

Formação do(a) professor(a) pesquisador(a): análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública

*Teacher-researcher training: analysis of a continued education
experience with public school teachers*

José Rubens Lima Jardimino

Doutor em Ciências Sociais. Professor do Departamento Educação e PPGE da
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. MG – Brasil
jrjardilino@gmail.com

Margareth Diniz

Doutora em Educação. Professora do Departamento Educação e PPGE da
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. MG – Brasil
dinizmargareth@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata da temática sobre a formação continuada de professores(as) da Educação Básica no âmbito da discussão sobre a formação do professor(a). O lócus desta experiência refere-se a dois projetos dos grupos de pesquisa Formação e Profissão Docente (Foprofi e Caleidoscópio, respectivamente): “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do Pibid”, projeto de pesquisa interinstitucional realizado com três universidades públicas (Ceará, São Paulo e Minas Gerais), financiado pela Capes/Obeduc; e o projeto “Conversações com mulheres-professoras em Santa Rita de Ouro Preto (2009-2015)”, que integra o Programa Caleidoscópio. Este artigo, embasado em duas metodologias da pesquisa no campo educacional – narrativas educacionais e conversação – retrata como professores(as) estão fazendo sua formação continuada no interior dos referidos projetos de pesquisa. Os resultados demonstram que os sujeitos/pesquisadores(as) envolvidos se situam numa concepção de professor(a)-pesquisador(a) para além do que genericamente vimos denominando de professor(a) crítico-reflexivo e professor(a)-pesquisador(a).

Palavras-chave: Narrativa docente. Conversação. Formação continuada.
Professor(a)-pesquisador(a).

Abstract: This paper discusses the theme of the continuing education of teachers who work in the elementary education in the context of the discussion on teacher training. The locus of this experience relates to two projects in two research teams Formation and Teaching Profession (Foprofi and Kaleidoscope, respectively): "Professional Development of Teachers and Educational Innovation: an exploratory study on Pibid contributions" this is a inter-institutional research, conducted with three public universities (Ceará, São Paulo and Minas Gerais), financed by Capes/Obeduc; and the project "Conversations with women-teachers in Santa Rita de Ouro Preto (2009-2015), which integrates Kaleidoscope Program. This article, based on two methodologies of research in the educational field – educational narratives and conversation – portrays as teachers are doing their continuing education within the mentioned research projects. The

results show that subjects/researchers involved are located in a conception of teacher-researcher beyond what we generally called critical-reflective teacher and teacher-researcher.

Keywords: Teaching narrative. Conversation. Continuing education. Teacher-researcher.

Introdução

Sabemos que há diversos paradigmas que atravessam as investigações no campo da pesquisa educacional, visando a constante tentativa de superação do seu paradoxo fundamental: o de realizar um saber efetivamente científico, mesmo diante da impossibilidade da neutralidade científica. Dessa forma, a filiação das investigações a uma determinada escola teórica, subsidiada por um paradigma norteador, é condição para o sucesso e validade do esforço investigativo de pesquisadores e pesquisadoras. Essa questão dos paradigmas e seus paradoxos se estendem às pesquisas sobre formação docente em seu caráter inicial e continuado.

No presente artigo nos ateremos a analisar a concepção de formação continuada como lugar do desenvolvimento profissional docente, que vem sendo um debate corrente na área. Já desde o final do século XX vimos, em nossa área, discutindo a formação de professores(as) com fins à superação dos modelos anteriores nos quais o acento estava no tecnicismo (DINIZ-PEREIRA, 2013).

As pesquisas alimentadas pelas concepções europeias – Novoa (1992), Gomez (1992) Zeichner;Liston (1987), Shon (1983), Garcia (1992), entre outros – demonstravam que era chegada a hora de superar o tipo de formação para o serviço que vínhamos realizando, tanto na formação inicial como continuada de professores(as) no Brasil. Foi grande o “alvorço” em torno do tema, a ponto de encomendarmos receitas prescritas por estrangeiros e adotadas no discurso das reformas educacionais na América Latina; palavras como “professor crítico-reflexivo”, “professor/pesquisador” tornaram-se um mantra recitado pelas pesquisas da área, pelas assessorias de formação, planos e reformas do discurso político-educacional. Não sem aviso, vozes internas e externas começaram a fazer a crítica a esse discurso encampado nos vários setores (academia, inclusive) sem os devidos referenciais que o alimentava nos “lócus” genitores. (GARRIDO;GHEDIN, 2002; ZEICHNER, 1998, 2008).

Superar a marcada divisão que a experiência investigativa ocasionou sobre o professor pesquisador colaborador na Escola e o pesquisador da Universidade (ZEICHNER, 1998) tem sido uma difícil tarefa, com fins a reorientar as nossas metodologias de pesquisas. O envolvimento destes dois sujeitos/pesquisadores

[...] tem sido, na maioria, para produzir uma literatura acadêmica [teses/artigos] sobre a pesquisa dos professores [...] ou para produzir manuais e livros-textos para professores sobre como pesquisar e não para utilizar o conhecimento que os professores vêm gerando, através de suas pesquisas (ZEICHNER, 1998, p. 208).

Essa situação indicada acima pela crítica ao conceito de professor(a) pesquisador(a) nos desafiou, no interior dos nossos projetos de pesquisa, a transformar essa realidade em uma prática de pesquisa em que ambos os sujeitos (da Escola e da Universidade) tivessem realmente clareza do seu papel de pesquisadores(as). As pesquisas em pauta nesse artigo foram realizadas junto com os(as) professores(as) em formação inicial (alunos das licenciaturas e professores da Escola, em formação continuada), embora aqui o nosso destaque recaia sobre a experiência dos(as) professores(as) em formação continuada.

Para dar ossatura à discussão de como os sujeitos se assumem como pesquisadores(as) e se apropriam de sua formação, utilizamos dois instrumentos de metodologia na pesquisa educacional – a narrativa (mais usual) e a conversação (ainda pouco utilizada) – para compreender as experiências desses sujeitos/pesquisadores(as) envolvidos a partir de suas próprias falas. Convém, portanto, esclarecer que os fragmentos aqui utilizados no artigo fazem parte de “Histórias de Formação” que os(as) pesquisadores(as) escrevem e reescrevem ao longo do processo da pesquisa e de formação (DOMINICÉ, 1990; PINEAU; JOBERT, 1989; DELORY-MOMBERGER, 2004; CUNHA, 1997; NÓVOA; FINGER, 1988).

Professor(a)/pesquisador(a) no processo de DPD: o que dizem as narrativas?

Para tecer as compreensões desses pesquisadores por meio de suas narrativas, pela exiguidade de espaço, tomamos apenas três descritores: a) desenvolvimento profissional docente; b) professor como pesquisador; c) experiência de formação continuada. Utilizamos a narrativa e a conversação, como procedimentos de pesquisa, porque estas podem permitir uma experiência de autorreflexão e, portanto, um privilegiado momento de formação. Josso (2004, p. 25) salienta a originalidade da metodologia de pesquisa baseada em Histórias de Vida, que tem a preocupação de fazer “[...] com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”.

Por isso compreendemos que se faz necessário numa pesquisa de maneira colaborativa, que se utiliza de narrativas¹ (escritas) e conversações (narrativas orais) destes sujeitos/pesquisadores, apresentá-los por meio de suas próprias narrativas e reflexões:

buscamos utilizar as narrativas como forma de revelação das aprendizagens construídas ao longo da carreira docente, através de formação contínua, bem como contribuir para o processo de formação de outros professores. Ao mesmo tempo em que temos a pretensão de nos colocar como sujeitos da investigação, procuramos fazer uma “autoanálise” a fim de entender o nosso desenvolvimento profissional, pois, a capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade (III Seminário de Pesquisa/OBEDUC, 2015 s/n).

A seguir, apresentamos os(as) pesquisadores(as): Elizabeth Reis, professora de Matemática na Escola Municipal Monsenhor José Cota, na modalidade EJA em Mariana (MG); Ises Mitiko Masago Silva, professora de Matemática no Ensino Fundamental na Rede pública de ensino municipal de Mariana (MG); Joel Fernando Penna, professor de Matemática na Rede Estadual de Minas Gerais na Cidade de Ouro Preto (MG); Maria do Carmo, professora na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal do Ouro Preto (MG); Valdete Alves Batista, professora da Educação Básica e vice-diretora da Escola Estadual Gomes Freire em Mariana (MG); Vera Rocha, professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, lecionando na Escola Municipal Dom Oscar de Oliveira em Mariana (MG).

Sobre a questão das experiências de formação, os(as) pesquisadores(as) são unânimes em afirmar que esse processo foi realizado ao longo de suas carreiras de maneira ocasional e mesmo quando foi coordenado por alguma instituição ou órgão da administração educativa, seja ela municipal ou estadual, não teve um caráter coletivo nem tampouco reflexivo com fins à coletividade de professores. Sempre se faz de maneira individualizada. A formação continuada sempre se reduz ao indivíduo. Trazemos aqui apenas três fragmentos para demonstração deste aspecto.

[...] a formação continuada dos docentes apresenta dois focos: um que centra no sujeito professor em que há desenvolvimento pessoal sem troca entre docentes, e nem impacto na cultura escolar; o outro que mira o desenvolvimento de equipes pedagógicas com uma

abordagem colaborativa. Que a escola é um lócus privilegiado da formação, parece consenso entre a maioria dos professores que conheço, mas pelo menos no nosso caso, o contexto profissional não favorece essa formação. (Vera).

No meu caso, como no de tantos colegas, o que aconteceu não foi diferente, mas o fato é que eu precisava aprender a ser professora e me adaptar a esse novo mundo no qual eu tinha me metido. E isso foi se tornando realidade ao longo dos anos [...] comecei a ver necessidade de investir na carreira através de estudos acadêmicos; esse foi um período em que me dediquei a um investimento pessoal autônomo. (Valdete).

Continuei lecionando Matemática e Física. Era difícil encontrar professor de Física e Química em minha cidade [...] também era raro encontrar a presença de um supervisor-orientador nas escolas, e quando encontrávamos esse profissional, alguns não estavam preparados para nos ajudar [...]. Por falta de orientação pedagógica, desenvolvíamos nosso trabalho por conta própria (...). Muitos de nós aprendemos algumas coisas uns com os outros ”trocando figurinhas” sobre a prática, até mesmo durante o recreio. (Elizabeth).

As pesquisadoras indicam a trajetória e experiência de formação ao longo da carreira como algo fragmentário e um investimento mais pessoal que coletivo, mesmo quando realizado pelos órgãos educacionais aos quais pertencem. O afastamento da formação do professor longe da Escola pode vir a favorecer esse isolamento tanto quanto as necessidades formativas da equipe de professores da Escola, como protagonizar indivíduos que desenvolvem sua profissão de maneira independente com o coletivo de sua classe. A pesquisa de Monteiro (1987 apud Garcia, 1992, p. 67) indica uma lista de elementos que se deve levar em consideração quando do diagnóstico das necessidades formativas do professor: “[...] o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino”. Um pouco disso expressam as pesquisadoras sobre a sua experiência formativa ao longo de suas carreiras.

Por outro lado não se pode lançar fora, junto com a água suja, o próprio bebê do banho. Encontramos nos relatos também experiências diferenciadas de formação que permitiram outros desenvolvimentos profissionais mais coletivos, como é o caso indicado pelo Joel:

Para ensinar naquela escola, foi preciso mudar o meu conceito de sala de aula. Abraçar aqueles alunos e alunas para além de uma

transmissão do conhecimento da Matemática, assumindo-os no seu espaço, compreendendo as questões sociais e afetivas que permeavam aquela realidade. Percebi que não adiantava querer ensinar. Foi preciso acreditar e inventar uma forma revolucionária e carinhosa. (Joel).

e

[...] meu modo de ensinar mudou mais uma vez quando a professora Ana Cristina da UFOP desenvolveu na escola um curso de dois anos de duração [...] propondo ensinar Matemática contextualizada com jogos, brincadeiras, desafios etc. Nesse momento comecei a perceber que a Matemática escolar só tem sentido se tiver por objetivo a resolução de problemas. (Joel).

Pela narrativa do Joel, parece que as oportunidades de formação em serviço ou continuada foram alicerçadas numa perspectiva mais crítica, as quais o levaram a refazer seu *metier* a cada nova situação de aprendizagem surgida. Essas apreensões nos levam a pensar sobre o que Elliott (1993) chamou de cultura reflexiva, crítica e criativa do professor, que se difere do conhecimento profissional. A primeira se traduz nos arcabouços teóricos e a análise de elementos de autocompreensão do professor que o leva à reflexão sobre a experiência dada no ato de educar; já a segunda é criativa porque busca resolver dilemas e problemas no ato educativo. De posse dessa cultura reflexiva, os professores redimensionam as relações entre os valores do ato educativo e a prática pedagógica exercitada (ELLIOT, 1993). Parece-me que o Joel reflete sobre esse processo no interior de sua experiência formativa.

Refletindo sobre a pesquisa como elemento do desenvolvimento profissional docente (DPDA aqui se utiliza maiúscula porque trata de um conceito que já se usa as iniciais, (ver título p.8) verificar a pertinência no vernáculo), embora esses dois descritores sejam apresentados separadamente na análise, por questões de espaço, vamos fazer conjuntamente.

As narrativas, no geral, demonstram uma compreensão já bem embasada de DPD desses sujeitos, em especial a relação com a experiência de pesquisa por eles experimentada.

Participar do Observatório da Educação (OBEDUC) está sendo minha segunda oportunidade de discutir a educação no Brasil [...]. Após 20 anos dedicados à docência, me sinto privilegiada por integrar esse grupo, nos proporciona leituras, discussões intensas,

produção de textos. Debates e seminários sobre a formação inicial e continuada de professores [...] nos percebemos com o anseio de sermos pesquisadoras, dar continuidade a nossa formação. (Elizabeth).

[...] então, desde este período, sentia necessidade de leituras acadêmicas, e foi há um ano atrás que entrei como professor colaborador no OBEDUC. [...] não se tratava apenas de buscar um projeto, as expectativas agora são outras [...]. Os seminários são o ponto forte do projeto, as leituras de teses, textos acerca da profissão docente são, a cada momento, desencadeadas num leque de conhecimento da prática enquanto professor que evidenciar-se (sic) a variedade de aprofundamento teórico da profissão. A verdade é que este estudo me projeta para um saber aprofundado e investigação da prática, e, mais do que nunca, preciso desenvolver como professor. (Ises).

Foi assustador porque eu que sempre dominei a prática de sala de aula, de repente me vi totalmente desprotegido diante de um novo saber [...]. Eu começo a entender que por mais que você tenha a prática, é com a teoria que você vai começar nos conhecimentos. Ela te dá suporte, razão, confiança e inclusive, o direito de discordar. (Joel).

Os professores pesquisadoras apontam para um desenvolvimento profissional docente, que, apesar de vir sendo construído ao longo de suas carreiras (já são profissionais com longa experiência docente), em vários lugares da sua trajetória profissional, a participação no referido projeto as lança como investigadoras e isso as remete a uma melhor qualidade de suas práticas docentes. Aqui se pode desmistificar os processos de formação continuada como uma engenharia de cursos e assessorias nas quais as redes de ensino e escolas gastam muitos recursos para treinar os professores. A pesquisa colaborativa pode formar melhor os professores da escola, desde que seus saberes sejam aceitos e aprovados como saber também validado. Com fins a superar a visão de que há aqueles que produzem conhecimentos (pesquisadores da academia) e os outros (colaboradores) que consomem o conhecimento gerado (os professores da escola básica), os pesquisadores desta pesquisa reconhecem o valor deste outro saber para a construção de suas novas *Epistemes*.

Era preciso aprender sobre a pesquisa acadêmica. Um dos momentos mais especiais dessa fase aconteceu em Guarulhos (1º seminário da pesquisa). Acompanhar a delimitação do campo, a discussão so-

bre o rigor metodológico e o planejamento das etapas da pesquisa. Eu estava aprendendo a metodologia da pesquisa diretamente. Esse aprendizado despertou em mim um novo encantamento, outra autoestima. (Madu).

Ao ingressar no programa de pesquisa OBEDUC tenho vivido, assim como os colegas professores da educação básica, a rica oportunidade de desenvolver processos reflexivos, seja através de intensas leituras que realizamos, participação em seminários, fóruns, congressos, entre outros momentos formativos em que discutimos a temática proposta na pesquisa [...]. Hoje consigo entender, com mais clareza, as fases que passei e passo atualmente. (Valdete).

[...] todas essas reflexões vieram à tona, especialmente a partir da minha participação na pesquisa do OBEDUC [...] percebo uma tomada de consciência sobre a minha formação inicial e sobre a minha prática e, sem dúvida, apesar do choque de realidade, estou cada vez mais disposta a investir na educação pública de qualidade para todos. (Vera).

Fecho a leitura desses fragmentos evocando a Benjamin (1994, p. 205) quando afirma que “[...] a narrativa mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do barro”.

A pesquisa *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID*, do OBEDUC/Capes, vem procurando redimensionar a nossa já velha discussão sobre a formação do professor pesquisador, do professor crítico-reflexivo a partir de uma perspectiva colaborativa, na qual os pesquisadores professores da Educação Básica vêm, a cada momento, se assumindo como autores, produtores de conhecimentos (também acadêmico) e pesquisadores tanto das práticas como de novas construções epistêmicas sobre o tema proposto. Talvez melhore nossa compreensão do que seja formar profissionais crítico-reflexivos e pesquisadores(as) na educação brasileira.

O(A) professor(a)/pesquisador(a): no processo de DPD: o que dizem as conversações?

Considerando a formação docente implicada² buscamos nas histórias de vida das mulheres-professoras e seus discursos os elementos elucidados que nos permitam avançar na invenção de novos dispositivos na formação de professo-

res(as) pesquisadores(as) visando à desconstrução de representações sociais que as fixam em lugares prévios. Apostamos no dispositivo das conversações para provocar esse deslocamento que, a nosso ver, exige das mulheres-professoras um reposicionamento em relação às representações de gênero binárias e arraigadas para que possam avançar na compreensão de saberes que ultrapassem a dimensão do conhecimento, consolidando assim sua formação.

As conversações se inserem no campo do método clínico, o qual busca conhecer os fenômenos subjetivos que perpassam o processo de pesquisa, cuja identificação é tida como fundamental para o(a) pesquisador(a) aceder à objetividade, permitindo o acesso, ainda que parcial, ao sujeito do inconsciente. A conversação é definida como um dispositivo clínico elaborado por Jacques Allain-Miller (2005, p. 15-16):

[...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão idéias, me ajudam e, finalmente, resulta – às vezes – algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas.

O dispositivo da conversação utilizado como metodologia de pesquisa em psicanálise e educação tem na “associação livre coletivizada” o ponto forte de sustentação, na medida em que permite que o *objeto de estudo* seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que acontece em grupo. Ao mesmo tempo, a consideração da palavra como a expressão de um saber inacabado nos remete a um sujeito que “diz sempre mais do que sabe”, como afirma Lacan (1992).

Ao utilizarmos as conversações como dispositivo de pesquisa/intervenção, visamos localizar os pontos de condensação do mal-estar na cultura atual e no campo educativo em particular, abrindo possibilidades para cada participante interrogar-se, deixando emergir mais do que a ficção de cada um, buscando o sem-sentido que provoca surpresas. O(A) pesquisador(a) encontra no produto do que se opera a partir dos mal-entendidos da linguagem, nesses pontos em que aparecem os tropeços e o inédito, o material que será submetido à análise. Laca-

dée & Monier (1999-2000) destaca por isso o aspecto político da conversação, pois segundo o autor o dispositivo pode fazer operar “uma prática inédita da palavra”, que, segundo ele, tenta subverter o laço social daqueles que, de alguma maneira, foram confinados ao silêncio excludente marcados por identificações.

Ao falarmos em mulheres-professoras e seus discursos na prática das conversações, apostamos na escuta que elas próprias podem fazer de si mesmas na relação com a docência e o que lhes causa mal-estar, muitas vezes impedindo-as de aceder à formação que recebem continuamente, levando-as à impotência em lidar com questões cotidianas de sua prática docente, como apontam em relação à diversidade e à diferença, alegando um eterno des(preparo) para lidar com essas questões, mesmo após anos e anos de frequência a cursos de formação continuada.

Romper com representações arraigadas de “Mãe espiritual, sagrada, solteira, pura, mulher de vocação no trato com os alunos e alunas, carinhosa, mãe da família escolar”, entre tantas outras, exige inicialmente das próprias mulheres-professoras um reconhecimento de que essas representações marcaram e ainda as marcam em sua trajetória profissional.

O que as conversações como dispositivo de pesquisa/intervenção propõem é “destravar as identificações”; isto é, no trabalho desenvolvido, a palavra pode mostrar aos sujeitos que ali se encontram aquilo pelo qual estão tomados e, quem sabe, apostar que podem livrar-se do gozo em que estão aprisionados (mulheres-mães, submissas, dependentes). Udênio (2004) aponta os limites pelo próprio alcance que a palavra introduz: a palavra não traz um sentido comum a todos, pois suporta o sentido do particular. Assim sendo, a palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comuns: o mal-entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. É o furo no dizer, como ausência fundamental, também é onde cada um pode se encontrar, onde cada um pode captar algo nas entrelinhas do que diz, onde se articula o real em sua singularidade. A subversão que a conversação propõe encontra-se no conteúdo do que se vai falar. Não é solicitado um saber já sabido, predeterminado, pois a fala é a própria de cada sujeito. Não se trata também de buscar a interação entre os componentes do grupo. Trocas, consensos, rupturas, dissensos, e descontinuidades daquilo que é dito. A surpresa está nas conversas, no sem sentido que surge delas, mas que pode fazer sentido a algum participante, e por isso a aposta das conversações é fazer emergir o real que toca a cada um, contornado por meio das palavras. A surpresa nos diz que se tocou em algo novo.

Em 2013-2014 realizamos oito sessões de conversações com mulheres-professoras da Educação Básica, atuando em diversas escolas da região (Mirela, Anna, Aparecida, Julia, Rita, Andréia, Francisca, Auxiliadora), em Santa Rita de Ouro

Preto, distrito de Ouro Preto, MG, constatando que existe uma predisposição nas educadoras para a discussão e o entendimento sobre o que lhes causa mal-estar e, por vezes, adoecimento mental ou desistência no investimento em sua formação no exercício de suas funções. Nas conversações apontam questões como:

[...] a exaustiva carga horária e eventuais reuniões extraordinárias, o excesso de atividades para fazer, a falta de planejamento, a exigência de formação para adaptar-se à realidade local de ensino, o desafio de ter que lidar com as situações que lhes fogem do controle por serem novas, diferentes; a necessidade de aprender novamente a ensinar cada aluno/a que possui uma especificidade em seu desenvolvimento para além da idade cronológica, bem como diferenças que culminam na dificuldade por parte desses/as alunos/as de aquisição da leitura e da escrita; problemas de indisciplina, aprendizagem, drogas na escola; descaso de alguns pais com seus filhos, o abandono destes, bem como as questões decorrentes da sexualidade, entre outras questões. (mulheres-professoras de Santa Rita).

Sobre elas próprias, apontam o absenteísmo e o adoecimento físico e mental, além da intrincada relação entre o feminino, a maternagem e a educação. Foi possível identificar nos discursos que a tensão se desloca de um para outro sentimento sem, no entanto, a função educativa conseguir um desempenho satisfatório entre o ensinar e o aprender, evidenciando, assim, um mal-estar, que no discurso delas não é por elas causado, como se elas apenas sofressem um efeito de algo que está para além da escolha, da vontade delas. Com se elas estivessem passivas a esse efeito. Sobre esse mal-estar que é causado, segundo elas, pelo outro, a professora Mirela traz a seguinte questão:

[...] eu tenho um problema com um aluno, ele faz uso de medicamento, né, e ele não desenvolve nada, assim, alguma coisa eu tô conseguindo, mas é muito complicado, ele sai muito pra ir ao médico, mas... Eu não estou conseguindo lidar, isso a gente não aprende nos cursos de formação. A única coisa que ele chegou pra mim e falou foi “eu tenho que sentar lá na frente”, mas lá na frente ou lá atrás tanto faz, né, porque... Ele tem muita dificuldade, mas pra cutucar o colega, pra mexer assim ele é esperto, pra isso ele é esperto...

Trazido em tom de queixa, os discursos se tornam repetitivos em torno de uma impotência e de uma rigidez que são insistentes. As mulheres-professoras

colocam a responsabilidade do mal-estar que sentem no que escapa aos conceitos que elegem de normal e, ao mesmo tempo, se referem à formação docente como insuficiente para ajudá-las a lidar com essas questões, e por fim se culpam por não “dar conta” disso. A nossa tentativa é fazer deslocar da culpa para a responsabilização dos sujeitos, pois ao fazê-lo podem buscar construir alternativas para amenizar tal situação. As conversações possibilitam que isso venha à tona ao pedir ao sujeito que se implique naquilo que está falando, especialmente quando fala da diferença. É interessante pensar como ainda hoje, mesmo tendo o sujeito avançado tanto nos últimos tempos, ainda se vê embaraçado diante da relação com o outro, com o diferente. Nas conversações percebemos que o mal-estar docente se entrelaça às questões da diferença. A professora Anna apresenta o seguinte em relação à questão do aluno que se mostra “diferente” do restante da turma toda:

Eu acho que às vezes, eu vejo essa questão do aprendizado, não sei se são as palavras certas, que é a questão da maturidade, acho que cada um, por mais que você faça o seu papel de intervenção, de levar uma certa fundamentação, a vida é caso a caso. Acho que cada um tem aquela maturidade, que o menino tem uma idade, mas se você for olhar a questão da maturidade, a idade cronológica dele, não está compatível com a maturidade, tem esses casos também, que a gente se sente assim, eu não tenho o que fazer com esse menino... O aluno levou quatro anos pra ler, aí eu fui professora dele num tempo. Depois no outro. Aí, eu ficava pensando o que está acontecendo comigo? Aí, as outras que passaram depois de mim tiveram o mesmo problema. [...] Tem certos alunos que não têm aquela autonomia, o tempo todo você tem que ficar explicando, ficando em cima. Se você ficar, ele consegue fazer uma coisinha, se você vira, não constrói nada, não tem autonomia. Agora vou traçar um perfil pra dizer o que é... E eu não sei. A falha tá na escola? No coletivo? Na formação? Em nós?

Como é possível perceber, as diferenças aparecem, inicialmente, na aquisição da leitura e da escrita, no processo de aprendizagem, que vai se delineando de forma diferente em alguns alunos, e que também se revela em questões mais sutis, mais veladas e mais difíceis no contexto educacional, e que dizem respeito às questões de gênero, de raça, às sexuais e também às que apontam para qualquer desvio do que é conceituado como norma, percebendo assim maneiras diversas de vivenciar a diferença. É nesse lócus que o mal-estar docente desse grupo de professoras foi identificado. As conversações, a realização delas e a posterior análise dos

encontros, trouxeram a possibilidade de identificar na feminilidade uma saída possível, diante de tantas outras, de viver a diferença sem pesos tão ameaçadores e adoecedores – quem sabe, poder abrir e aproximar o enigma da feminilidade das mulheres professoras.

A escola, como um espaço social de formação de meninos e meninas, homens e mulheres, “[...] é, ela própria, um espaço *generificado*, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero” (LOURO, 1997, p. 77). Esse espaço, a princípio, não só no Brasil, mas em outros países, foi marcado pela presença masculina. A escola, no início, era conduzida pelos mestres jesuítas e direcionada para a formação dos meninos brancos da elite. O saber, ao longo dos séculos, era um privilégio dos homens, dirigido e exercido por eles.

No Brasil, as mulheres só ocuparam a escola no decorrer do século XIX. A entrada das meninas na sala de aula e das mulheres-professoras exercendo o magistério foi bastante contestada, pois entregar às mulheres a tarefa de educar as crianças seria problemático, já que para muitos, inclusive para o discurso científico, as mulheres possuíam cérebros pouco desenvolvidos. No entanto, alguns discursos apostaram que essa ampliação da escolarização às mulheres-professoras seria ideal, uma vez que a mulher, colada ao destino de ser mãe por natureza, seria essencial para a educação das crianças.

A escola como extensão do lar só fez entrelaçar a representação da mulher-professora à figura materna, à sua vocação principal. Mulher dedicada, possuidora de virtudes, vigilante, amorosa e sensível. Louro (1997, p. 77) nos aponta que essa representação fez sentido para algumas mulheres e que muitas delas conduziram suas vidas marcadas por tais papéis. Se a mulher, aos poucos, ocupava os espaços sociais, sua liberdade era seguida por um preço muito caro; o preço de uma representação única de mulher, assinada e construída pela produção e reprodução de estereótipos. Diniz (2006) ressalta que, tanto no trabalho quanto na escola, a educação da mulher foi pautada a partir do silêncio e domesticação. Essa reprodução da ordem social estabelecida, no dizer da autora, continua presente “[...] na representação social: frágeis, infelizes, passivas, alienadas, degeneradas, rancorosas, vítimas, faladeiras, queixosas” (DINIZ, 2005, [p. 47]).

Ao mesmo tempo em que foi conferido à mulher o destino da maternidade e o de ser professora, pois ainda eram negadas a elas outras possibilidades no espaço social, é perceptível que, mesmo presas às demarcações discursivas, a luta pela presença nos espaços sociais trouxe certa visibilidade a elas. Perguntamo-nos o que pode a mulher frente à falta quando ela mesma fala e se escuta? Seus dizeres poderiam criar um traço singular e para além do traço fático? Na educação e na formação docente é possível que elas falem em nome próprio?

Na relação de embate com a perpetuação do saber masculino, as mulheres romperam aos poucos com o discurso sobre elas, com o discurso praticado pelas Ciências, pela Política, pela Literatura e Religião, bem como em todo discurso que arvora em saber a verdade sobre a mulher. O que envolve o feminino e sua problematização desde Freud parece ter relação com o deslocamento da noção de feminino para além de uma dicotomia, para além do sexo e descolado do gênero em seu sentido sufocador.

No projeto de pesquisa/intervenção, as conversações iniciais (FERRAZ,2013) se estenderam ao lócus do deslocamento físico das mulheres-professoras, do espaço privado ao espaço público, envolvendo nas propostas de formação continuada a formação estética por meio de viagens, especialmente de visitas a museus, buscando aproximá-las da arte e da cultura, visando construir novos saberes, dando continuidade a outras possíveis mudanças e deslocamentos, nem sempre conscientes, no sentido de se pensar o feminino como criação e invenção.

Considerações finais

Formar o(a) professor(a) pesquisador(a) não se restringe à ideia de investigação de sua própria prática. Esse é um dos estágios. O(A) professor(a) da Escola Básica deve ser formado(a) num ambiente de pesquisa científica, a fim de que possam confrontar os saberes de sua experiência prática com os saberes da academia e assim, num fluxo dialético de teoria e prática, ambos se superando recíproca e continuamente. Dar as ferramentas acadêmicas para que esse(a) profissional investigue sua prática, evitando que ele(a) se estacione na epistemologia do *practicum* (ZEICHNER, 1992), é uma função da Universidade em colaboração com a Escola Básica.

Além disso, as pesquisas que consideram os obstáculos que se interpõem à construção do conhecimento, para além dos aspectos objetivos (sociais, econômicos, outros), deverão considerar que há outros atravessamentos, às vezes de ordem inconsciente, que impedem o sujeito de aceder ao conhecimento, comportando, assim, uma outra dimensão da ordem do saber/não saber, a qual exige deslocamentos subjetivos de representações arraigadas e fixas que aprisionam o sujeito.

Adotar as narrativas e as conversações como propostas para pesquisa em Educação significa pensar a responsabilidade, os limites e as consequências de adotar a palavra como perspectiva metodológica que trabalha com a palavra. Essas perspectivas metodológicas possibilitam ao(à) professor(a), no seu processo formativo, uma reflexão crítica de sua formação.

Referências

- ALAIN-MILLER, J. et al. *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.
- DELORY-MOMBERGER, C. H. *Les histoires de vie: de l'invention de soia au projet de formation*. Paris: Anthopos, 2004.
- DINIZ, M. O método clínico na investigação da relação com o saber para quem ensina: a tensão entre conhecer e saber. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- GARCIA, C. M. A formação do professor: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 51-76
- GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 93-114.
- FERRAZ, Cláudia Itaborahy. A mulher professora e seus tropeços diante da diferença. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto PPGE/UFOP Mariana. 2013
- JOSSO, M. C. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LACAN, J. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACADEÉ, Philippe, MONIER, Françoise (orgs). *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire su l'Enfant. Paris, 1999/2000. Brochure.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ Vozes, 1997.
- NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.
- _____; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G.; JOBERT, G. Histoires de vie: actes du Colloque “Les histoires de vie em formation”. Université de Tours, 5-7 juin, 1986. Paris: L’Harmattan, 1989. 2 v.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 77-91.

SOUZA, E. C. de (Org.). Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: Eduneb, 2006.

UDENIO, B. El CIEN: *un uso del psicoanálisis del que hay que rendir cuenta*. In: CIEN, Instituto del campo freudiano. Cuadernos del CIEN: Instituto del campo freudiano, Centro de investigaciones del ICBA, Buenos Aires, n. 5, p. 61-70, nov. 2004.

ZEICHNER, K.M; LISTON, D.P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Education Review*, vol.57, n.1, p.23-48, feb 1987

ZEICHNER, M. K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 In: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995. P. 115-138.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

III Seminário de Pesquisa/OBEDUC – (Mimeo) texto de trabalho manuscrito 2015

Notas

- 1 Sobre o uso das narrativas na pesquisa educacional, temos uma consolidação no campo educacional com larga reflexão teórico-metodológica, que por motivo de espaço são apenas referenciadas nesse artigo (SOUZA, 2006).
- 2 Ato ou efeito de implicar(-se); implicância; o que fica implicado ou subentendido; relação entre duas ou mais coisas ou ideias, pela qual uma não poderá ser dada ou afirmada sem que estejam dadas ou afirmadas as outras; relação de antecedência e consequência entre fatos e suposições.

recebido em 05 jan. 2016 / aprovado em 19 fev. 2016

Para referenciar este texto:

JARDILINO, J. L.; DINIZ, M. Formação do(a) Professor(a) Pesquisador(a): Análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 97-112, jan./jun. 2016.