente você fazia com livro físico, hoje você faz com livro da plataforma, mas a leitura é a mesma: uma leitura sistematizada, uma leitura discutida, refletida. Então parece que a coisa vai mudando muito e vai mudando também a forma de trabalhar, que se nós não formos críticos, que aí vem a questão da sua pergunta, né? Que se nós não formos críticos, se não refletirmos, se nós não pensarmos, não estudarmos, não tivermos argumentos para questionar, a gente acaba sendo engolido por essa dinâmica e fazendo aquela educação bancária, aquela coisa de... Eu costumo dizer capitalista, a meu ver a educação hoje está capitalista, está produzindo. Você não pode parar a linha de produção a nenhum momento, porque é um atropelo, um atrás do

outro, você não tem tempo de refletir com o aluno aquele conhecimento, quem consegue refletir, ótimo, aquele que não consegue refletir vai ficando sem conhecimento para trás. Então é uma coisa que me incomoda.

Então eu consigo fazer essa crítica, porque eu até sou meio cricri às vezes, sabe?! Porque eu vou na Coordenação e falo, “eu não concordo com isso, eu não acho isso certo, eu não vou fazer assim”, “Ah, mas porquê?”. “Porque fulano de tal, disse isso, isso, isso, segundo tal autor e tal coisa tá errada, segundo a pesquisa de fulano de tal diz que isso não é legal”, e aí acaba tendo uma fundamentação teórica o questionamento, mas muitos professores criticam por criticar, aí a coordenação, “mas baseado em que?”, “Ai, eu acho...”.

Eu acho, aí acabou, não tem eu acho, você precisa trazer conhecimento. Então eu acho que é importante também o professor manter a sua formação, para que ele tenha argumentos, para mostrar a sua prática e para defender sua prática também. Então eu acho que essas mudanças políticas dentro da Educação, é...estruturais em relação à tecnologia e outros aspectos, se não bem trabalhados, eles vão acelerar a linha de produção e vão causar uma falta de qualidade na educação a meu ver. Então precisa de repente estudar um pouquinho mais sobre isso e ter um olhar crítico pra gente não acabar fazendo parte. Sendo a engrenagem dessa linha de produção que vai produzir de 30, 10 muito bons e 20 que vão ficar pra trás, né?

P: E só pra gente fechar, de quem você acha que é a responsabilidade da formação do professor, ou deveria ser?

F: Essa é uma pergunta difícil [risada]. Olha, eu acho que primeiramente do próprio professor. Eu acho que tem que ter a força de vontade dele, o desejo dele, “poxa, eu sou professor, preciso ser um bom professor, eu preciso desenvolver um bom trabalho”. Então isso tem que sair um pouquinho da gente também, de se incomodar com a sua falta de conhecimento, no sentido de que todos nós temos falta de conhecimento em alguma coisa.

Então isso tem que me incomodar de alguma forma, não posso... “Ah, não sei, mas tudo bem”. Não, não está tudo bem. Você precisa saber, você precisa estudar. Então acho que parte de nós tem que ter esse desejo, e quando você está vinculado a uma rede municipal, a uma rede estadual, acho que partes deles os fomentam. Eu lá em São José, eu tive uma bolsa de 60% para fazer meu Mestrado. Isso possibilitou a realização do Mestrado. Se não tivesse essa bolsa talvez eu não tivesse condições de fazê-lo, porque é um investimento alto. Então precisa ter o fomento, precisa ter o investimento.

Então ao meu ver ele parte da força de vontade do professor, da identificação do professor de que ele está falhando em alguma coisa, ou de que ele tem o conhecimento que ele precisa aprimorar e também o fomento do órgão pelo o qual ele trabalha, porque quem vai colher frutos disso é o próprio órgão. Então eu acho que a questão financeira precisa ter um fomento da instituição pública. Eu acho que precisa ter incentivos e eu não vejo que existam tantas... Não vou condenar o órgão público, dizendo que não existe a oferta.

Por exemplo, eu acabei de fazer uma inscrição para um pós na Universidade Federal do Piauí, de graça. À distância? Sim, mas de graça, ofertado por uma faculdade renomada. Falei para vários colegas, inclusive para a minha namorada [risada], “faz sua inscrição, vamos fazer”... Inclusive ela também não fez, então, parte do interesse, eu falo... “Mas F., você já tem”. Não interessa, é sempre bom fazer mais, então é uma oportunidade, é uma oferta, por que então não fazer?

Então acho que parte muito da gente também, porque se procurar, existem ofertas por aí. Entrar no site do MEC, tem o AvaMEC, vários cursos gratuitos, tem as pós-graduações. Essas por exemplo que são vinculadas ao Ministério da Educação, que falta as vezes é o professor se

interessar e fazer também. Poderia ter mais oferta? Poderia, mas nós não podemos dizer que não existem ofertas, pois elas existem. Basta a gente procurar e querer fazer. Então acho que parte um pouquinho do interesse do professor. Aliás, bastante do interesse do professor.

P: Ótimo, F. Acho que eu encerrei por aqui de perguntas, não sei se você quer fazer algum comentário, complementar de alguma maneira o que a gente conversou.

F: Ah, eu queria agradecer a oportunidade de poder participar da sua pesquisa. Eu ano passado participei também de uma pesquisa de uma professora da Unita. Estava fazendo Mestrado em Educação e eu acho muito interessante essa questão de participar. Eu sempre falo assim e os professores deveriam passar por essa experiência também. Eu fiz o meu Mestrado que dizia assim "fazer Mestrado não é fácil, precisa estudar, precisa ler, precisa se destacar, se desenvolver, enfim" e eu fugi no meu Mestrado, vou ser bem sincero para você, eu fugi da "pesquisa ação". Eu fui para a pesquisa bibliográfica, fui para uma pesquisa mais teórica, porque a meu ver a "pesquisa ação" é um desafio enorme, fazer entrevista, fazer pesquisa, então eu admiro muito aqueles que fazem a "pesquisação".

Eu falo, "poxa, a pessoa que faz a 'pesquisação' está se dedicando demais, porque eu sei que é difícil", porque eu fugi dela no Mestrado. Então toda vez que aparece alguém falando olha, tô fazendo uma pesquisa pro meu Mestrado, para o meu Doutorado, eu me inscrevo para participar, para dar entrevista, porque eu sei que essa pessoa está em um desafio muito grande.

Então eu agradeço a oportunidade de poder estar aqui conversando com você. Parabenizo por você estar fazendo essa pesquisa que é mais difícil do meu ponto de vista, que é mais difícil do que a pesquisa teórica, né? Levantamento de dados com pessoas não é fácil, os dados são muitos, tem que juntar, então não é fácil. Então eu sei dessa dificuldade, então eu procuro sempre ajudar quando aparece, procuro sempre participar, para contribuir com os colegas aí para conhecimento. Então eu agradeço a você por essa oportunidade de estar participando da sua pesquisa.

P: Eu te agradeço mais uma vez pela colaboração. Eu vou encerrar a gravação, tá?

Anexo F – Entrevista com a professora Ana Elisa.

P: Vamos lá! Te agradeço por aceitar colaborar com a minha pesquisa. Então vou pedir pra você me contar um pouco desse seu percurso formativo.

A.E.: Tá bom.

Eu me formei em 2016? 2016 no primeiro semestre, não! Em 2015, me formei em 2015 em Pedagogia e no ano passado eu defendi minha dissertação de Mestrado, em julho. Então são as duas últimas formações. Eu fiz a faculdade no Vera Cruz, no Instituto Vera Cruz e eu fiz um Mestrado na FEUSP e eu já trabalhava com educação antes, mas com educação não formal, com educação de jovens e adultos. Trabalhei em ONGs e no sistema AS, e aí em 2016 eu ingressei para a escola formal e desde lá eu trabalho nos anos iniciais.

P: E você atua na rede privada ou na rede pública?

A.E.: Eu trabalho na rede privada, eu trabalhei 1 ano concursada, na prefeitura de São Paulo e depois eu precisava decidir algumas questões e aí eu decidi ficar na rede privada e pro Mestrado, né?!

P: Uhum.

A.E.: Não dava pra ficar com tudo no mesmo pacote [risada]

P: Depois que você se graduou, você foi fazer o Mestrado e...você foi fazer o Mestrado por quê? O que te motivou a fazer o seu Mestrado?

A.E.: É...na verdade, quando eu me formei, eu logo encontrei uma escola para trabalhar. Na verdade, foi um ano que eu passei muitas coisas, né? Eu passei no Mestrado, passei no concurso do estado, passei no concurso da prefeitura, passei numa escola que queria muito estudar e passei no Mestrado. Foram muitas coisas juntas, né? Então fui decidindo alguns caminhos entre 2016 e 2017 e aí eu no ano que eu acumulei, a escola particular e a escola pública, que eu trabalhava em uma de manhã e em uma a tarde, a relação das crianças, com a Matemática nos dois espaços eram muito diferentes assim, eram muito inquietante, tinha uma relação para as crianças na escola particular muito bom com a Matemática e na escola pública não era tão boa assim. Então eu resolvi no meu Mestrado investigar um pouco essa relação com a Matemática, né?

E aí eu entrei para uma linha de pesquisa de Mestrado que não era da Matemática e depois acabei ligando a Matemática por essa inquietação, que aí pode até ter a ver com o que você pesquisa, que é a formação de professor, mas essa relação das crianças era muito inquietante, sabe?! Você vai para uma escola em que as crianças vibravam com a Matemática e para uma outra escola que as crianças pensavam, "puta aula de Matemática, que saco", sabe assim?! Foi o que me motivou para o Mestrado que me inquietou, foi a relação das crianças no caso com esse pequeno recorte da Matemática.

P: E você acha que isso teve um impacto significativo na sua prática? Depois que você foi investigar isso, o que ficou pra você, que você levou para a prática?

A.E.: Então, quando eu comecei a trabalhar em uma escola particular, eu comecei a trabalhar na [...], né?! E a [...] ela tem um investimento muito grande na formação de professores e principalmente na relação das didáticas específicas das áreas né? E aí eu já tinha estudado um pouco da Matemática francesa, mais por um viés das argentinas, que as argentinas têm essas... Que elas beberam lá na fonte do Brousse e do Vernon e outros, mas já faz uma tradução das práticas delas, né? Enfim, e eu me achava bastante sabida da Matemática, mas aí quando eu fui

aí a discussão do Mestrado era um pouco essa e não dá pra gente investigar a partir de quem já investigou. A gente tem que ir beber na fonte, né?!

E quando eu fui de fato mergulhar, eu pesquisei o contrato didático, né?! E aí eu não sei se você conhece um pouco da didática da Matemática francesa, mas quando eu fui de fato, a [...] não falava do contrato didático, então ela falava das teorias das situações, ela falava de muita coisa do Brousse, mas ela... Eu não sei o que aconteceu, porque depois eu me desliguei de lá, né?! E eu não sei o que aconteceu que o contrato didático que é o essencial para teoria das situações, a [...] não fala sobre isso né! E aí quando eu cheguei lá no Mestrado e fui ler sobre a teoria das situações, a partir do contrato didático, então que existe uma relação ali com a sala de aula, no caso dos franceses, tem a mediação que está relacionada, entre o saber estudante e o professor, e a professora, aí foram me abrindo outras portas, né?!

Na verdade, parece que abriram nossos olhos, porque você entende que dependendo do papel que você assume em sala de aula, de fato, tem um impacto na vida desse estudante, né?! E essa mediação dessa relação que Brousse fala do contrato didático, que deve saber do estudante ao professor e professora, se você não tem tudo isso muito bem equilibrado e não entende o lugar de cada um nesse jogo didático que acontece ali todos os dias, o tempo todo, você pode optar por uma educação, você pode investir mais em uma educação, ou libertadora ou não.

P: Uhum, e acho que você conta um pouco do que o Brousse traz de contrato didático. Dá para gente também transpor, não só para Matemática, acho que pro lugar posição de professora, né?

A.E.: Sim. Para posição de professora e depois você vai lendo. Até quis participar dessa pesquisa, até porque eu tenho falado muito com as professoras, mais professoras que eu tenho contato, que é um ambiente mais feminino, que eu aprendi muito com os cursos e aprendo, porque eu sou uma pessoa que fazia o Mestrado, mas fazia outros cursos de formação continuada que não era do Mestrado. O Mestrado tinha um formato muito específico, era o recorte, do recorte, a gente mergulha, se debruça, se torna especialista num filezinho dentro de uma didática da Matemática francesa, eu escolhi um autor e dentro desse autor, uma coisa que ele fala, mas eu aprendo muito a ser professora nesses cursos que a gente vai fazendo, né?! E agora eu tô fazendo cursos Partes Pedagógicas com a Madalena Freire e você que o Brousse fala uma coisa tão linda, mas o Paulo Freire fala uma coisa muito parecida. A Madalena escreveu também, algo muito parecido, então essa relação do aluno e do professor e professora na sala de aula e a mediação que ela faz e o lugar que ela ocupa, o espaço que se tem de todos os sujeitos que estão ali em sala de aula, vai se reafirmando, né?!

O Mestrado traz uma parte. Eu fico aqui discutindo nas tardes pedagógicas outra parte...enfim, são muitas coisas que eu tenho dito pras meninas, você ter um título, é pouco, eu faço lá o curso da Estatística, da Geogebra, das Didáticas das Ciências Naturais, porque para eu ser uma boa professora, não adianta eu só ter o título de Mestre. O título de mestre te abre determinadas portas, mas o que me faz ser uma professora melhor todos os dias é a reflexão da prática com os colegas, que a carreira acadêmica é bem solitária para isso, né?!

P: Uhum. E me conta um pouco desses outros cursos que você foi fazendo, você contou que além do Mestrado, você foi buscar outros cursos que você mencionou.

A.E.: É...então, quando eu estava na [...] eu fiz muitos cursos, das Didáticas das Práticas de Linguagem, Didáticas das Ciências Humanas, Ciências Sociais, Didática das Ciências Naturais, porque a escola acredita nesse processo, nesse ensino a partir das didáticas específicas e não de uma didática generalizada que tem as relações com as áreas do conhecimento. Então eu fiz vários lá.

P: O que a escola oferecia?

A.E.: Eu fazia lá, mas a gente pagava uma parte. Então eram cursos oferecidos para a comunidade em geral que era pago, e para funcionários se tinha um super desconto. Então eu aproveitei bem esse momento, fiquei lá uns 5 ou 6 anos, não me lembro, mas eu aproveitei muito. Fiz tudo o que eu podia. Quando eu saí de lá, eu procurei olhar mais para a área que eu me dedico, então dentro da Matemática eu fui buscar cursos de extensão nas universidades, pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, por universidade parceiras da própria USP do meio que a gente vai conhecendo. Mas eu fui tentando a partir desse meu jeito de olhar a Matemática, também ampliar dentro da área, conhecimentos que pra mim são fracos. Então fui procurar Estatísticas, fui procurar agora o de Geogebra e estou em um de gênero, que na educação Matemática então essa relação do conhecimento e principalmente das mulheres, dos LGBTQIA+, enfim, como é que isso se dá dentro da Matemática, que é esse o espaço que eu tenho de troca com outros professores.

Então no caso da Matemática eu tenho esse recurso e eu fiz na escola também um de História, que eu fiz na escola um de história que eu também achei bem bacana, com uma professora também Antônia Terra da USP, então eu vou fazendo, pelo menos um por semestre eu tento fazer dentro de cursos que eu escolho que são para além da minha pesquisa.

P: E dentro desses cursos você consegue pensar, ou dizer assim, qual foi o mais significativo, que teve mais efeito, que dialoga melhor com a sua prática?

A.E.: Ah, então eu não vou falar da Matemática. Acho que da Matemática eu já falei, mas eu fiz um que era de Produção de Texto, na escola, na proposta da Escola da Vila, para crianças pequenas, no S1, não se ensina Língua Portuguesa, se ensina Práticas de Linguagem. Práticas de linguagens para formar bons leitores, bons escritores e a língua materna ganha esse respaldo e aí, depois de todo um processo de criação do texto, que a criança passa pela criação do texto, tem uma série de etapas até ela chegar na criação do texto. A criança tem a oportunidade de fazer revisão do texto, então não é uma revisão do texto a partir do que a professora aponta que o texto dele está ruim, a gente corrigia todos os textos das crianças e a partir da correção de todos os textos a gente elencou o foco do texto que a maior parte da turma não deu conta.

Então vamos pensar que eles tinham que descrever um determinado personagem, e não descreveram bem esse personagem, então a gente criava uma aula a partir de análise de modelos, as crianças poderiam fazer análise de bons modelos ou modelos que não estavam bons, elas... E a gente não usava o modelo de texto da nossa turma, a gente usava de outras turmas, até para ter um distanciamento maior da produção e a gente fala, "oh, nós vamos olhar para esse pedacinho desse texto que era a descrição e vocês vão dizer o que essa criança fez bem e o que ela não fez", aí a gente discutia com eles, projetava, discutia e as crianças falavam, que fez bem isso, isso não fez bem, isso aqui precisa melhorar, isso aqui deu conta, isso aqui não deu conta e depois que eles faziam isso, a gente falava, "então tá bom, agora vocês voltam para o texto de vocês e vocês vão poder alterar essa pequena parte do texto, hoje a gente só vai olhar para isso e aí vocês podem mexer nesse texto".

A gente usava muita tecnologia, você usa também aqueles corretores de sugestão, eles podiam mexer, eles já tinham feito o texto em ambiente virtual, eles voltavam no texto, se o texto tivesse outros problemas, vocês poderiam ter outra aula de revisão de texto, com foco num segundo problema, ou montar pequenos grupos depois dessa primeira revisão que você já deu, focada com crianças que têm dificuldade na mesma questão e propor uma revisão diversificada. Aí eu fui entendendo esse lugar da revisão no texto, que é muito heterônimo, é claro que eu tenho...

Eu estou corrigindo agora uns textos pro semestre, é claro que eu tenho pauta de correção de texto, onde eu queria que as crianças chegassem, mas não chegaram. Mas quando você faz um processo assim, de olhar no texto, distanciado, texto de outra criança, você consegue avaliar, você consegue pensar, sobre o que está sendo proposto, avaliando um outro texto que não é o seu, você consegue voltar pro seu e fazer os ajustes no seu e a criança aprende de outro lugar. Então é um lugar muito mais de autonomia do processo de aprendizagem do que da heteronomia que eu dizer pra ele, "você não fez parágrafo, você não descreveu o personagem".

É claro que ao final de um processo de produção de texto, depende muito do que eu quero com o texto. Se eu quero um texto para publicação, eu vou mostrar um texto para uma publicação de um livro, uma coletiva da turma, eu posso falar pra ele, "olha, aqui você não deu conta, você pode mudar aqui, você pode paragrafar", mas se eu estou pensando em um processo de formação do escritor, as revisões são muito mais potentes do que a professora dizer o que cada um faz. Então, Fernanda, acho que essa é uma prática que eu levei pra vida. Faço isso com as crianças, a escola que eu trabalho hoje não tem isso, a gente pode falar um pouco disso, ela não tem essa metodologia implantada, mas ela me dá essa liberdade de trabalho, que eu posso fazer dessa forma.

P: Eu ia te perguntar isso. Você tem uma certa autonomia para poder usar a sua didática e as suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula?

A.E.: Isso é uma coisa que eu estou até participando do processo de seleção do Doutorado da USP, que a gente começou falando, né?! Que eu até escrevi isso no projeto de Doutorado, né? A inquietação que eu tenho de tudo isso é que por um lado eu sou muito grata à [...] por ter me proporcionado no início de carreira uma super formação, enquanto profissional, por outra eu só podia fazer isso desta forma. Então de fato tem um investimento, mas um aprisionamento ao mesmo tempo... "olha, te dou a formação, mas você só pode desenvolver deste jeito".

P: Uhum.

A.E.: Você só pode desenvolver desse jeito, a escola que eu estou hoje, ela não faz esse superinvestimento, mas por outro lado me dá essa liberdade de escolhas pedagógicas. É claro que existe o fio condutor, o tal do fio vermelho que está ali que diz qual é a proposta pedagógica da escola, mas ela me dá mais autonomia. Talvez eu só tive essa autonomia, Fernanda, porque eu tive uma formação. Talvez se eu não tivesse tido essa formação continuada que me proporcionasse refletir sobre isso eu não teria essa autonomia.

P: Uhum, uhum. E acho que você falando disso, eu fiquei pensando um pouco no que foi te motivando em você ir se formando e ir constituindo seu percurso formativo.

A.E.: Olha, Fernanda, duas coisas eu poderia elencar como as principais: uma é o direito de aprendizagem das crianças que estão comigo naquele ano, né?! Então há uma diversidade na sala de aula que é importante, aquela ideia. Não estou falando na adversidade daquelas crianças em condição de inclusão, não é isso, eu tô falando na adversidade de aprendizado mesmo, de ritmo do que cada um traz da relação que eles trazem com o conhecimento.

Existe uma diversidade enorme na sala de aula e a insuficiência de achar que só uma determinada proposta metodológica, didática atenderia todos e todas e esse garantir o direito de aprendizagem, essa formação crítica, essa relação com o conhecimento sempre foi minha motivação primeiro. E a outra minha formação enquanto ser humano, enquanto profissional. Eu sou inquieta e essa inquietação é alimentada por essa formação, pela prática profissional, que ao mesmo tempo que eu me importo muito com as crianças e me incomodo muito quando tenho que dar uma nota abaixo da média para uma criança em um trimestre, porque essa criança não está aprendendo. Eu também fico pensando no que eu posso melhorar em mim para de fato

ter essa... tá implicado nessa situação em sala de aula, para além da visão política, ideológica, com a educação que apostou no pano de fundo.

P: O que seria essa questão política e ideológica? Onde que ela aparece?

A.E.: A educação ela precisa ser libertadora, até para gente viver em uma sociedade mais justa e igualitária. E se as crianças em sala de aula têm essa experiência que é uma experiência em que um escuta o outro, que a gente se dá bem com a adversidade, que a gente faz as coisas coletivamente, em um espaço de produção coletiva, que respeita as individualidades, que é um espaço de não violência, que a linguagem também é não violenta, enfim, é onde eu acredito que eu posso a longo prazo mudar essa sociedade, acima da nossa sociedade que a gente vive.

P: Uhum.

A.E.: É, às vezes é isso eu me culpo um pouco de trabalhar na escola que é burguesa [risada]. Mas por outro lado eu falo, “bom, eu espero que essas crianças que historicamente no Brasil têm ocupado os espaços de gestão da nossa sociedade, lembrem que teve uma professora no 4º ano que fez uma diferença”. Essa semana brinquei, ontem, um menino falou pra mim, “ah, eu vou viajar, para Monte Verde”. “Que legal, vai viajar para Monte Verde, vai para um hotel fazenda?”. “Ah, não eu vou pra casa da empresa da minha mãe”, aí eu falei “ah, bacana né?! Vai pra casa da empresa da sua mãe”. Aí ele continuou conversando, contando, eu não gosto muito desses detalhes né, mas aí ele falou, “ah, a minha mãe é dona da [...]”, “ah, eu sei, nossa que bom, logo logo você vai assumir essa empresa e você vai precisar cuidar desse planeta, porque ficar imprimindo esse monte de papel não é cuidar do planeta” [risada], aí ele falou “é verdade, né?”, aí eu falei “é verdade, então vamos continuar formando você engajado pra achar outro jeito de ganhar dinheiro igual a sua família que não seja só explorando o meio ambiente” [risada]. Enfim, Fernanda, acho que é um pouco a parte que eu tenho que fazer com essa molecadinha.

P: Uhum, uhum.

A.E.: Olha, essa escola que eu trabalho agora, a gente tem um núcleo de pessoas, de profissionais que cuidam da gente e das crianças com situação de inclusão. Então a gente troca muito assim, o caminho pedagógico, as lições que as crianças fazem, o acompanhamento dos profissionais...eu não sei se só isso é suficiente, mas eu me sinto amparada nesse momento, diferente da outra escola que não tinha esse suporte. Por exemplo, eu tenho criança em situação de inclusão na minha sala, eu acho que 70% das aulas eu tenho duas professoras auxiliares trabalhando comigo.

Sendo que uma delas é focada em crianças em situação de inclusão, então ela fica comigo em (não posso falar agora, filha, espera só um minutinho), está fazendo o almoço a bichinha [risada]. E aí a gente tem esse suporte do núcleo e a gente faz as discussões. Por exemplo, a gente faz os planejamentos individualizados, os PIs, então ela ajuda a gente a construir o PI que é definir o percurso de formação, de como essa criança vai evoluir durante o ano. Mas, é muito desafiador, eu só não sei se um curso específico me ajudaria, sabe?!

P: Por que você acha que o curso não ajudaria?

A.E.: É isso, porque por exemplo, no ano passado eu tinha uma criança disléxica. Ela tinha dislexia e discalculia, eu tinha mais dificuldade não era lidar com a criança em situação de inclusão no grupo. Eu tinha mais dificuldade em alfabetizar essa criança, dentro de um contexto de 4º ano, que eu sou professora de 4º ano já faz algum tempo, do que cuidar dela nas relações que eu tinha esse contato diário, eu tinha mais dificuldade em Língua Portuguesa, com a parte de alfabetização, que eu não sou professora alfabetizadora, então se eu tivesse que procurar um curso. Talvez eu procuraria um curso de alfabetização e não um curso do que eu tenho esse

suporte na escola. Agora eu tenho criança com TDAH, eu tenho duas e tenho uma criança que se ela não tem um laudo específico, mas ela tem muitas questões. Ela faz acompanhamento de sei lá, 4 profissionais, 5, sei lá, eu ainda não entendi qual é a questão dela maior, tem uma questão aí que é mais ampla, mas eu acho que nem tem laudo para o que ela tem. Então eu sinto mais dificuldade em acessar essa criança para ajudar na produção, do que necessariamente viver e conviver com essa criança. Por isso eu acho que eu nunca fui em um espaço específico. A gente tem aqui em São Paulo. Você conhece São Paulo?

P: Uhum.

A.E.: O não sei o que lá de vida, Espaço de Vida, né?

P: Lugar de Vida?

A.E.: Lugar de Vida, o Lugar de Vida tem muitos cursos, então as meninas que cuidam do núcleo, as profissionais fazem os cursos, então elas nos ajudam e aí eu me sinto com suporte suficiente, então eu mais dificuldade na hora de... Principalmente se a criança está mais pra trás, porque eu nunca fui professora alfabetizadora e confesso que tenho uma certa dificuldade....

Mas eu acho que é só porque aqui na escola a gente tem esse núcleo muito forte, assim. Então por exemplo, se a gente tivesse uma criança com Down, a gente tem uma criança com Down no terceiro ano. Tem uma professora assistente que fica só com ele. Então eu acho que se eu estivesse em outra escola, que não tivesse todo esse suporte, que é tanto o suporte físico, que lá tem crianças que precisam de contenção, que fogem da sala, eu acho que eu teria sentido mais necessidade. Como a gente tem esse suporte, você tem uma coordenadora que vai no Lugar de Vida, aprende as coisas, traz, ajuda a gente a fazer os documentos, definir caminhos pedagógicos...elas fazem as atividades se eu precisar, então se eu preciso que tenha atividade específica para as crianças, elas fazem isso, não preciso eu fazer enquanto professora. Digo o que eu quero, elas me mandam, eu avalio, reviso e a gente desenvolve com a criança. Então acho que se eu não tivesse esse suporte todo, talvez eu precisasse.

P: Uhum, mas de alguma maneira, você disse que o que acontece internamente na escola que seria um apoio em serviço.

A.E.: Porque existe uma coisa que eu acho que tem nas escolas que acho que é essa contenção das crianças, com situação de inclusão. Porque você precisa manter essa criança na escola, então aí como é que você lida com a contenção e pouco preocupada com a aprendizagem dessa criança? Tanto na [...], quanto na [...], as duas crianças tinha preocupação grande com a aprendizagem, é que a [...] tem a vantagem que tem mais gente trabalhando para essas crianças, para essas crianças aprenderem, para essas crianças estarem na escola. Então acho que tem uma criança em situação de inclusão na escola que as famílias mandaram um para acompanhar a criança que a família paga e quer que a criança fique, mas no geral a escola tem dado conta de dar esse suporte.

P: Queria escutar você dizer, uma delas é o que tem a ver com o que você já falou da sua inquietude, que se relaciona com essa afirmação de que professor não pode para nunca de estudar...o que essa afirmação diz pra você, o que que você pensa dela?

A.E.: Eu concordo parcialmente com ela, porque a depender do contexto que a gente for analisar, essa frase fica muito furada. Vou te dar dois exemplos. Acho que você sabe, mas vou falar do que me parte. Na Prefeitura de São Paulo você anda na carreira por tempo e formação, então você anda na horizontal e vertical, né?! Você se forma continuamente, você ganha pontos e você anda pra cima por tempo de serviço, e pra você andar na linha você tem que fazer muitos cursos para você andar na formação. Só que eu brinco que Paulo Freire se revira no túmulo

toda vez que isso acontece, porque entra um cara na sala dos professores, tô falando isso pela minha experiência enquanto professora na rede municipal de São Paulo, e te vendem pacotes de pontos.

Então ele chega lá e fala, "bom, eu te vendo sei lá, 12 pontos, então nesse pacote você vai pagar R\$1.000,00 reais. Então nesse pacote você tem uma segunda licenciatura, você tem o curso de pós e isso te dá 12 pontos. Aí nisso você paga sei lá, R\$1.000,00 reais ou 2.000,00 reais, e se você comprar com a sua amiga, então se você e eu comprarmos, vocês podem até se revezar até ir às aulas, vocês fazem o mesmo curso? Ela vai numa semana, você folga e vai na outra semana, você vai na outra semana e ela folga, vocês duas vão ter presença 100%, vocês vão fazer os cursos juntas e as 2 vão ter 12 pontos, vão ter ao final de um ano e meio, um curso de Licenciatura, um curso de extensão e tal". O professor está estudando? Está. Mas está de que forma? Então existe ali um estudo? Óbvio que tem, o cara vai ter que ir, vai ter que entregar um trabalho, vai ter que fazer alguma coisa, mas isso tá tão longe da prática pedagógica, dessa discussão do impacto no aprendizado da criança, tá tão focado, e não dá pra culpar o professor, porque "o sistema é mau, mas a minha turma é legal", já dizia Renato Russo.

Mas o salário é tão precário de entrada que você acaba... Depois você analisa do jeito que você quiser... A prostituição pedagógica, pra você poder andar mais e ganhar mais, nem importa se seu aluno vai aprender ou não, importa que você tem que comer, que você tem que pagar as contas no final do mês, e se isso vai me fazer pagar as contas, eu vou ganhar R\$700,00, R\$800,00 reais a mais, é isso que eu vou investir e pouco eu vou dialogar com a prática.

Então eu acho que o professor ele está estudando, porque de certa forma, ele está vinculado a alguma pauta ali, mas não está daquela forma que de fato acontece na prática, e por outro lado, eu posso fazer mil cursos que isso não impacta no meu salário na escola particular, mas impacta diretamente na aprendizagem da criança. E., dinheiro não faz falta pra você? Obviamente, que faz, né? A gente faz mil e dois, mil trabalhos, para compor a renda, mas eu tenho a oportunidade, talvez pelo lugar que estou, pelo lugar que falo e tudo mais, de fazer esses investimentos, pensando no aprendizado das crianças.

Acho que precisaria achar um meio do caminho, nem eu que pago todos os cursos e que não sou remunerada, não tenho um plus, ainda brincou, eu falo "gente se eu voltar para a prefeitura, pelo menos com o Mestrado e Doutorado eu já ando tanto de pontos se eu voltar, que eu já saio na frente".

Nem vou precisar tanto da prostituição pedagógica. Na escola que eu trabalho não difere, e eu discuto que a gente se torna mais empregável, na escola particular, você ter, talvez um Mestrado e Doutorado, menos empregável, né? Mas se ter vários cursos de Didática, te torna empregável. Você é uma professora que está se formando continuamente, se tá investindo na educação e isso te torna empregável, no meio das escolas particulares, mas isso não significa que tenha impacto salarial. Já na rede municipal, acho que tem um pouco essa questão que acaba, sei lá, não tenho como afirmar, mas que de fato tem um investimento que não é focado na criança, no aluno, no estudante...está focado porque o salário é pouco, eu preciso ganhar mais, então deixa eu comprar os pacotes de pontos. Então eu acho que ela acaba sendo uma afirmação que depender do contexto ela é meio furada, né?!

P: Uhum. Aí nesse sentido, quem você acha que deveria ou é ou deveria ser responsável pela formação do professor?

A.E.: Olha, é o que eu disse antes. Eu passei por uma experiência que a escola financiava tudo, mas era um aprisionamento didático. Por outro, eu invisto na minha formação, tenho mais liberdade. Eu acho que é outra coisa que precisava ter um investimento dos dois lados assim, porque só estar em uma escola que investe em uma proposta, mas você não pode fugir disso,

não deixa de ser um aprisionamento do ser humano, do profissional e que eu também falo que na prefeitura também é. Como é que a gente acha um jeito de formar continuamente um professor, mas eu não dou a liberdade de escolha, de prática com um fim comum, que é que o estudante aprenda? É pra isso que a gente trabalha, pra que ele aprenda, do mais amplo o sentido do aprender, que não é só aprender o conteúdo, primeiro é ser, a conviver, a dialogar, a fazer, dentro desse mundo da escola.

P: Não sei se você quer fazer mais alguma consideração, trazer mais algum ponto que tenha me escapado, que você acha que seja importante.

A.E.: Não, vou responder suas perguntas, acho que já falei um monte.

P: Então eu vou te agradecer mais uma vez pelo tempo e disponibilidade. Eu vou parar a gravação, tá bom?

A.E.: Tá bom.

Anexo G – Entrevista com a professora Ana Luísa

P: Muito obrigada por aceitar participar da minha pesquisa.

A.L.: Eu que agradeço por fazer pesquisas sobre a formação do professor.

P: Então vamos lá, quer começar contando sobre a sua formação?

A.L.: Eu fui fazer História. Eu sou historiadora de formação. Eu fiz História na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e eu fui pra História por causa de uma professora de Filosofia que eu tive no Ensino Médio. A princípio eu queria trabalhar com Publicidade. Eu desenhava, eu queria trabalhar com desenho publicitário, mas enfim, fui me apaixonando por História por meio da Filosofia e acabei fazendo História.

No começo não tinha intenção nenhuma de ser professora. Meu objetivo era trabalhar com pesquisa científica. Cheguei a fazer o Mestrado. Terminei o Mestrado, publiquei a tese. Tudo super bem, mas eu comecei a dar aula pra poder me sustentar, porque eu precisava pagar conta. Aí eu me apaixonei pelo Magistério e acabei mudando de rumo. Eu acabei desistindo de continuar na vida acadêmica porque eu achava muito isolada, muito solitária e eu não me sentia contribuindo o suficiente com a sociedade como eu gostaria. E na Educação eu me senti mais útil, aí eu fiquei com Educação [risada]! Um breve relato.

P: Há quanto tempo você se tornou professora, que ano que foi isso?

A.L.: Foi mais ou menos foi quando eu entrei no colégio [...]. Até então eu era péssima professora, porque eu não tinha compromisso nenhum com o que eu fazia. E eu acho que eu me tornei boa professora no [...] e eu entrei lá em 1996. É a escola que eu fiquei 18 anos. Fiquei muito tempo. Enfim, fui para outras escolas, trabalhei em outros lugares mas eu fui gostar mesmo de Educação nessa época.

P: E você atualmente, você está dando aula?

A.L.: Não, quando eu fiquei grávida do meu filho, meu caçula que está agora com 24 anos, eu comecei a trabalhar com editoras, fazendo eventualmente um material para editoras. E aí fui aos poucos combinando educação com atividade editorial e hoje eu estou aposentada na Educação e me dedicando a escrever materiais didáticos de História. Agora eu tenho co-autoria de um livro de História.

P: Entendi, que legal. E quando é que você parou de dar aulas, de ser professora atuante vai?

A.L.: No fim do ano passado.

P: E você sempre teve na escola privada ou você já trabalhou em escola pública?

A.L.: Então, eu trabalhei praticamente toda a vida em uma escola particular. Em escola privada. E geralmente em escolas de elite. Foi nos últimos 8 anos, 9 né, pois há um ano eu estou aposentada. Me aposentei na verdade no fim de 2020, hoje estamos em 22 no fim de 2020 [risada], e 21 eu já estava aposentada e trabalhando só com material editorial. Então eu trabalhei de, eu não vou lembrar quando eu entrei, acho que foi em 2013 no colégio [...], num projeto social que eles têm e eles recebem no noturno alunos vindos de escolas públicas. São alunos todos da periferia da Zona Sul de São Paulo, quase todos da Zona Sul, e embora seja uma escola privada, o público é de escola pública.

P: E você sentia diferença?

A.L.: Uhum. Mil vezes o aluno do noturno do que do diurno. Estão muito mais empenhados, são muito mais maduros no trabalho eles veem muito mais sentido no que eles estão fazendo, educação pra eles é uma conquista. O aluno da escola privada, assim eu tive excelentes alunos na escola privada, alguns inclusive são amigos meus desde os 15 anos e estão hoje com 40. Então não posso dizer que todo aluno de escola privada, mas assim, na escola privada predomina o aluno que não precisa da educação, ele sabe que de alguma maneira ele vai dar certo, seja porque o pai tenha alguma coisa e ele vai trabalhar na empresa do pai, de um tio, os pais indicam pros amigos e ele vai ter rapidamente as primeiras experiências.

Então assim, o aluno eu tenho pouquíssimos alunos de escola privada que não tiveram oportunidades assim na vida entendeu? As oportunidades se abriram muito fácil pra eles. O aluno do noturno ele precisa ele mesmo abrir essas portas. Essas portas não se abrem pra eles. Então eu acho que eles têm um empenho muito maior, eles veem muito mais sentido na educação do que o aluno da escola privada.

P: Uhum. E dada essa questão que você comentou agora, fiquei pensando um pouco: você foi sentindo necessidade ao longo de todos seus 24 anos, né, enquanto professora, é isso? Ou eu fiz alguma confusão?

A.L.: 24 está trabalhando com material editorial.

P: Ah, é então mais tempo como professora?

Como professora foram 34 [risada].

P: Ao longo dos 34 anos como professora, você foi sentindo que a sua experiência na prática foi te demandando a buscar formações diferentes? Você pode me contar um pouco sobre isso?

A.L.: Sim, é eu acho que é assim o que é profissional tem que estar constantemente se formando.

Eu acho que todo profissional tem que estar se atualizando o tempo todo, né? Porque as discussões vão mudando, elas vão se atualizando e elas vão se diversificando.

Se bem que na Educação o que eu sinto é que tem muita reciclagem da mesma coisa. Algumas discussões que já estavam em pauta lá na década de 1980 continuam em pauta com outro nome, outra roupagem, modernizadas, mas no fundo é a mesma discussão. Eu trabalhei muito tempo com essa escola que eu trabalhei era uma escola freinetiana, que seguia a pedagogia de Freinet. Então ele é um cara do começo do século XX e muita coisa do que Freinet defendia lá no período da Primeira Guerra Mundial a gente vê sendo apresentada agora com muita novidade.

Então aquela coisa de aprender na prática, mão na massa, mão na massa é um nome novo pra Pedagogia Ativa, que é uma coisa super antiga e que está lá na escola nova. Então o que eu vejo é que tem muitas ideias que voltam a outro nome com uma pegada mais pra lá, mais pra cá, mas que no fundo é a mesma coisa. [risada]

É que essas ideias elas vão tomando outra tensão ideológica. Porque quando Freinet era um indivíduo ligado a uma escola libertária, pedagogia libertária anarquista, se você pegar hoje aquelas ideias, elas estão adaptadas para um objetivo de mercado. Então é o fazedor, é o empreendedor, não é aquela criatividade que o Freinet queria libertadora, mas é uma criatividade voltada para o empreendedorismo.

Então o que eu vejo é um direcionamento ideológico de ideias pedagógicas que não são novidade, mas são apresentadas como sendo. Aliás uma coisa que me irritou muito, uma das

coisas que me fez desanimar um pouquinho de educação foi a emergência dos *coaching* de educação. Então assim a gente é “macaca velha” na educação e vinha estudando seriamente leituras de pedagogos. Então de repente a gente começou a ver nas escolas os nossos mantenedores que brigam para aumentar nossos salários gastar uma grana pra trazer um bando de moleque de 30, 32 anos que nunca pisou numa sala de aula pra fazer dinâmicas para ensinar a gente a dar aula.

Então eu começava olhar aquilo e falar “cara, esse fedelho nunca entrou numa sala de aula na vida dele. Ele nunca teve contato com 40 adolescentes ao mesmo tempo e eles vêm com aquelas de discurso motivacional. Vamos fazer um discurso, não porque o amor que você tem pela educação”. É, eu falava “gente, se fosse só amor que movesse a gente tava tão fácil”.

Então isso também foi me desanimando um pouco. Sabe por que? Eu vejo uma desvalorização do professor, da experiência do professor, do estudo acumulado do educador, e uma valorização, um modismo desses *coaching* educacionais, que na verdade não tem nada de novo a oferecer pra gente.

A gente até gostaria de ter, traz então um Perrenoud pra gente. Vai lá, guarda um pouco mais de grana e traz um Perrenoud, né? Ou paga um Tião pra vim falar com a gente. Paga o Célio Turino que é um cara da cultura pra vir falar da experiência dele no mundo. Agora trazer essas empresas que vendem Marketing Pedagógico? Gente, sinceramente tô fora. [risada]

Então, eu acho que a educação privada, ela veio se renden... E acho que até pública ela veio se rendendo muito a apelos de mercado, sabe? É muita mercadoria e as escolas dos anos 80, 90 que tinham projetos pedagógicos sólidos, como o [...] ou uma [...], estão sendo vendidas para grandes empresas, que estão afim de grana. Os caras estão atrás de dinheiro, estão atrás de apelo mercadológico. Então eu acho que quando entrei na Educação não foi pra isso, né? Quando eu decidi que eu ia abandonar a carreira acadêmica para abraçar a Educação foi por outro objetivo. Não é por dinheiro, porque não dá dinheiro. Aula não dá dinheiro pra ninguém, né? Então a gente tem que ter alguma outra motivação porque se for pra eu continuar pobre e não fazer alguma coisa que eu acredito [risada], eu preferi optar por aquilo que me dá dinheiro. [risada]

P: E houve momentos em que você buscou cursos por conta própria e houve momentos em que você buscou cursos em que você foi demandada pela instituição que você estava?
A.L.: As duas coisas.

P: E você consegue me contar se houve diferença na sua experiência de quando você buscou por conta própria e quando você foi, né, demandada a buscar?

A.L.: Então, depende muito da escola. Teve escolas que me proporcionaram experiências bacanas. Teve escolas em que eu fui lá e pedi pra me pagarem um curso. Por exemplo, numa das escolas onde eu trabalhei eu pedi pra me pagarem um curso sobre inclusão, aprendizagem inclusiva e lá argumentei a escola foi e pagou. Eu fiz um curso no Mackenzie. Na verdade, era um seminário. Era um congresso, desculpa, e várias palestras. Eles pagaram pra eu assistir as palestras. Me liberaram da escola e tudo. Teve outros que a escola pediu pra eu fazer, eu fiz e topei foi legal. Teve coisas que a escola me ofereceu e foi perda de tempo. Tem de tudo, e os cursos que eu escolhi até os cursos que escolheu.

Fiz cursos muito bacanas que eu paguei do meu bolso, cursos que eu paguei do meu bolso que falei “nossa, joguei dinheiro fora” [risada]. Então não tem assim...não tem uma regra. É que os cursos que eu fiz por conta própria eles estiveram mais ligados a História do que a Pedagogia. Por exemplo, na USP eu fiz um curso de História e cultura africana para poder dar mais conta desses conteúdos, que na época que eu fiz História as cadeiras de África e Ásia não existiam

mais. Tinham sido extintas e agora voltaram, e eu não tive formação para dar aula de História da África. E quando veio a Lei lá de 2002/2003 e que trazia de volta ensino de África, tornava ele obrigatório nas escolas, embora as escolas não respeitem isso eu queria dar essa, eu achava importante dar, mas eu não tinha conhecimento suficiente daqueles conteúdos e eu fui pagar do meu bolso o curso pra eu me qualificar, para poder dar aula, comprar livro, ler e me formar pra dar aquela parte do conteúdo que eu não tinha na minha formação. Fui fazer um curso de língua iorubá, que eu lembro fazer um curso de língua iorubá. Fiz módulo 1 e 2 pra entender um pouquinho como que é o pensamento africano, né, no caso iorubá, africano inteira em geral, mas iorubá como é que. Porque na maneira que a língua se estrutura você também tem a maneira como é que as pessoas pensam. Então pra poder também entender melhor isso e não vou chegar na escola e falar vocês não querem pagar um curso de língua iorubá [risada]. Não vão pagar, aí é uma viagem minha e é isso.

P: E você consegue dizer quais cursos que você fez que tiveram um impacto na sua prática, que você sentiu que eles conseguiram responder, atender àquilo que você buscava?

A.L.: Então, este de inclusão, sim, porque ele te dá referências que permitem que depois você vá atrás de bibliografias e se aprofunde. Eu acho que nenhum curso resolve o problema. Os cursos eles te dão caminhos e depois percorrer esse caminho é tarefa sua, né? Ninguém aprende em curso. A gente descobre algumas coisas, algumas referências, mas eles são importantes por isso. Principalmente quando você está dentro de uma área que você ainda está meio perdido, né?

Eu trabalhava numa escola que tinha muito aluno de inclusão. Então eu estava mais preparada para trabalhar por exemplo com aluno com déficit de atenção. Me sentia menos preparada para trabalhar com autista, me sentia menos preparada com aluno com PAC, com problema de processamento auditivo central. Então quando você faz um curso desse e as pessoas vão falando de autores, de livros, vão te dando umas referências teóricas conceituais, depois você consegue pegar um material por conta própria, ler e entender mais rápido o que você está lendo. E sabe quem ler e que autores procurar. Então sim o curso, ele ajuda.

P: Mas teria algum que você consegue dizer assim “esse foi o melhor curso que eu fiz”?

A.L.: Não, sozinho não. Nenhum curso sozinho. Eu lembro de vários cursos que pra mim foram importantes. Esse de História e cultura africana foi um curso muito importante na minha formação. E esse curso que eu fiz, não foi um curso, né? Esse congresso que eu participei foi bom, mas mais importante do que esse foi um curso que eu fiz no Instituto, na Clínica [...] que foi um curso sobre Déficit de Atenção. E foi um curso longo, só sobre déficit de atenção, e que me deixou muito mais preparada para lidar com aqueles B.O.s que a gente tem quando está na sala de aula.

Deixa eu pensar...fiz um curso sobre os PCN lá na época ainda do Fernando Henrique Cardoso [risada], que foi um curso super importante numa hora que a educação estava chegando contra as escolas. Estavam contra as propostas e que entendeu que era aqueles parâmetros populares, que eram as tais das habilidades obrigatórias, o que eram os conteúdos conceituais, o que eram os conteúdos atitudinais, o que eram os procedimentais... Então tinha toda uma nomenclatura. Foi quando eu fui ler Cesar Coll, fui ler depois Zabala, fui ler Perrenoud, comecei a ler por conta disso.

Então alguns cursos tiveram um impacto maior do que outros. Mas nunca foi um curso de falar “não aquele foi o curso”. Foram vários [risada].

P: E é uma construção do percurso, né?

A.L.: Então, eu acho que a formação da gente é uma combinação de muitas coisas. Assim, a formação de um professor vai das leituras que ele...da formação universitária que... “ah não, mas...”, faz diferença você se formar por algumas faculdades, faz diferença em relação a quem se forma por outras. Essa formação de base mesmo, eu acho que depois assim as experiências que a gente tem, acho que quanto mais diversificadas, melhor.

Mas a gente experimenta situações diferentes. Eu fui uma pessoa que mudou muito de emprego. Eu me cansava muito rapidamente dos lugares onde eu estava. Eu só fiquei muito tempo em duas escolas, que foram a [...] e o [...]. Mas principalmente no começo de carreira eu ficava entediada muito rápido. O trabalho começava a cair na mesmice e eu saía, eu me demitia com muita facilidade. E isso pra mim foi bom, porque eu passei por escolas muito diferentes. Eu passei pela [...], eu passei pelo [...], passei por escolas mais tradicionais como o [...].

Então você vai vendo formas diferentes das escolas lidarem com a educação, e de todas elas você aprende um pouquinho. Você vai ponderando e aproveitando. Às vezes você entra numas escolas muito progressistas, que perdem o pé em relação, sei lá, à disciplina, que tem que ter alguma, né? Os seus alunos têm que ter um ambiente que eles possam se concentrar e reproduzir.

Então a gente fica pensando “puxa por que que aquilo funcionava lá?”, mas aquele jeito não era legal. Que outra maneira eu... assim é bom ter disciplina, mas não do jeito que aquela escola impunha. Então que caminho eu posso encontrar dentro deste modelo de escola para criar um ambiente de tranquilidade pro aluno trabalhar? O que eu tenho que fazer nesse ambiente? Então você vai puxando experiências para construir o seu fazer pedagógico cotidiano. A formação nesses cursos que são oferecidos acho que o professor tem que escolher e fazer a leitura que eu acho que a gente não pode parar de ler. Você não pode parar de estudar mesmo, sentar a bunda, fixar um texto, isso tem que te acompanhar a vida toda.

P: Você me fez pensar nessa afirmação que o professor não pode parar de estudar nunca, né?

A.L.: Nunca, ninguém né [risada]? O professor menos ainda [risada].

P: De quem deveria ou deve ser a responsabilidade na oferta dessa formação continuada?

A.L.: Então, é outra coisa que eu acho que é essa responsabilidade que tem que ser compartilhada. Porque que eu digo isso? Porque quando eu entrei no [...], lá é uma escola que pagava muito curso pra gente, muito curso e oferecia curso para pessoas de outros lugares.

Cansei de ver professor ir assinar a lista e desaparecer do curso, tanto colegas quanto pessoas que vinham pro curso onde eu fazia, né? Se o professor não tiver ele mesmo uma convicção de o que ele tá fazendo é importante pra ele como profissional, não adianta a escola pagar então. Quer dizer, o professor tem que ter isso como um valor pra ele, né? Ele tem que abraçar aquilo e falar “não, eu quero me qualificar e eu acho que o que eu faço é importante, e eu tenho que fazer isso da melhor maneira possível”.

A escola tem que investir nesse professor. Até porque se a escola tem um perfil pedagógico, professor não vai, nenhum professor vai chegar pronto ali, né? O professor, ele pra escola conseguir trabalhar com uma coerência pedagógica, ela precisa formar o grupo com quem ela tá. Uma parte da formação eu acho que é responsabilidade do professor. Uma parte é da escola e o Estado, né? Eu acho que o Estado tem que também participar dessa formação do professorado, não só da escola pública, mas o professorado de maneira geral.

Pra falar a verdade eu acho que nem tinha que ter escola privada. Na minha concepção as escolas deveriam ser todas públicas e todo mundo tinha que frequentar escola pública, né? Infelizmente a gente tem essa divisão que eu acho que ela é reprodutora das nossas desigualdades sociais.

Eu estudei quando eu era menina numa escola muito elitizada daqui de São Paulo, na [...], que é uma escola que fica ali no Morumbi, uma escola americana. A experiência que eu tive no [...] a minha formação política começou ali, a minha formação crítica, ou melhor, o meu interesse por política, porque eu era uma menina de classe média alta, estudando em uma escola de elite.

Minha mãe achava que eu tinha que estudar na melhor escola de São Paulo. Então ela pagava uma escola que na verdade estava muito acima das possibilidades dela. Aliás, ali onde eu fui expulsa, [risada]. Fui convidada a me retirar [risada]. Eu odiava a escola.

O que que eu via ali, filhos de políticos, filhos de grandes empresários, filhos de desembargadores. Eles estudavam juntos, iam ao mesmo clube, frequentavam as mesmas, na época eram discotecas, os mesmos espaços. E aí que eu via os pais dos meus colegas fazerem, eu não sabia o que que estava errado naquilo, mas eu sabia que não era certo.

Eu vi grandes empresários pegarem o telefone fixo na época, ligarem para Ministros de Estado, pedindo favores e sendo atendidos. Então não passava nem por secretária, não tinha todo aquele ritual da coisa pública e os meus amigos daquela época hoje, meus ex-amigos, que eu não sou amiga de mais ninguém daquelas pessoas, mas os meus ex-amigos funcionam da mesma maneira. São grandes empresários que têm contato com políticos importantes e eles conseguem tudo o que eles querem, porque eles são amigos de infância, eles não precisam passar pelos rituais republicanos. Eles resolvem privadamente as questões. Um mexe um pauzinho pelo outro, são tudo “brother”.

Então isso é muito ruim para a vida pública, por isso eu sou a favor de ter só escola pública, aonde o filho da empregada vai estudar com o filho do empresário e com o filho político e você quebra com esses vícios que a educação privada cria. Ela nem cria, ela garante. Ela é garantidora desse tipo de prática que é reprodutora de privilégios. Então é isso. Eu acho que o estado tem a responsabilidade na educação do professor, seja ele da escola pública ou na privada.

P: Queria agradecer pela oportunidade pela disponibilidade, vou só parar a gravação.

Anexo H – Entrevista com o professor Edgar

P: Bom, vamos lá. Então gostaria que você me contasse sobre a sua formação.

E.: Bom, eu me formei em 2011 pela Licenciatura. Eu sou Bacharel de Tradutor e Intérprete de formação e lá no quarto ano eu me ingressei no Programa de Licenciatura. Fiz em 2 anos de Licenciatura. Então em 2011 eu me formo. Eu comecei como professor, formalmente dizendo e registro como professor, já em 2010. Foi quando eu entrei na Licenciatura e tinha cursado 3 disciplinas pedagógicas. E aí eu consegui uma licença da Secretaria da Educação para começar a atuar naquele ano.

E desde lá sempre atuando em escolas. Passei por vários segmentos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Hoje eu estou num colégio há 11 anos, então desde a minha formação, e atuando no Ensino Médio. Sou professor de Inglês e faço também parte de um programa dentro de uma escola parceira, que é um programa de...um programa bilíngue. Então eu sou professor regente da turma, mas por um instituto de idiomas.

P: Tá, entendi. E essa escola que você está atuando atualmente é privada ou é pública?

E.: Ambas da rede privada. Posso mencionar nomes?

Uma é o [...], aqui no Jabaquara, onde eu estou no Ensino Médio. Lá eu estou há 11 anos. E o outro é o [...], ali na região de Higienópolis. Lá eu trabalho com Educação Infantil e Anos Iniciais.

P: No Ensino Médio e Infantil. E me conta uma coisa então, depois que você se formou e você começou a ser professor, dar aula, você consegue me dizer quantos cursos você fez depois? E quais cursos foram esses que você realizou?

E.: Olha, não sei te dizer todos. É um currículo bastante extenso. Mas eu posso focar por exemplo...quando eu comecei a atuar com crianças, eu me senti na necessidade de fazer Pedagogia. Então eu fiz uma Pedagogia remota, semipresencial. Eu ia lá para realizar as avaliações. Então eu acho que esse foi o primeiro grande curso, um curso de peso até. Atribuí à minha formação entrar na Pedagogia por uma necessidade minha, porque não era exigência, uma vez que eu sou professor de Inglês, não era exigência ter a Pedagogia para trabalhar com crianças. Mas eu me senti na necessidade de...então tinha muita coisa que eu queria entender um pouco melhor. Então esse foi o grande passo que eu dei.

Depois...aí são cursos mais curtos, falando de metodologias, da língua inglesa, e a gente começa a ter essa mudança no mercado, essa exigência pelo programa bilíngue, e percebi que minha Licenciatura é muito falha nesse sentido. Eu, por mais que eu tenha tido formação no Bacharel e a Licenciatura...a Licenciatura foi multidisciplinar, foi uma resolução que o governo criou na época. E a São Judas, que foi onde eu estava me formando como Bacharel, abriu essa oportunidade, para a gente cursar seis disciplinas pedagógicas e ter a Licenciatura atribuída à nossa formação.

Então eu acho que não foi suficiente, eu acho que não tive metodologias voltadas para o ensino da Língua Inglesa hoje. E quando a gente quiçá falar em metodologias plurilíngue, bilíngue...isso eu acho que nem...eu lembro que um dos meus professores de Psicologia da Educação aceitou que eu fizesse uma monografia voltada para essa área, ali com um pezinho em Lacan, um pouquinho de Marcuse. Mas não tem assim um registro de formação. Por exemplo, vamos pegar uma metodologia que é tão utilizada como...eu como professor de inglês, professor do Ensino Médio e dando aula num programa bilíngue em si.

A Metodologia CLIL, aquela que une Língua e conteúdo ao mesmo tempo. Então eu posso ser um professor de Ciências e Inglês. Ou seja, eu não dou mais aulas de Inglês mas eu dou aulas em Inglês. Vou abrir uma discussão de Ciências, de Matemática, de Sociologia, de...sei lá, Comportamento, e o meu veículo é a língua. Mas o conceito é aquele que parte do que o aluno já conhece e vai desconstruindo. Então a minha formação aí é muito falha nessa metodologia.

Uma outra oportunidade que eu tive depois foi na Pedagogia. A professora também aceitou que o meu TCC fosse voltado para o bi letramento. Aí foi onde eu comecei a pegar gosto pela Literatura e tentar dar nome ao que eu fazia na prática, tentar buscar um respaldo na Literatura para falar: "olha, é isso que eu faço".

Mas não foi suficiente. Isso eu fiz lá em 2013. Então de 2013 para cá muita coisa mudou dentro desse ambiente. E hoje eu me vejo na necessidade de voltar para buscar um complemento e aí eu estou fazendo pós em Bilinguismo pela Faculdade Cultura Inglesa, que é um curso bem novinho, acabou de sair do mercado. Eu sei que no Singularidade vocês oferecem. É uma pauta...como que eu digo...é uma ementa que dá muita vontade de embarcar, mas eu tive essa oportunidade de fazer aqui pela Faculdade da Cultura Inglesa.

Então eu digo: para o professor de inglês não tem um curso, não tem uma formação. Você tem que fazer cursos e correr atrás.

P: Você acha que, da sua experiência, o que te levou a fazer esses cursos?

E.: Eu acho que dá para unir as duas coisas aí. Existe aquela questão que eu tô estagnado no mercado, trabalhando, recebendo ali uma hora-aula que no meu ponto de vista não é justa para esse momento. Ou seja, eu preciso ganhar mais, sabe? Há uma necessidade financeira, que é uma motivação. E existe também essa demanda. Por exemplo, eu estou dentro de um mercado que no preparar da aula eu me vejo em algo novo. Eu tenho que parar, fazer algo paralelo para conseguir entender aquele conceito.

Então há essa demanda do trabalho. E eu acho que assim, uma vez que eu pego gosto por estudar, eu sempre vou querer estar voltando a fazer um curso. Mas eu digo, essa pós veio de encontro a um interesse pessoal e uma necessidade financeira. Eu acredito, né, a gente está aí com novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Plurilíngue, e quando isso vir à tona, quando isso vier a funcionar, nós vamos ter um mercado muito deficiente de professores preparados para cobrir essa exigência dos novos, das novas Diretrizes.

Então eu acredito que essa deficiência no mercado vai me trazer uma oportunidade. E se eu estiver mais preparado, hoje eu trabalho para uma escola de nível B. Quando isso vier à tona e eu tiver a formação, eu vou poder atuar lá na escola de nível A, e aí supre aquela minha necessidade financeira. É lógico, o prazer em dar aula recebendo três vezes mais [risos].

P: E o que você considera mais significativo dessas experiências formativas?

E.: Bom, no geral é como eu falo. Eu sou uma pessoa que não se inquieta quando vejo algo que não está ao meu alcance. Mas eu sei que é atingível e eu corro atrás. Então essa satisfação é uma satisfação pessoal em conseguir alcançar isso que eu não consegui antes.

Eu acho que é tudo uma atribuição positiva. Tem coisas que a gente estuda dentro de uma grade curricular que naquele momento parece não ser significativo. Por exemplo, eu lembro de uma matéria chamada Informática Voltada para Tradução. Eu não sei se foi relevante, porque o tradutor trabalha com a máquina, e as noções básicas de programação e tal, isso a gente tinha. O que a gente precisava era ter um software que o tradutor pudesse experimentar. E aí a instituição não pagava a licença individual para ter para todos os alunos.

Então eu acho que faz parte do currículo naquele momento...não supre aquela sua necessidade, mas talvez se você pensar no global, para alguém aquela matéria foi bastante...como que eu digo...eficaz.

No começo de 2019, eu entrei num programa de pós-graduação para ser Formador de Educação à Distância. Então tecnicamente eu sou especialista em Educação à Distância. Como eu me inscrevi em 2019 e logo no início...o curso teve início em março de 2020 e a pandemia começou uma semana depois. Então todo o contexto do curso ficou extremamente irrelevante, porque nós tivemos que aprender da noite para o dia toda a questão de Ambiente Virtual e avaliação. Então quando voltava assim na matéria, na disciplina, nada era atribuído. E quando tinha uma atribuição, era algo assim obsoleto, sabe? Uma ferramenta que não cabe mais. Não tem porque usar mais. Já tem tipo 10 novas ferramentas que são muito mais eficazes.

Então eu digo: no geral, dessa pós eu aproveitei muito pouco, da literatura para a prática. Houve ganhos, claro. Tem coisas que, por exemplo, Marketing. Uma vez que eu sei lidar com a Educação à Distância mas eu não sei "marketar". Eu não sei vender um curso, e uma vez que você é especialista você tem que estar apto para essa coisa.

Então isso trouxe ganhos. Mas no geral, assim, metodologias para ensino, foi bem falho. Eu acho que por causa do momento. Eu acredito que eles não tenham mais nenhum aluno inscrito neste curso [risos]. A menos que eles reescrevam toda a grade.

P: E esse curso foi buscar foi buscar por conta própria. Você sentiu a necessidade de fazer?

E.: Como eu te disse, por eu não me inquietar, eu via esse crescimento de demanda por cursos à distância e eu cheguei a acreditar que a escola fosse ofertar algum módulo à distância. De alguma forma, uma pós-graduação para mim poderia até me ajudar a entrar no mercado e trabalhar como tutor ou um docente de Ensino Superior.

Então eu...quando eu fiz, foi pensando nisso. Eu falei "há uma demanda e eu quero estar apto", que virou de fato tudo online.

P: Falando em demandas, você já precisou, sentiu uma necessidade de fazer algum curso, ou já fez algum curso, relativo à Educação Especial, Educação Inclusiva?

E.: Bom, sim. Em toda essa etapa a gente teve alguns casos de inclusão sim. Eu lembro de ter feito um curso em 2018 chamado Disciplina e Motivação. E lá falava nessa parte, quando caía na parte mais teórica, não sei se vou usar o termo técnico, mas essa parte mais "psicanalítica" ou o que motiva a pessoa a gostar de algo ou não, sei lá, de alguma forma participar. Então a gente vê existe uma equação entre estar motivado e...como que eu digo...e aquilo te agrada. Como que o aprendizado acontece. E como que o aprendizado acontece no caminho contrário, quando você se vê na obrigação de fazer algo?

E como professor de inglês, existe muito isso. Existem instituições "não escola", instituições de idioma, por exemplo. Muitos alunos procuram a gente porque o patrão quer que fale inglês daqui a 6 meses. Então existe uma motivação que não é intrínseca para aprendizado. Então existe uma pressão e a gente sabe que isso não traz bons resultados.

Nesse curso em particular, a minha orientadora é especialista nessa área. Então a gente começou a conversar sobre...uma conversa assim, sobre hiperativismo, como isso, por exemplo, diferencia o aprendizado para essas crianças, que não são crianças...como que eu digo? Que não possuem essa necessidade. Então há uma equação que deixa essas crianças em desvantagem.

Mas confesso que eu não fiz nada voltado em particular...talvez curiosidade minha...eu substituí uma professora há pouco tempo e me deparei com um aluno surdo dentro de uma aula de inglês. E aí eu...até a professora tentou me ajudar com Libras, mas eu falei assim: "a Libras não é uma língua internacional". Então o que eu tinha que fazer? Da aula que eu dava, eu tinha que falar para a professora em português e ela sinalizar para o aluno.

Aí eu falei assim: "está sendo uma aula de tradução". Aí eu fiquei com aquilo na cabeça e pensei: "preciso trazer alguma coisa". Mas eu fiz uma pesquisa e trouxe por exemplo na BSL, que é a Língua de Sinais do Reino Unido, e mostrei para esse aluno. Incluí ele, e ele aprendeu. Porque ele vê que o alfabeto é diferente. Ele não sabia que Libras só era do Brasil e a turma começou a interagir. No final da aula a gente estava sinalizando a música toda e estava integrada com o assunto, que era datas comemorativas, e a música falava do 04 de julho, Independência dos Estados Unidos.

E foi assim: eu saí de lá com aquela interrogação. O que eu fiz? Mas confesso que até perdi uma oportunidade, um processo de migração no Canadá. Eu me inscrevi para professor e a exigência lá, porque eu sou professor de Língua Inglesa, dificilmente que eu conseguiria uma vaga de professor de Língua Inglesa no Canadá. Um estrangeiro dando aulas de Inglês.

E aí surgiu essa oportunidade que tinha exigência da pós em Educação Especial. E eu simplesmente estou no Brasil ainda, né [risos]? Não deu certo.

Essas escolas possuem um orientador voltado para os alunos de Educação Especial. Então o diálogo está acontecendo mais com essa pessoa, que nos recursos dela que eu também percebo que ela também tem uma limitação. Por exemplo, ela não sabia que Libras é uma língua só no Brasil. Eu falei: "para quem lida com a Educação Especial, talvez o estudo da Libras não abriu esse olhar". Porque eu acho que faz parte de uma educação plurilíngue, né? Então como eu falo, as escolas hoje estão investindo em ensino de Inglês como sistema bilíngue porque eu acho que esse conceito está mudando, e muitas das coisas na área da Educação Especial...eu temo que nós precisamos muito mais. A gente precisa de muito mais profissionais capacitados, e nós mesmos na nossa formação. Eu tive Libras na Pedagogia, tive Braille, mas não é o suficiente para eu sair fluente.

Então assim: eu acho que a escola tradicional hoje está mais preocupada com a parte burocrática da coisa. Então, por exemplo: ela tem a preocupação de a gente avaliar um aluno com necessidade de hiperativismo da mesma maneira que a gente avalia outro aluno, e esse aluno não atingiu resultado suficiente. Então elas estão preocupadas em adaptar a avaliação para esse aluno, para que de alguma forma ele tenha uma avaliação mais justa, não sei dizer. Que não coloque ele em tanta desvantagem.

Então eu acho que o trabalho tem sido mais essa comunicação. Isso eu acho que está tirando a necessidade do professor ter que ser o especialista dessa área.

P: Uhum. Interessante. Então você acha que a escola se coloca nesse lugar de buscar essas soluções internamente.

E.: Isso, exatamente. Por exemplo, esse colégio que eu trabalho na Zona Sul, muitas famílias buscam esse colégio por causa desse olhar diferenciado com alunos de inclusão, as famílias alegam, eles falam isso mesmo, que essa formação mais humana e menos técnica, vestibular. Isso deixa esse colégio para ter esse olhar mais cauteloso, já o outro colégio que já um pouco mais tecnicista, a gente vê que essa é a opção mesmo, o colégio da frente é só vestibular. Esse daqui não é só vestibular, então eu não tenho interesse que meu filho vá passar em um vestibular, então ele vai ficar nesse e não naquele.

Um programa de pós-graduação é custoso e nem sempre a gente consegue subsídios, descontos, em um programa como Mestrados, que você pode até conseguir uma bolsa, a gente pouco ouve falar de bolsas para o *lato sensu*, então eu acho que assim, o primeiro impacto é o custo que tem para o professor que nem sempre está em uma posição valorizada. Como eu estou fazendo um curso para poder ter um ganho a mais, então eu estou tirando do meu bolso para uma coisa que vai favorecer muito a instituição que eu estou hoje, mas que futuramente eu penso em ter esse ajuste.

Então eu acho que se é interesse da escola ter esse profissional mais formado, mais voltado, eu acredito numa espécie de universidade corporativa poderia ser a solução em que a escola traz aí um subsídio, onde a escola abra cursos de extensão aí mais curtos, mas que esteja alinhado ao que a escola precisa, e aí tira esse custo do profissional.

Então eu acho que isso é importante porque quando a gente fala assim: "ah, eu quero fazer uma pós", aí a primeira coisa que você pergunta é, "bom, porque você vai fazer uma pós? Você está correndo atrás por questões pessoais ou é a tua empresa que está exigindo?". Então acho que quando a empresa exige, ela tem que custear parte desse investimento. Eu acho que seria uma solução hoje. Eu lembro que tinha duas vertentes a sua pergunta.

P: Para o que que servem os cursos de formação continuada e quem que deveria ser responsável por esta oferta.

E.: Tá. Então, o responsável acho que é a instituição, que poderia fazer um papel maior aí. Pensar na universidade corporativa seria uma ideia, a relevância acho que tem sempre isso, acho que tem profissionais pesquisadores, que eu acho que eu me encaixo nesse quesito, que a gente pesquisa aquilo para melhorar a nossa prática, eu acho que é uma questão pessoal de buscar, querer ir atrás, não se inquietar com algo que você não sabe dominar ainda e na educação a gente sabe que as coisas se transformam muito rápido, de a necessidades mercadológicas que aparecem de um ciclo para o outro.

Então acho que é mais ou menos isso mesmo, uma questão pessoal pela busca e muitas vezes, muitos profissionais não fazem isso pela limitação financeira que eu estava falando com você, e às vezes até questão de tempo, porque um professor hoje para ter um bom salário, ele precisa ter no mínimo 30 horas semanais. Então se a gente foi pensar no ciclo de pessoas que precisam dormir 8 horas, só restam mais 10 horas pra ser distribuídas na semana. E aí cadê o tempo pra estudar, para a pesquisa?

Então é o profissional que vai ter que dar aula 7 horas da manhã, conseguir alguma vaga, dar aulas à tarde e terminam às 18:00 e consiga fazer uma pós das 19:00 às 20:40 [risada].

Então eu acho que a extensão desses cursos ou o tempo que eles demandam para aula e pra pesquisa, podem ser também um critério que vá contra a vontade da pessoa em fazer a pós.

P: Uhum. E agora, pra finalizar dizem, uma afirmação muito corrente de que o professor não pode parar nunca de estudar. Você já ouviu falar disso? O que você pensa disso?

E.: Diz exatamente isso. A educação é um processo muito dinâmico e complexo. Então a gente se afilia à Psicanálise, a gente se afilia à Psicologia, a gente se afilia à Antropologia, para poder entender a nossa prática.

Então é isso. A Educação é um mundo tão complexo que a pessoa não pode estagnar. As mudanças acontecem, como eu falei, de uma aula pra outra a gente já percebe progresso ou regresso, e aí esse é o plano de intervenção ali que vai fazer a transformação. E quando o professor erra a metodologia, a pedagogia, quem vai culpar ele?

Eu acredito que nós não temos pessoas, famílias, de forma geral, falar assim "opa, o professor não deu logaritmo, isso vai prejudicar meu filho lá na frente, vou cobrar". Então não tem essa cobrança tão precisa, o professor tem essa liberdade de errar e o acertar vai depender de ele ter corrido atrás.

P: Uhum. Não sei se você quer comentar alguma coisa que eu não tenha feito perguntas, você fica à vontade.

E.: Bom, acho que não. Acho que foi uma conversa produtiva também.

P: eu vou parar de gravar.

E.: Ok.

Anexo I – Entrevista com a professora Vanessa

P: Bom dia, V. Eu queria primeiro te agradecer por estar aqui cedendo essa entrevista pra mim e queria te perguntar.... Querida que você me contasse quando você se formou, no que você se formou, quando você se tornou professora...conta um pouco da sua experiência.

V: Ok, eu entrei em Pedagogia em 2010. Me formei em 2017 dentre outros motivos por que eu precisava trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Então eu precisei desse tempo extra para me formar. Eu fiz Pedagogia na Unifesp. Depois fiz uma pós-graduação em bilinguismo, que eu trabalho em uma escola bilíngue. Trabalho desde que estava na faculdade com educação bilíngue, língua de prestígio, especificamente inglês, e agora estou fazendo Mestrado na área de Psicologia e Educação, dentro da psicologia, tratando das questões de desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais. Eu trabalho com educação desde antes de eu começar com a Psicologia. E eu comecei a trabalhar em escola, ainda na época do Ensino Médio. Eu sou do interior e fiz Ensino Médio e Técnico ao mesmo tempo. Então eu fiz Técnico em Informática e na época ainda era uma prática comum. Eu era professora de informática em uma escola, então eu trabalho em escola desde de 2008 eu acho, 8 ou 7, algo assim.

P: Legal. E a sua experiência enquanto professora, foi na escola privada ou na esfera pública?

V: Sempre na rede privada. Desde que eu me formei ainda não abriu concurso aqui em São Paulo. [risada]

P: Uhum. E me conta uma coisa, desde que você se formou, você contou que está no Mestrado, né?! E você foi buscando fazer cursos, que são colocados como formação continuada como professores?

V: [risada] Deixa eu ver, porque eu não vou lembrar de cabeça. Como eu caí meio de paraquedas, mas desde 2011 ou 12 eu trabalho em colégio bilíngue. Então as formações que eu fiz, muitas foram voltadas para a questão do bilinguismo, embora eu trabalhe com língua de prestígio, é Inglês, não estudei só isso porque foi muito mais sobre relações cognitivas e como o aprendizado acontece quando em duas línguas... Eu vou abrir aqui, porque foram bastantes cursos e eu não lembro de tudo [risada], mas... só um minutinho. Achei já. Desde o ano que eu me formei entre 2017 e 2018, eu terminei tudo em 2017 e coleí grau em 2018, então em 2018 eu fiz um curso sobre... Tudo bem se eu falar em Inglês?

P: Claro.

V: Ta, é... *Playbase Learning Strategies*, porque eu trabalho com primeiros anos do Fundamental, metodologias de alfabetização, *storytelling and storymaking*, metodologias ativas, eu fiz um curso de especialização em [inaudível] depois um sobre novas estratégias e novas tecnologias para o ensino e depois eu entrei na pós, depois eu terminei a pós e comecei o Mestrado. [risada]

P: E por que você foi fazer esses cursos?

V: E teve mais um que eu fui fazer no ano passado enquanto eu estava na pós, que foi um curso bastante específico que foi ensino para crianças autistas. É, eu acho importante falar isso para explicar, é que não tá aqui, porque eu abri o currículo pra falar e eu ainda não coloquei ele. Enfim, eu acho que de início foi muito mais, uma questão de eu perceber que eu ainda não entendia muito bem como as coisas na escola funcionavam, embora eu já estivesse dentro da escola a muito tempo, aquela coisa da faculdade dar muita teoria, então você vê a criança,

fazendo certas coisas e nossa... Isso dentro da teoria de Vygotsky que quer dizer que a criança está no certo processo de não sei das quantas...tipo, a parte teórica da faculdade foi muito incrível, mas eu não sentia tanta confiança no *hands on*, tipo, na prática.

Então eu tinha a BNCC ali, eu tinha aquilo que eu precisava ensinar e eu não me sentia segura em como fazer aquilo. Esse último curso que eu falei foi por conta de uma situação bem específica, que inclusive foi o motivo de pelo qual eu escolhi o meu tema da pesquisa do Mestrado, que no ano passado, que depois de mais de 10 anos trabalhando em escola eu tive um aluno autista severo, grau 3, e eu não tinha ideia do que fazer. Eu trabalho em uma escola relativamente pequena, embora bem estruturada em termos de recursos materiais. O pessoal é pequeno e eu tinha acabado de chegar na escola e tinha esse aluno dentro da turma e era uma turma com mais duas crianças que tinham necessidades educativas especiais também. E assim eu tive muita dificuldade em lidar, de eu ser a pessoa responsável sozinha na sala, por lidar com tantos processos de aprendizagem diferentes.

P: Uhum.

V: Especificamente com esse aluno que precisava de adaptação de currículo, de conteúdo, de material, além de ter uma questão muito forte ali, da família acreditar que ele tinha que estar... Mas assim, eu concordo em partes...mas enfim, pra mim era muito difícil eu fazer, porque a família, batia muito o pé que ele tinha que fazer exatamente o que as outras crianças estavam fazendo, mas era um aluno que não era oralizado, era não-verbal. Ele vinha de mais de um ano de pandemia sem acompanhamento médico nenhum. Então ele estava bastante desregulado, teve toda a questão do resto do grupo vir de mais de um ano de pandemia, em casa com todas essas demandas atendidas, tendo que voltar a conviver e ele era um aluno que gritava muito e muitas vezes eu não sabia o que fazer.

Então foi uma insegurança minha, eu chamo de insegurança, mas despreparo, eu acho que é muito mais despreparo. Então eu resumiria dessa forma, eu não me sentia preparada para ser responsável por aquele aluno. Assim, não me faltava vontade, mas eu não tinha o conhecimento para fazer o que na teoria eu deveria estar preparada para... Aí acho que foi nesse sentido a resposta.

P: E esse curso específico que você foi buscar para te ajudar na prática com esse estudo específico, quais foram as suas experiências e o que você pode falar sobre esse curso em relação a sua prática?

V: Foi um curso de um mês, foi uma... Não sei se chama empresa, uma instituição voltada para educação de crianças autistas, e sendo muito honesta nesse caso específico que eu senti, foi que a gente entende que o autismo é um espectro amplo e que cada criança tem a sua demanda e suas características específicas. Então eu senti que foi muito teoria, muita explicação daquela de "ah, cada autista é único, assim como cada criança é única, e você tem que conhecer o seu aluno e tem que adaptar tudo para ele e aí eu senti que eu fiquei na mesma, honestamente, eu continuei com as mesmas dúvidas, as mesmas inseguranças, aí eu parti para o próximo passo... Que então a questão não é meu despreparo, e sim a falta de tempo para conhecer esse aluno específico, que eu era nova na escola, ele já tinha uma equipe terapêutica, mas que não fazia um bom contato com a escola, então eu não tinha laudo nenhum, não tinha relatório nenhum, eu não tinha nada para conhecer aquela criança, para qual eu tinha que preparar todas as atividades que ele fazia durante a semana. Então continuo achando que há um certo despreparo para certas questões, principalmente prática. Porém eu entrei na questão da legislação, que a lei diz que a gente é responsável por fazer todas as adaptações e fazer todo o acompanhamento, e a minha hipótese é de que um ser humano, não dá conta de tudo.

P: E me fala uma coisa, já que você teve essa experiência com esse curso, o que que você estava buscando e o que você acha que ele poderia ter oferecido que não ofereceu?

V: Eu não acho que o problema é o curso... É difícil, eu estou com isso, mas não tá indo [risada]. Eu acho que precisaria de uma equipe maior ou de uma instrutora mais estruturada para lidar com aquela situação em específico. Eu achei que o curso foi muito teórico. E eu precisava de exemplos de casos que funcionam, de metodologias que funcionam, de uma coisa mais prática e eu até olhei outros cursos depois, enfim... De metodologia avançada, mas são todos muito caros. Então além de que professor, não é uma profissão muito bem remunerada, eu ainda tenho o contexto por trabalhar em um contexto bilíngue. Eu recebo mais do que a maioria dos professores da rede privada, principalmente, escolas menores, mas assim... Era totalmente fora da minha realidade. Então, eu senti falta de prática, de algo prático que poderia ter sido empregado.

P: Uhum. Esse curso você foi buscar por conta própria ou a escola que você estava foi te...

V: Não, eu fui por conta própria.

P: E desses outros cursos que você está contando, dessa lista grande que você apresentou, algum desses que você foi buscar ou que você fez, todos eles você buscou por conta própria, teve alguns deles que a escola te demandou?

V: Eu trabalhei por 4 anos em uma escola trilingue, era uma escola de elite, muito elite, filhos de banqueiros, tipo... Eram só filhos daquelas marcas grandes que você ouve falar todos os dias. Essa escola, algumas vezes, não foram poucas, uma coisa de pelo menos uma vez no ano, facilitava para que a gente participasse de cursos de formação, certificação... Fora isso foi por conta própria, então só tive nessa escola específica, que a escola promovia.

P: Você consegue dizer quais ou qual cursos tiveram impacto relevante na sua prática? Se houve...

V: Eu acho que a prática foi muito mais, eu sinto que os cursos serviram para estruturar as práticas.

P: Uhum.

V: Eu acho que teve muito mais essa relação... Aí... Desculpa, apareceu uma notificação aqui, que foi desligar, só um minutinho... Eu acho que os corpos, fizeram com que aquela prática tivesse um porquê. Talvez tenha me ajudado a estruturar melhor um planejamento, então agora eu planejo com mais intencionalidade, coisas que antes eu já fazia, mas era muito mais em *Feeling*, eu não sabia muito bem o que eu estava fazendo, mas já tinha visto alguém fazendo e via que funcionava, algo do tipo.

P:... Algum deles que você fez e no final te deixou com alguma sensação de frustração, de pensar... "não era isso" ...

V: Eu fui fazer uma pós em linguismo, querendo entender melhor os processos de aprendizado em contextos bilíngue, e aí foi uma pós que eu fiz com uma colega que também trabalha em uma escola bilíngue. Então a gente teve muita troca, ela e eu. Acho que a sensação que a gente compartilhou foi de que não tinha nada de novo pra gente, talvez por a gente estar naquele contexto, já há bastante tempo e era uma pós aberta para bi e multilíngue, com muitos conceitos básicos da Pedagogia, então não sei se foi feita pensando para quem estudou Letras, por exemplo... O curso era muito estruturado... Ai, estou tentando pensar em algum exemplo, mas não consigo... Contanto que foi uma coisa que a gente fez muito, vou usar a expressão que a gente usava meio que na brincadeira, mas a gente fez meio que na "força do ódio", porque era uma coisa que não agregava, não tinha aquela sensação de "nossa, eu estou aprendendo com

isso". Então era tipo "olha, é importante ler para a criança", e aí ia justificar teoricamente o porquê era bom ler para a criança.

Eu vim de uma formação pedagógica que eu particularmente considero boa. Então pra mim aquilo era... "Eu quero uma pós-graduação e não algo que eu vi há alguns anos atrás e que faz parte da minha prática". Aí foi de longe o mais frustrante.

Foram 2 anos.

P: E o seu Mestrado, é o que você está fazendo agora? É o que você foi buscar por um interesse pessoal, uma questão da sua prática?

V: É, me gerou muita frustração de eu questionar bastante se eu estava no trabalho certo, se eu estava na área certa, se eu servia para isso... Porque eu tento me empenhar bastante no meu trabalho, tento ser aquela pessoa que... Eu quis me tornar educadora porque eu acredito na educação como meio de transformação e mudar a sociedade e as coisas que eu acho pessoalmente, mas com base em muito estudo, que eu acho que não são legais, ou que poderiam ser de uma outra forma, enfim, dentro da nossa sociedade. Então eu acho que eu acredito que eu não conseguiria fazer... Eu não me sinto confortável fazendo algo que eu não acredito que esteja dentro desse parâmetro.

P:Uhum.

V: E com esse aluno, eu dei o meu melhor, mas eu não acho que foi significativo. Eu não sei eu não sabia acessar, eu não tinha tempo para acessar, porque enfim, quando eu estava com... Ele tinha duas ATs, acompanhantes terapêuticas, que revezavam para estar com ele, quase o tempo inteiro durante a aula e no final do dia ele ficava sem elas, e foi uma questão que eu tive que bater o pé na escola inclusive, porque ele demonstrava uma ansiedade no final do dia, porque teve um dia que a mãe dele não foi buscá-lo e aí ele ficou muito mais tempo na escola. Todo mundo foi embora menos ele. A partir desse dia ele passou a ter muitas crises no final do dia e era um momento que eu ficava sozinha com ele.

Por muitas vezes eu tinha que largar a sala, eu deixava de dar aula por uma hora, porque ele estava em crise. Então assim, tem a questão do colégio pequeno, existe uma demanda financeira para contratar alguém que esteja com ele e enfim, é um colégio pequeno que tem menos verba por conta de questões estruturais, enfim.

Então foi uma coisa... Eu tenho uma boa relação com a diretora da escola. Então eu pude chegar nela com bastante honestidade e falar que eu não acho justo eu largar todos os outros alunos, por uma hora todos os dias para eu ficar com ele. Eu não tô conseguindo dar conta de currículo, porque é muito tempo que eu preciso dispensar e não tipo assim, não era nada pedagógico, era contenção.

É frustrante. Eu mesma estabelecia as metas curriculares para ele e essa foi uma outra questão que teve muito problema com a família, porque depois de uma sondagem que eu fiz, eu escrevi um relatório que eu falei que ele não estava alfabetizado, porque ele ainda estava numa fase de garatuja, ele pegava a caneta... E era isso. De forma alguma eu quis tratar isso de forma hostil, mas foi o que eu identifiquei com as sondagens que eu fiz, e a família ficou muito ofendida. Dizendo que ele sabia o nome de todas as letras e aí eu tive que explicar que saber o nome de todas as letras é diferente de atribuir o valor fonético e enfim, me desgastou demais, porque eu me sentia muito sozinha, desamparada, nessa situação.

E teve também a questão numérica que ele não atribuía valor numérico, embora ele contasse de 1 a 20 ele... Como uma música que você canta, mas não necessariamente você está atribuindo significado àquilo. Então ele contava de 1 a 20, mas ele não atribuía valor. Então coloquei como meta de Matemática pra ele, trabalhar valoração numérica de 1 a 3 ou a 5 para

um semestre e a mãe chorou muito, dizendo que eu não valorizava os conhecimentos do filho dela. E aí minha vontade era chorar também, dizendo que ela não valorizava os meus, mas eu estava ali de forma profissional e não podia fazer e eu não tinha tanto respaldo.

Enfim, foi difícil. Esse ano a escola encontrou uma psicopedagoga para acompanhar o caso. Então eu imagino que os professores estejam menos desamparados nesse sentido de eles terem que bancar todo o... Não só a aplicação, a concepção do material, que eu trabalho com o terceiro ano.

Então uma outra questão foi que ela queria que trabalhasse sempre a mesma coisa. Então como eu vou trabalhar divisão com um aluno que não faz valorização numérica? Então era outra questão desgastante, porque eu tinha que explicar quase toda semana, pra ela, a mãe...o pai ia, mas não era ausente, mas nas reuniões pedagógicas era sempre com a mãe e ela sempre se posicionava e questionava e no fim do ano chegou um ponto que tudo era questionado. Tipo, apareceu foto e a escola compartilha foto com os pais das atividades que eles fazem. Apareceu foto com as crianças no final do ano brincando com água, por que que ele não está na foto? Porque ele não quis participar da atividade. Ele não se sentiu confortável com a água gelada. Só que era tudo em tom de cobrança. Na verdade, eu não sei se era tudo em tom de cobrança ou se eu já estava me sentindo sobrecarregada.

Aí no final do ano eles também fizeram uma apresentação de teatro e ele participou de todos os ensaios e no dia da apresentação ele teve uma crise. Só que a apresentação foi pra todas as outras turmas, então a gente não tinha como deixar de fazer aquilo porque um aluno não estava disponível e a mãe não achava esse tipo de resposta, porque ela achava que ele tinha que participar de tudo, mesmo que isso fosse agressivo contra ele, mesmo que o forçasse a certos contextos fosse agressivo.

No dia da apresentação de teatro por exemplo, foi um dia que choveu e a sala que foi feita a apresentação tem uma telha barulhenta, uma que é onduladinha. Sei que a chuva cai e faz barulho. Então aquele barulho excessivo não foi confortável pra ele e ele não quis ficar de jeito nenhum naquela sala. É a única sala grande da escola. O cenário estava todo montado lá. Não era um dia que tinha chuva prevista e eu sinceramente não tinha pensado nessa problemática porque não era uma época de chuva.

Enfim, aí tinha todos esses "extras" que me sobrecarregam e me fizeram sentir que eu não estava fazendo o melhor dos trabalhos, ao mesmo tempo que eu sabia que talvez fosse demais para uma pessoa só. Enquanto educadora eu não acho isso justo, eu não acho justo com o aluno ele não ter o que a escola se propõe a oferecer, enfim.

P: Uhum.

V: Então ele está lá, já é um avanço, mas ainda não está como deveria ser.

P: Uhum.

V: Eu acho que agora nossa luta tem que ser para que as coisas sejam feitas significativas. Para desenvolver as habilidades dele, enfim...

Para que os outros alunos não o vejam como...eu vou usar uma palavra pesada... Mas enfim, era o que passava a sensação por diversas vezes, para os alunos não o vejam como um estorvo. Como uma criança que está ali na visão de crianças de 8 anos, por mais que isso fosse trabalhado, é uma escola que trabalhava com provas e ele é uma criança que às vezes gritava durante as provas e ao mesmo tempo que assim eu...

Foi uma outra briga que no último bimestre eu falei, vamos fazer um planejamento com ele, para ele fazer fora da sala de aula durante as provas, porque eu preciso também garantir um

ambiente confortável para os demais alunos. eu tinha uma aluna que tinha distúrbio de processamento auditivo. Ele começava a gritar e ela começava a chorar. Só que ela tinha que fazer prova regular, então o que que eu fazia com essa aluna nesse contexto? Tirar ele da sala de aula, era a melhor alternativa? Não sei. Mas era tudo eu tendo que decidir sozinha.

P: A escola nesse sentido não conseguia te dar um apoio no sentido de trocar, pensar junto, como é que...

V: Por parte da escola, não, o que vinham eram muitas ideias prontas. Então, é uma realidade que me intriga um pouco nessa escola, porque pela primeira vez eu tenho muita autonomia para trabalhar o currículo, as habilidades da forma que eu acredito, mas, neste ano está bastante diferente. As coisas estão muito mais estruturadas. No ano passado, o que que aconteceu? A coordenadora saiu no mês de Março, então a Diretora acumulou essas duas gestões, de Coordenação e Direção e foi uma questão que a gente até conversou e eu falei, “me sinto até desamparada por parte da escola, porque por vezes eu precisava e não tinha pra quem correr”. Por mais que ela falasse “vem pra minha sala, manda o aluno para a minha sala”, ela nunca estava na sala. Então assim, foi uma coisa que ela entendeu e esse ano, já tem uma outra pessoa, por ser uma escola pequena, acho que tinha uma dificuldade de aceitar alguém de fora chegando, mas ao mesmo tempo, eu me senti desamparada por causa da escola sim.

Eu tinha reuniões semanais com as APs e também eram APs externas, elas não eram da escola e ao mesmo tempo era que elas enxergavam as necessidades dele e eu tinha que olhar para a de todos os alunos, principalmente uma delas não arredava o pé em relação a isso. Que nem na semana que eu falei pra ele não ficar na sala durante as provas, eu fiz as atividades, uma sequência didática gigantesca pra ele fazer nesses períodos. E no dia das provas ela não saiu da sala com ele e ele teve uma crise, começou a gritar e era uma atividade de *listening* de inglês...então tinha um áudio tocando e as crianças precisavam ouvir para responder o exercício e enfim, ele teve essa crise, bem na hora da atividade e depois quando eu fui... "Olha a gente tinha combinado uma coisa e vocês não fizeram", "ah, mas eu achei que ele estava super bem na sala". Aí eu falei "então, talvez pra vocês seja um pouco difícil enxergar o todo, porque vocês estão muito envolvidas com ele, mas ele teve uma crise tão severa que eu tive que ligar para a mãe", porque ele teve aquela crise enquanto eles precisavam ouvir para responder o exercício.

Então não estava tudo bem. Então é injusto com ele que ele tenha que ficar em silêncio por mais de uma hora. Então, era uma carga ali muito pesada. Enfim, eu converso com o professor atual dele e agora eles têm o auxílio dessa psicopedagoga, mas segundo ele, parece que tem muito mais cobrança, no sentido das atividades dele agora são revisadas, por exemplo.

Porque outra coisa que aconteceu no ano passado era preparar as atividades que eu passava há anos. Anos não, mas horas que eu passava adaptando e a AP pegava a atividade para o resto da turma e passava pra ele e eu tinha feito uma atividade toda com imagem pra passar pra ele relacionar aquilo e eles estavam trabalhando unidade de medida. Então eles saíam e mediam as coisas e eu fiz as imagens e trabalhei grande e pequeno. Pequeno era tudo o que cabia na mão é grande o que fosse maior do que é impossível carregar na mão. Foi essa construção que foi feita com esse aluno, e a AP achou que pra ele não fazia sentido.

Não sei com base no que ela decidiu isso, e ela decidiu pegar uma folha que tinha escritos com tamanho 12 e um espacinho "desse tamanho" para eles marcarem quantos centímetros tinha cada coisa que eles mediram e aí ao mesmo tempo que vi e fiquei... “Vou rasgar meu diploma e deixar ela aqui dando aula”, porque tudo de fundamento pedagógico que eu apliquei aqui pra adaptar pra ele...

Todo o tempo que eu perdi fazendo atividade, isso foi frequente, então tudo isso desgastou, sabe?! Foi um ano meio difícil, então eu acho que é sim o professor deve estar responsável por qualquer aluno dentro de sala de aula, mas acho que tem que ter condição, tem que ter respaldo, tem que ter tempo de planejamento pago, porque era uma outra questão que me magoava e me doía, eu tive que abrir mão...

Eu dou bastante aula particular. Agora nem tanto, por conta do Mestrado, mas eu tive que abrir mão de aulas particulares porque eu passava muito tempo adaptando atividades, pensando na adaptação, enfim, e eu não recebia a mais por isso. Então o professor já tem bastante trabalho para além da sala de aula. Eu tinha o dobro desse trabalho e com um salário que mal paga as contas. Então tem a questão da valorização. Infelizmente a gente trabalha e vive em uma sociedade capitalista, e eu tenho que pagar pelo meu alimento, pela minha moradia e etc. Eu não me sentia nesse papel, nesse espaço de ser alguém valorizado.

P: Uhum. Você acha que nesse sentido, existiria algum tipo de formação de curso que poderia dar conta dessa sua questão que você estava vivendo no passado?

V: Talvez Psicopedagogia, não sei. Eu vejo psicopedagogo, trabalham com esse tipo de adaptação, de construção curricular, mas são pessoas que trabalham especialmente com isso. Elas não estão na sala de aula e nesse contexto, então assim... Sim, ajudaria, mas ainda vejo a questão do tempo e da demanda como problema.

P: Uhum. Você contou então que alguns cursos que você fez, foram colocados e oferecidos pela instituição que você trabalhava, outros você foi buscar sozinha. No final disso, você acha que de quem deve ser a responsabilidade dessa formação, da oferta, do percurso formativo?

V: De quem deve ser a responsabilidade? Eu acho que uma responsabilidade compartilhada, talvez.

P: Entre quem?

V: Entre a instituição e o profissional. Você diz a responsabilidade da busca ou financeira? Porque eu vejo muita gente que entende essa formação contínua, como aquele "ai, que saco..." e às vezes eu vejo pessoas que trabalham em um lugar, na rede pública, por exemplo...existem cursos de formação contínua, pelo menos é o que eu vejo de colegas minhas que trabalham na prefeitura e que ela participam de bastantes formações, que são oferecidas pela prefeitura e assim, às vezes eu percebo uma postura de "ah, que saco, ter que ir pra esse curso e depois de ter trabalhar o dia inteiro"... talvez seja uma questão de um capital cultural, de entender o valor do estudo na sua prática...enfim, de entender que a escola não é a mesma que era na época que a gente fez faculdade, que pra gente estar na escola, tem que estar na escola de hoje, não na escola seja lá de quando for que a pessoa se formou.

Então eu acho que tem essa questão que parte do profissional, que é uma questão estrutural, porque pelo menos eu cresci ouvindo que eu tinha que ir pra escola, estudar, fazer faculdade e trabalhar. Então não existia um trabalhar e continuar estudando para o resto da vida, mas eu me apropriei de uma forma, talvez eu seja um pouco *nerd* [risada]...eu gosto de estudar, então consegui me apropriar de uma forma positiva dessa novidade de que você não termina a faculdade e para de estudar pra sempre.

Eu acho que enquanto sujeitos a gente se torna melhores se a gente constrói mais conhecimentos, mas eu entendo que tem outras demandas também e que eu tenho que atribuir muito desses problemas ao capitalismo, porque eu também acho muito problemático por exemplo, alguém ter que cuidar de casa, quem tem filho ainda vai ter que cuidar de filho e a

maioria dos profissionais na escola são mulheres, e a gente sabe que as tarefas são mais atribuídas às mulheres.

Então a forma como a coisa se organiza não é legal, sabe? Só adicionar, sabe? Não é que você... "Ah, eu vou tirar um mês para estudar", seria possível em quase qualquer outra profissão. É aquilo, você deu aula quase o dia inteiro e à noite você vai estudar... Você deu aula o dia inteiro e à noite você vai estudar com seu filho no colo. Você deu aula o dia inteiro e você vai deixar de brincar com seu filho pra assistir aula...

Então eu acho que isso, essa demanda de uma formação contínua, por mais que enriqueça o sujeito, enquanto detentor de conhecimentos, acaba diminuindo a qualidade de vida, porque é muito injusto as pessoas não poderem descansar, não poderem estar com a cabeça funcionando, não estarem produzindo...

Enfim, eu acho pelo menos, mas são questões muito estruturais, porque o Brasil não é um país que valoriza a educação, então não teria alguém para... Tirando nessa escola super de elite que eu trabalhava que tinham duas professores por sala, que eu podia faltar uma semana para fazer o curso, porque tinha outra professora lá, e por mais que pra ela fosse um pouco mais difícil estar em sala sozinha, era possível, porque era só uma semana, não era a realidade da maioria dos professores, mas era um ambiente de elite, não é o que acontece na maioria das escolas. Então lá era possível eu sair em abril e fazer um curso de um mês. Então eu acho que é uma questão muito mais estrutural, do que individual ou até mesmo das escolas enquanto unidade.

P: Uhum. E nesse sentido tem essa afirmação corrente de que o professor não pode nunca parar de estudar, que tem que estudar permanentemente...o que essa afirmação te faz pensar?

V: Calma... [risada]. Eu acho que existe uma pressão de produtividade, entre, eu acho que talvez intrínseca à sociedade, mas, mais especificamente a profissionais de áreas humanas. Talvez mais específicas aos professores, porque não existe essa cobrança por exemplo para um engenheiro. Por exemplo, um engenheiro ele pode sair e assim... Eu não sou engenheira, talvez eu esteja falando uma grandíssima besteira, mas é uma forma como eu vejo pessoas com quem eu tenho contato ou por exemplo, tenho um amigo que trabalha em banco. Ele é funcionário de um banco, não que ele esteja enfim... Não é cargo executivo, é uma função muito mais maquinicista, sabe, executar um trabalho e pronto? Ele lida com pessoas, mas não de forma formativa.

Eu acho que essa coisa de alguém ter que estar o tempo inteiro fazendo uma coisa, desumaniza esse alguém, porque, talvez não só o professor, não sei, mas eu falo o professor porque é o que eu vivo, mas, eu sinto que eu não tenho direito de descansar, não tenho o direito de não estar a fim. Eu sinto que talvez isso seja uma coisa que tenha sido construído desde que eu era criança, mas que se eu não trabalhar, não estudar, não participar de grupo de estudo e ler, enfim e agora ainda tem a questão de o criar conteúdo para internet, que parece que se você não tiver uma página de professora, fulana no Instagram, você não é uma boa professora, você não vai estar sendo uma boa profissional. E assim, eu não quero ser uma profissional o tempo inteiro, sabe?

Às vezes eu quero ser só a Vanessa, que gosta de ler fantasia e jogar vídeo game [risada] e às vezes, talvez tenha a questão de tipo, da síndrome do impostor, se a quantidade de pessoas que têm transtorno de ansiedade, que tem hoje em dia de que você não está produzindo, você não tem valor, eu não sei, acho que a gente pode aprender com a prática também.

Então a prática pedagógica, ela é um contexto de formação, porque não? Porque que ao invés de fazer um curso, eu não posso fazer uma reunião pedagógica, na qual trocam-se boas práticas, trocam-se boas experiências. Ao invés de ter essas cobranças para que a gente esteja sempre

inserido num contexto institucionalizado de aprendizagem, eu demorei, mas acho que cheguei aonde eu queria.

P: Não sei se você quer completar com alguma coisa, se você acha que tem algum assunto que eu não tenha abordado que você queira comentar, pode ficar à vontade.

V: Ah, eu acho que em relação à formação, uma coisa que eu vejo como um ponto crítico, mas que eu também entendo que enfim, há toda uma questão de estrutura da sociedade, mas que eu achei que teria sido válido, é a prática. Acho que a faculdade dá muita teoria, mas pouca prática. Eu tive estágios obrigatórios, e blabláblá, mas é diferente de você viver o dia a dia da escola.

Então se de alguma forma, fosse possível, assim, e aí eu estou trazendo uma experiência minha por ter trabalhado em lugares de elite, em escolas particulares maiores, toda sala tem uma assistente ou professora assistente, ou assistente pedagógica, seja lá como se chama, ou você não tenha a responsabilidade de planejar, você está ali inserida naquele contexto, você está vendo com as coisas são feitas, se elas funcionam, se a escola promove uma boa formação, então acho que é isso, trazer a formação também para a escola.

P: Uhum.

V: A escola é um ambiente em qual essa prática acontece, e a gente vê a teoria por, sei lá, 4 a 5 anos na faculdade e depois você é jogado lá, você não está... Porque 1 ou 2 meses de estágio, não lhe faz entender como é a dinâmica de uma escola. Então talvez, transformar a escola em um ambiente de formação, de novo professores, não de professores que já estão em atividade há alguns anos. Não sei se é possível, não sei se é viável, mas eu acho que seria de grande valor para a formação de novos professores. Então acho que é isso.

P: Muito obrigada pela sua contribuição. Te agradeço muito pela sua participação. Eu vou encerrar a gravação, tá?

V: Tá bom.

Anexo J – Entrevista com a professora Gisele

P: Então, Gisele, obrigada por sua participação. Então eu tenho aqui um roteiro com algumas perguntas que eu vou te fazer, mas antes eu queria que você me contasse no que que você se formou professora, no que você se graduou, onde você atua, me contar um pouco livremente seu percurso.

G: Eu sou professora há 15 anos, e quando eu entrei na faculdade, na verdade eu comecei o curso de Publicidade e Propaganda, que era um sonho que eu tinha desde adolescente. Eu amo escrever, então nunca tive dúvidas sobre isso, mas no mesmo ano que eu comecei a faculdade eu comecei a dar aulas de inglês em uma escola de idiomas e eu me apaixonei tanto que eu não conseguia me ver saindo da sala de aula para começar um estágio nessa área, para começar em uma agência, mesmo sendo uma carreira que eu sonhava em ter.

Então eu tranquei o curso e no ano seguinte eu comecei Pedagogia e aí continuei dando aula na escola de inglês. Dei aula de inglês por 10 anos, dei aulas particulares também nesse meio tempo, e aí depois que eu saí da escola de idiomas eu acabei trabalhando em 3 contextos bem diferentes entre si. Então eu saí da escola de inglês para trabalhar em uma escola brasileira regular de educação básica no programa bilíngue. Então eu ensinava disciplinas acadêmicas, em inglês, Estudos Sociais, Ciências e tinha a própria língua inglesa.

Aí surgiu a oportunidade de trabalhar numa escola internacional como professora polivalente, como professora de Educação Básica, mas como todas as disciplinas ensinadas em inglês, aí eu ensinava matemática, alfabetizava as crianças em inglês, o dia todo deles era todo em inglês e dessa escola fui trabalhar em outra escola brasileira, dando aulas de inglês e aí eu meio que voltei ao início, porque era muito parecido com o que eu fazia na escola de idiomas, mas em uma escola de Educação Básica, em uma escola regular. No ano passado eu também tive a oportunidade de trabalhar um pouquinho com desenvolvimento de material didático, uma coisa que eu achei muito legal e que eu também sempre tive o sonho de escrever materiais e eu nunca soube direito o que eu precisava fazer pra isso, mas surgiu essa oportunidade e foi um trabalho superlegal. Foi um trabalho *freelancer*, foi bem rápido, durou dois meses, mas foi uma ótima experiência.

Atualmente eu não estou trabalhando. Eu acabei de sair de uma escola, eu pedi demissão essa semana [risada], segunda-feira, e tem sido um processo bem complexo pra mim... Eu até fiquei na dúvida se eu ainda poderia participar da sua pesquisa, porque assim na prática eu não estou na sala de aula nesse exato momento, eu acabei de sair. Bem resumido, é mais ou menos isso, e eu tive a oportunidade também, de fazer uma pós *latu sensu* em Educação Bilíngue que eu amei. Foi um divisor de águas na minha carreira e até hoje isso reverbera não só na minha prática profissional, mas na minha vida mesmo.

Eu tenho a minha cunhada que mora na Holanda, então eu tenho 2 sobrinhos que são bilingues desde nascença, e é muito legal eu poder acompanhar esse processo deles, como uma pessoa que estudou, isso também. Então eu vejo muito do que eu estudei acontecendo com eles também. É bem interessante.

P: O que mais você pôde trazer desta pós que você fez? Tem alguma coisa na prática que essa pós fez diferença para você?

G: Tem muito, muito. Em primeiro lugar ela mudou totalmente a minha visão sobre o que é bilinguismo, o que é um ser bilíngue, porque por 10 anos na escola de inglês eu entrava na sala, cumprimentava os alunos e ficava ali, "*English only, no Portuguese*". Ficava fazendo esse

trabalho de cortar mesmo a língua materna e era uma demanda da própria metodologia, mas eu não via um problema nisso.

Não é exatamente que é um problema, porque na escola de idiomas é muito curto o tempo. Eles têm poucas aulas por semana, então de fato é interessante a gente aproveitar ao máximo o tempo ali para trabalhar com a língua-alvo, mas quando eu fui pra Educação Básica, que são mais aulas, a carga horária é maior, eu percebi que muito do que eu vi na pós, eu vi acontecendo na vida real, na prática, porque um sujeito bilíngue, ele não é 2 monolíngues em um só. Ele não vai desligar o português na cabeça dele quando ele entrar na aula de inglês. Não é assim que funciona. Isso foi uma coisa que eu aprendi estudando no bilinguismo e aprendi na prática.

O que acontece na verdade é que o sujeito bilíngue utiliza todo o repertório dele tanto em português, quanto em inglês pra fazer sentido ali das coisas que estão acontecendo, seja qual língua for. A língua de instrução e quando é uma criança ou até um adulto recorre ao português, não é porque ele está se negando a falar na língua-alvo. Ele usa ali o que ele tem de recurso. Às vezes não sabe a tradução, às vezes mistura as duas línguas e isso é um fenômeno totalmente normal e aceitável no bilinguismo, que é uma coisa que na escola de idioma é totalmente rechaçado, mas também por essa questão de tempo em contato com a língua.

Se a gente ficar permitindo muita abertura, tem o comodismo, então tem pessoas que tem vergonha de falar e falar errado, então se a gente não der uma incentivada com mais vontade, eles vão passar anos estudando em inglês falando em português ali, então tem motivos para ser assim, mas é interessante observar.

P: E o que te motivou a fazer essa pós? Você procurou por conta própria ou foi uma indicação da instituição onde trabalhava?

G: Então, eu lembro de ter recebido alguma propaganda, algum e-mail sobre isso, eu não lembro se vi pelo Facebook na época, mas eu me inscrevi. Eu devo ter me inscrito para alguma *newsletter* da instituição e toda vez que abria turma eu recebia e-mails sobre isso, só que eu nunca podia começar, porque as aulas eram aos fins de semana e em escolas de idiomas. O dia com mais demanda é o sábado. Muitas pessoas trabalham durante a semana, estudam à noite na faculdade e o inglês fica pro sábado, só que quando eu entrei na escola de Educação Básica, foi uma coisa que por um semestre eu mantive esses dois empregos.

Então eu abri mão de algumas aulas na escola de idiomas para entrar na escola regular, mas eu ainda trabalhava aos sábados e aí veio mais um e-mail novo desse, uma turma nova da pós de Educação Bilíngue vai abrir. Aí eu falei “agora é a hora, porque eu estou começando a dar aula num novo contexto, numa nova abordagem”.

Então esse era o momento, e aí eu conversei na escola de idiomas, “ah, não tem como eu abrir mão das aulas de sábado, ficar só de manhã?”, eu ainda trabalhava de manhã lá também na semana, aí eles falaram que não, que não tinha como, então aí eu pedi demissão da escola de idiomas, fiquei só na escola regular, e comecei a pós. 6 meses depois que eu entrei na escola regular. E assim, na primeira aula eu já sai completamente transformada, porque uma aula na verdade era o dia inteiro de aula, porque era sábado e domingo uma vez por mês o dia inteiro, então o primeiro sábado que eu fui, fiquei das 08:00 às 17:00 eu já saí de lá tarde assim: “Nossa, eu não acredito, tudo o que eu pensava não é nada disso” ou “não fazia ideia de que era assim”.

Então a cada aula era uma descoberta igual a essa. Então eu não lembro exatamente como que surgiu, porque que eu fui atrás, acho que eu cheguei a pesquisar, porque eu me lembro de ter visto uma pós de língua inglesa, na federal de Minas Gerais, se eu não me engano, uma coisa assim. Então eu estava pesquisando possíveis cursos de pós-graduação pra fazer na minha área e o interesse não foi em educação bilíngue no princípio, mas eu vi que essa era uma das coisas

que estavam disponíveis na época, e aí o meu interesse veio disso ter surgido, nem fui muito atrás. Eu estava pesquisando outras coisas.

P: E além dessa pós que você fez, tem algum outro curso que você foi fazendo no sentido de aprimorar a sua prática enquanto professora?

G: Tenho. Já fiz dezenas de cursos. Eu amo estudar, então quando é curso gratuito, online, eu sempre me inscrevo. Se eu tenho tempo pra fazer, sempre me inscrevo. Eu fiz alguns cursos também que foram oportunidades que surgiram nas escolas que eu trabalhei. Então a escola arcando com os cursos, então eu também aproveitei. Teve cursos que eu paguei também. Já participei de conferências de educação, mas conferências não tão acadêmicas, mas mais voltadas para a prática mesmo, que algumas escolas fazem esses eventos, e o curso mais recente que eu fiz, foi o curso online da *Oxford* que é sobre a Abordagem CLIL, não sei se você já ouviu falar...

Então, a CLIL é uma abordagem que é justamente pra você ensinar, disciplinas acadêmicas, em uma língua que não é a primeira língua do aluno. Então eu fiz esse curso e foi muito engraçado, porque a escola pagou pra mim. Eles que arcaram com o custo, mas eu não consegui aplicar nas minhas aulas o que eu vi no curso.

P: Por quê?

G: Porque a escola queria que a gente fizesse uma coisa que não era exatamente CLIL. Então nessa última escola que eu trabalhei, eu fui professora de Estudos Sociais em inglês, que é ensinar uma disciplina em outra língua. Não ensinar o inglês propriamente dito. Mas eu não consegui, porque, por exemplo, na abordagem CLIL se fala muito que se o aluno precisar recorrer à língua materna, tudo bem. Não tem problema. O importante é ir construindo o investimento naquela disciplina com o repertório que ele tem, que é essa questão que eu te falei antes, do sujeito bilíngue não ser 2 monolíngues em um só, ele vai usar todo o repertório.

Mas a escola tinha essa política de "*English only*", então não, não é pra traduzir de jeito nenhum. Se o aluno não entender o que você falou, você repete em inglês, e ele tem que se virar. Então assim, eu achava muito opressor. Eu achava opressor esse tipo de demanda, porque eu dava aula pro 3º ano. Então crianças de 8 anos de idade mais ou menos e eu estava ali falando em inglês com eles e às vezes um ou outro quase chorando e falava, "*teacher*, não estou entendendo nada do que você está falando, eu não entendo em inglês".

Então foi muito complicado, sabe? Eu ver uma coisa ali no curso, que era um curso super prático, não era cheio de textos acadêmicos, tinha muitos vídeos de aulas reais e eu não conseguia aplicar, porque... No fim das contas eu fazia do meu jeito, mas eu tinha que escutar depois, "Ah, você está traduzindo, não é para traduzir". "Você deixa o aluno falar português, não é pra deixar". Então isso era bem frustrante.

P: E esse curso, dessa abordagem, a escola que te demandou, ou você buscou por conta própria? Como foi?

G: Não, eles ofereceram, eu nem fui atrás, porque a disciplina de Estudos Sociais que eu lecionei, ela é nova na escola. Começou esse ano. Então na escola ninguém sabe direito o que é pra fazer com isso, sabe?! O que eu acho natural também, a coisa vai sendo construída, então eles falaram, "oh, vamos dar um curso de CLIL para todos os professores que vão dar a aula nessa disciplina.

Mas não resolveu muito, porque não dava pra aplicar exatamente o que a gente estava vendo lá, né? E quando eu falo que não dava, não era nem por questão de estrutura, ou por questão de materiais, não. É a demanda da liderança da escola mesmo. É a concepção que eles têm de

"como é uma aula em inglês". Então isso estava destoando muito do que eu vi no meu curso, de não só o que eu vi nesse curso, mas de tudo o que já tinha estudado antes na minha pós também. Na minha pós também teve um módulo que abordou o CLIL e outras abordagens. Então eu já percebi que não estava rolando de um jeito legal.

Então quando eu fiz o curso foi bom, porque eu dei uma lembrada, que fazia um tempo que eu não lidava com isso, eu só ia confirmando a cada aula, que não era bem CLIL, que a gente estava fazendo ali e eu tinha até aulas individuais com tutor do curso e eu conversava com ele sobre isso. E aí ele fazia assim pra mim, "não, nossa isso não é CLIL. Você precisa conversar com a sua coordenadora, fala pra ela fazer esse curso também, acho que ela não sabe o que ela está pedindo de vocês". Ele ficava um pouco indignado sabe?!

P: Teve outros cursos que você buscou que te deram uma sensação de não ter te suprido de alguma forma?

G: Teve um que foi o caso contrário. Eu não achei que dava pra fazer o que o curso estava propondo, então esse exemplo que eu te dei agora do CLIL era agora que dava tranquilamente para colocar em prática, mas eu fui impedida por algo que veio de cima. Agora teve um outro curso que eu fiz sobre a diferenciação na aprendizagem. Um curso online também de *Harvard* então assim, *Oxford*, *Harvard*, eu tô falando os nomes, porque são instituições muito renomadas e eu coloquei muita expectativa nesse curso de diferenciação. Era um curso muito longo, durou meses, tinha muitas tarefas pra fazer, tinha fórum de discussão, era uma coisa bem robusta, tinha até um livro que a gente seguia, escrito pela pessoa que criou o curso, mas eu não sei se foi uma limitação minha, ou se foi algo que o curso mesmo que não conseguiu cumprir, mas eu não conseguia ver, aquilo que eu vi no curso, funcionando na prática.

Eu até tentava algumas coisas, mas não funcionavam exatamente como eles faziam parecer no curso. No curso eu acho que eles simplificaram demais, eles tentavam das respostas para coisas que são muito subjetivas e muito variáveis, então por exemplo, na época eu era professora do primeiro ano do Fundamental, então crianças de 6 ou 7 anos, numa escola internacional, as crianças eram 95% brasileiras e muitos nunca tinham tido contato com a língua inglesa. Era o primeiro contato deles ali, no primeiro ano do Fundamental.

Então tinha outros que já falavam, tinha outros que já eram fluentes, então assim, para ainda da questão da língua, tinha os diferentes níveis de habilidades deles, nas diferentes disciplinas. Então Matemática tem aluno que vai bem e tem alunos que têm mais dificuldade, e é assim para todas as disciplinas. Isso ia variando e o curso de diferenciação era você conseguir atender esses diferentes níveis em uma mesma sala de aula, os diferentes níveis de fluência em uma língua, diferentes níveis de habilidades em Matemática, diferentes níveis de Leitura e Escrita...mas as propostas eram assim: "ah, cria uma atividade que você vai poder... Assim a base dela vai ser a mesma pra todo mundo, mas para um aluno um pouco mais avançado, você vai por algumas perguntas extras"...

Tipo assim, tem coisas que não é questão de ter algo ali no papel, porque eu não dou muita atividade que é folhinha, muitas das atividades que eu fazia, eram coisas de reflexão, de discussão em grupo, coisas mais *hands on* que a gente chama, coisas que eles vão ter que pôr a mão na massa pra resolver um problema em grupo.

Então era muito difícil aplicar uma coisa que era tão fixa, tão rígida, em uma metodologia que é mais aberta. Então eu não sinto que eu consegui aproveitar muito desse curso por isso. Eu lembro que até no fim eu pensei, "ainda bem que não saiu do meu bolso", porque esse curso era caríssimo, caríssimo... E ele levou muito tempo, então eu ia ficar muito brava de ter pago esse curso do meu bolso e ver que eu não conseguia aproveitar quase nada dele, sabe?!

P: E quem que arcou com esse custo pra você?

G: Foi a escola.

P: Você buscou ou a escola te demandou também, como é que foi?

G: Não, a escola de vez em quando divulgava, "estamos oferecendo o curso tal, se quiser manda um e-mail demonstrando interesse", e aí a gente sempre fazia em grupos de professores, porque eram vários que demonstravam interesse e eu sempre acabava fazendo cursos com os colegas meus, da mesma escola.

Um pouco de limitação minha também porque eu já tinha colegas que já tinham feito esse curso e elogiado muito, "gostei muito", mas assim, quando eu perguntava, o que que tinha conseguido aplicar do curso, nunca tinha uma resposta direta, sabe? Então eu acho que as pessoas gostaram mais do fato de fazer o curso com aquela pessoa que é super renomada na área, do que por um resultado visível na prática mesmo. Eu fiquei com essa impressão que foi uma coisa que ficou no ar. Eu nunca entendi direito porque que o pessoal gostava tanto desse curso.

P: Gisele, me conta uma coisa: porque quando você fala de diferenciação pedagógica, eu imagino que... Qual era a sua expectativa? Você disse que estava muito esperançosa pra esse curso. Você esperava o que dele?

G: Eu esperava que eles iriam propor ferramentas, estratégias, ações em sala de aula que iriam me ajudar a atingir todos os alunos ou a maior parte deles, porque tem um tanto disso também que não está no nosso controle de professor, né?! Porque tem crianças com necessidades específicas de necessidades, mas assim, eu esperava que com algumas ferramentas que eu fosse aprender lá, eu ia conseguir atingir crianças de diferentes níveis na mesma aula, sem precisar fazer o que geralmente se faz, tipo: 4 alunos vão receber a mais fácil, 4 vão receber a mais difícil e o resto da turma vai receber a normal do nível deles, então não foi bem isso que eu vi.

Ele não foi um curso totalmente inútil, não foi, teve coisas legais, mas considerando a duração, conteúdo todo, foi muito pouca coisa que eu consegui aproveitar. Um curso tão longo assim, eu esperava que eu fosse sair bem equipada dele, bem equipada, bem confiante a usar as coisas que eles propuseram, e não foi isso que aconteceu.

P: Em algum momento da sua trajetória, você se deparou com estudantes com Deficiência que te fizessem buscar alguma outra formação para aumentar a sua prática?

G: Eu tive muito alunos com diversas questões específicas de aprendizagem. Então eu já tive alunos com TDAH, com dislexia, com Transtorno de Processamento Auditivo, com até suspeita de TOD [Transtorno Opositor Desafiador].

Então assim, acho que já tive de todo tipo, do espectro autista em vários locais diferentes do espectro, não sei se é assim que se fala, mas eu nunca procurei cursos específicos para essas demandas, porque eu nunca tive interesse.

Eu pensava assim: se eu for estudar para isso, eu vou querer estudar de todos, então eu tenho que fazer uma pós em psicopedagogia, e não é algo que eu estava a fim de investir dinheiro nisso. Eu não via sentido em fazer um curso rápido para autismo, um curso rápido para dislexia, não é uma área da educação que me interessa estudar mais a fundo, mas por outro lado eu sempre busquei muito o suporte da escola nesse sentido.

Então o professor é quem acaba percebendo essas coisas, quando ainda não há um diagnóstico da criança. Então a gente conversa em equipe, todos os professores do aluno, então a gente fala que na minha aula eu percebo que é assim, na minha aula eu percebo que é assado e a escola em conjunto vai buscando fazer as acomodações necessárias e também encaminhar essa criança para um especialista, para fazer exames se for o caso, para ter um diagnóstico.

Às vezes vem um diagnóstico, às vezes não, às vezes a família topa investigar, as vezes não. Muitas famílias às vezes tem a questão da negação, com alguma coisa de "ah, o meu filho não tem nada".

P: Você conta que as escolas que você esteve te davam suporte para te apoiar na prática pedagógica, na parte das crianças que tinham questões...

G: Teve diferentes níveis de suportes, nas diferentes escolas, mas nunca foi uma questão ignorada, se eu abordava a coordenação ou a equipe de orientação educacional, falando "o aluno tal, eu percebo que ele tem tal dificuldade". Isso sempre era levado em consideração, algumas vezes a escola estava bem próxima, a equipe estava acompanhando de perto e algumas vezes a coisa era mais morosa, mas sempre era levado em consideração, aonde eu trabalhei pelo menos.

P: O que que te faz, que tipo de curso que te brilha os olhos, o curso que “precisa fazer”?

G: Eu sou uma pessoa que gosto de respostas, de coisas que eu vou olhar e posso falar, "amanhã eu posso usar isso na minha aula". Então quando um curso é muito prático, é isso que me chama a atenção. Então se eu vejo o nome do curso, ou o conteúdo, os módulos e eu percebo que aquilo é uma coisa que eu vou conseguir aplicar facilmente, é algo que me chama muita atenção.

Por outro lado, eu também amo estudar academicamente, eu amo a teoria, por trás, artigos acadêmicos, mas quando eu busco um curso. Essa parte acadêmica eu sinto que eu posso fazer sozinha, então ler eu não dependo de um curso para ler um artigo acadêmico, para ler um livro. Eu posso ler sozinha, mas no curso eu busco isso, coisas que eu posso buscar na prática.

P: De quem você pensa que deve ser ou deveria ser a responsabilidade dessa formação de professores? Quem deveria ser responsável: instituição, órgão, pessoa, por cuidar dessa parte de formação de professores?

G: Eu acho que é um conjunto. Não tem uma pessoa, uma instituição ou um órgão. Eu acho que em primeiro lugar, óbvio, a graduação e nesse ponto que a graduação na área da educação falha muito, porque tem muitas pontas soltas.

Na minha graduação por exemplo, uma das disciplinas mais importantes por exemplo que era Psicologia da Educação, eu tive uma professora péssima, que eu não aprendi quase nada. Eu tive que correr muito por minha conta, então eu acho que a graduação é o ponto de partida. Ela tem que ter uma boa base teórica e também dar muitas oportunidades de treinar aquilo e ver aquilo na prática.

O estágio também, seja remunerado ou não, eu acho que é primordial que um professor em formação tenha a oportunidade de ver aquilo na prática e de praticar também, acho que para os mais experientes têm muita responsabilidade nisso também. Isso é uma coisa que eu sempre tentei fazer, tipo, eu como professora da turma, se eu recebo um estagiário, um professor auxiliar, eu sempre busco incluir essa pessoa no meu planejamento. Dou oportunidades dessa pessoa participar também, dar a aula no meu lugar ou participar comigo fazendo determinadas atividades com os alunos.

É muito comum na escola esse papel de estágio, de monitor, de auxiliar, ser uma pessoa que fica cortando papel ou vai ali na xerox buscar a atividade. Eu acho isso péssimo. Eu acho que o professor mais experiente que está recebendo esse colega, tem que também se responsabilizar pela formação dele e as escolas onde as pessoas trabalham. Até um professor experiente precisa de formação continuada, eu acho que isso nunca pode acabar, eu acho que em todas as profissões, o profissional precisa continuar estudando, mas na educação eu acho isso ainda

mais importante, porque a educação, pelo menos aqui no Brasil é uma coisa que na minha opinião evolui muito devagar, ainda tem muitas práticas muito obsoletas, e isso não vai mudar se quem já está ali a muito tempo, não tiver oportunidade de continuar estudando, continuar aprendendo.

Então eu acho que tem que ser esse conjunto todo. É óbvio que se tivesse um incentivo partindo de políticas públicas, seria maravilhoso, mas eu nem entrei nesse mérito, porque o básico já não acontece. Eu acho que é esperar demais que haja neste momento. Não sei se eu estou sendo muito pessimista, mas seria ótimo também, se tivesse políticas públicas, não só pra educação pública, mas pra educação privada também, oportunidades de formação de cursos.

P: Não sei se você quer fazer algum comentário, contemplar com alguma outra coisa que te ocorreu ao longo da nossa conversa.

G: Não eu só queria te pedir, se você puder compartilhar seu trabalho, depois de pronto, me mandar o link para eu ler, né?!

P: É um dever meu.

G: Eu não sei como funciona direito. Qual é a instituição mesmo que você está fazendo?

P: Eu estou na Educação da USP.

G: Ah, legal. Tá Bom.

P: Vou encerrar a gravação, tá?

G: Tá.