

## O PAPEL DO FORMADOR NO PROCESSO REFLEXIVO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

(The Role of the Educator in the Reflexive Process of Science Teachers)

**Maisa Helena Altarugio** [maisa.altarugio@ufabc.edu.br]

Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, SP

**Alberto Villani** [avillani@if.usp.br]

Instituto de Física (USP), São Paulo, SP.

### Resumo

Este trabalho pretende discutir as práticas e os discursos de uma formadora de professores de ciências experiente e bem-sucedida na formação inicial e continuada. Nossa hipótese é a de que, além dos conhecimentos e das técnicas, é na relação intersubjetiva construída entre a formadora e o grupo de professores que se encontram os elementos que irão sustentar o processo de formação docente. Considerando as singularidades da formadora no modo de conceber e enfrentar a sua tarefa educativa, procuramos ressaltar a importância de seu papel, sobretudo na condução de um processo que pretende formar o professor reflexivo em sua prática cotidiana. Nossa análise utilizou alguns elementos do referencial teórico da psicanálise em S. Freud e J. Lacan, que nos têm revelado sua potencialidade na exploração de aspectos de natureza subjetiva dos fenômenos da educação.

**Palavras-chave:** professor reflexivo, formação docente, subjetividade

### Abstract

This work aims at discussing practices and discourses of a science teacher educator, of broad experience and of great success, in initial and continuous teaching education. Our hypothesis is that, in addition to the knowledge and techniques, the elements which will sustain the teacher education process are found in the intersubjective relationship construed between the teacher educator and the group of teachers. Considering the unique aspects of the teacher educator in terms of conceiving and facing the educational task, we attempted to highlight the importance of this role, above all, in carrying out the process which focuses on educating and training reflexive teachers in their day-to-day practice. Our analysis applied some elements of the psychoanalysis in S. Freud and J. Lacan, who have revealed to us the potential in exploring aspects of subjective nature of the educational phenomena.

**Keywords:** reflexive teacher, teaching education, subjectivity.

### Introdução

Nos últimos tempos, a prática reflexiva tem sido sugerida como conduta essencial no que se refere à formação de professores, tanto em seu início como no prolongamento da carreira docente. Assim, em ambos os contextos, a tendência para a adoção de uma conduta reflexiva na formação docente tem produzido várias discussões nas pesquisas e, conseqüentemente, transformações a respeito de seu conceito, epistemologia, finalidades, estratégias de efetivação e de avaliação de resultados.

Preocupadas com sua responsabilidade social na preparação de agentes para o magistério, algumas universidades, no mundo todo, têm aproveitado essa tendência para o questionamento de seus atuais modelos de formação (Tardif, 2000).

Considerando que as dificuldades dos professores em atuar na sala de aula e manejar as variáveis complexas que envolvem a docência geram demandas que vão além dos conhecimentos universitários, das técnicas e métodos de ensino, a prática reflexiva realizada no contexto da formação de professores exerce hoje papel fundamental na superação dos conflitos dos docentes.

No entanto, muito pouco se fala sobre o formador de professores e a importância de seu papel na condução do processo reflexivo dos aprendizes sob sua tutela. Como qualquer educador, o formador de professores traz para a sua prática crenças, experiências pessoais e modelos incorporados ao longo de sua própria formação e de sua caminhada como profissional. Desse modo, ao atuar, o formador mobiliza um conjunto de saberes próprios que, explícita ou implicitamente, gera impacto sobre os professores em formação seja ela inicial ou continuada.

Neste trabalho, vamos focar nossa investigação no relato das ações e nos questionamentos de uma educadora experiente em cursos de formação de professores de Ciências e, aparentemente, bem-sucedida em seu papel. Além dos conhecimentos e das técnicas que a formadora coloca em prática, fruto das experiências que acumulou ao longo de sua carreira, encontramos também elementos que são de natureza subjetiva, revelando as singularidades em seu modo de conceber e enfrentar as tarefas educativas, principalmente em lidar com as dificuldades dos professores.

Nossa hipótese é a de que podemos encontrar na relação intersubjetiva construída entre a formadora e um grupo de professores em formação continuada (que costuma frequentar seus cursos) os elementos que irão sustentar o processo reflexivo – que ela mantém como uma tônica em seus cursos de formação. A tese colocada aqui é a da relevância do papel do formador na condução de um processo reflexivo de professores, sobretudo considerando a dimensão subjetiva dos docentes que se encontra implícita e fortemente atuante em suas práticas cotidianas.

Apresentaremos primeiramente um resgate teórico acerca das práticas reflexivas comumente em exercício na formação de professores, apontando depois alguns pesquisadores que consideram fortemente em suas propostas a influência da subjetividade nas ações e reflexões docentes. A seguir, apresentaremos o caso particular da formadora em questão que foi analisado em nossa pesquisa de doutorado, com base em alguns elementos do referencial teórico da psicanálise freudiana e lacaniana. Este referencial, segundo o nosso grupo de pesquisa<sup>1</sup> (Villani *et al*, 2006), tem se revelado promissor em nossas análises sobre os aspectos de natureza subjetiva dos fenômenos da educação.

### **As práticas reflexivas no contexto da formação docente**

A perspectiva de uma formação baseada na prática reflexiva é a de formar o prático reflexivo, aquele que investiga e constrói conhecimentos a partir da própria prática. Todavia, segundo Contreras (1997), o uso indiscriminado do conceito de reflexão na literatura pedagógica tem sofrido alterações quanto ao seu sentido original. Nesse sentido, Garcia (1992) alerta para a grande dispersão semântica da sua concepção e a diversidade metodológica envolvida em cada uma, de acordo com as propostas de diversos autores:

...prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruikshank & Applegat; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente

---

<sup>1</sup> O grupo envolvido com o referencial da psicanálise e suas conexões com a educação é formado pelos doutores: A. Villani (coordenador), E. Barolli, S.M. Arruda, M.A. Barros, M. Franzoni, J. Valadares e alguns de seus respectivos orientandos.

(Stratemyer), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na ação (Corey & Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O'Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner). (Garcia, 1992, p.59)

Todas essas variações semânticas e metodológicas tiveram suas raízes a partir dos estudos de D. Schön sobre o *profissional como prático reflexivo*, e suas obras mais importantes – *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) – tiveram por foco outras áreas que não são as de formação de professores, como Arquitetura, Desenho e Engenharia. Somente em seu texto *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* (1992), Schön se envolve com a formação docente.

Ao longo do século XX, enquanto prevaleceram os programas de formação de profissionais que seguiam a lógica da *racionalidade técnica*, alguns pesquisadores (Habermas, 1971; Schön, 1983, Pérez-Gómez, 1983; Zeichner, 1987) reconheceram os limites e lacunas de uma prática que se restringe ao apoio em um conhecimento técnico-científico-instrumental, para a resolução de situações problemáticas como as enfrentadas pelos professores na sala de aula. As correntes epistemológicas que surgiram a partir desses autores, “têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula” (Pérez-Gómez, 1992).

No entanto, antes mesmo desses autores, o filósofo americano J. Dewey foi quem fez a maior aproximação entre as ideias sobre as diferentes formas de pensar e seus reflexos na educação. Em sua obra *How We Think* (1910), em português, *Como Pensamos* (1959), Dewey já demonstrava uma oposição clara ao modelo de educação de sua época, que privilegiava a obediência e a submissão ao professor em detrimento da iniciativa e da autonomia. Dewey entendia que a escola devia preparar os alunos para a resolução de problemas reais, cotidianos.

O trabalho de Zeichner (1992), embora aponte na mesma direção de Schön, amplia o conceito de professor reflexivo. O autor entende que na prática de um ensino reflexivo, a atenção do professor não deve apenas se limitar à própria prática, mas ela deve, além de abranger o contexto social na qual ela se situa, ser orientada para a sua reconstrução.

Zeichner chama de *atitude narcísica* a prática reflexiva que tem um fim em si mesma, que ignora as condições sociais e institucionais do entorno dos professores e que, a seu ver, distorce a compreensão que eles têm de si próprios. Embora não rejeite a proposição de que o conhecimento exterior – aquele que demonstra os processos cognitivos dos alunos, as formas de pensar e os comportamentos dos professores – traga elementos essenciais para um programa de formação que inclua um *practicum*, Zeichner reconhece os limites desse tipo de conhecimento e prefere pensar que “as escolas e as comunidades se tornam **espaços de prática**, em vez do usual enquadramento ao nível limitado das salas de aula e dos professores”. O que Zeichner propõe é que se façam não só alterações nas interações da sala de aula, mas que haja um comprometimento da escola, da comunidade e das estruturas sociais na valorização da reflexão e da ação de modo coletivo.

Mais recentemente, encontramos o modelo da prática reflexiva sendo ampliado por alguns pesquisadores (Cifali, 2001; Perrenoud, 2001; Aquino, 2000, 2001; Pacca & Villani, 2000; Arruda, 2004; Bacha, 2002) para uma dimensão mais subjetiva, com a atenção focada nas referências implícitas que orientam as práticas dos sujeitos.

Perrenoud (2001), por exemplo, utiliza o conceito de *habitus*, de P. Bourdieu, para explorar as ações pedagógicas e suas relações com a construção de rotinas na evolução da vida profissional dos professores. A gênese do *habitus* nos sujeitos é explicada por Bourdieu “pela interiorização de limites objetivos, por um aprendizado através de tentativas e erros que progressivamente vai selecionando respostas adequadas ao ambiente físico e social”. São as posições sociais que geram no psiquismo individual as disposições (o *habitus*) que, por sua vez, produzem representações e práticas. Apesar de socialmente estruturado, Perrenoud admite um trabalho e um domínio individual sobre a construção e a transformação do *habitus* no nível psíquico dos professores. Para ele, a **tomada de consciência e a transformação** do *habitus* dos professores passa pelo mecanismo da prática reflexiva.

Perrenoud acredita na mudança do *habitus* por meio da tomada de consciência, ou seja, se ele for *combatido* em tempo real e na situação. Isto é, se o professor for capaz de, repetidamente, se “surpreender em flagrante delito” e se controlar. Assim, novos esquemas, em substituição aos antigos formadores do *habitus*, podem entrar em ação, embora Perrenoud admita que a tomada de consciência não seja um procedimento simples pois:

Às vezes, em razão de resistências, de angústias, de mecanismos de defesa descritos pela psicanálise, certas atitudes, certas maneiras de fazer em sala de aula são difíceis de reconhecer, porque a tomada de consciência revelaria um passado doloroso, emoções recolhidas, problemas não-resolvidos da infância, da adolescência e da idade adulta. (ibid.,p.172)

Parece-nos que a tomada de consciência – necessária para uma mudança desejável no *habitus* dos professores – passaria pela investigação mais profunda dessas resistências, avançando um pouco os limites da análise de Perrenoud. Pacca & Villani (2000) e Arruda *et al.* (2004) em suas pesquisas relativas a programas de formação utilizam o referencial psicanalítico, incluindo o papel do **desejo** e da **satisfação inconsciente** entre os componentes analisáveis dos professores em formação. Aspectos que podem ajudar na compreensão dos fatores que dificultam o estabelecimento de mudanças em suas práticas. Apesar de preocupados em encontrar procedimentos que levem o professor a estar atento ao que faz e a refletir sobre os resultados da sua prática, Pacca & Villani já concluíram que não existe uma receita para ensinar o professor a ser reflexivo.

Ainda na vertente da psicanálise, Cifali – sem deixar de lado os aspectos cognitivos e sociais da atividade didática – propõe a reflexividade apoiada em uma *conduta clínica*. A justificativa de tal conduta, estaria embutida nas exigências de todos os ofícios que lidam com o ser humano, como é o caso da educação, onde a imprevisibilidade deve ser aceita e impõe limites para a atuação dos sujeitos.

Ser clínico é precisamente partir de algo dado, de expectativas, de referências prévias e, mesmo assim, aceitar ser surpreendido pelo outro, inventar na hora, ter intuição, golpe de vista, simpatia: inteligência e sensibilidade do momento, trabalho na relação, envolvimento transferencial de onde um dia, nesse minuto, nesse acompanhamento, poderá emergir uma palavra ou um gesto que terá efeito, podendo ser apreendida pelo outro, porque ele está pronto para ouvi-la; isto ocorre por força da confiança, de perseverança e sem abandonar a crença nas pulsões da vida quando a destrutividade parece impor-se. (Cifali, 2001, p.106)

Cifali enfatiza o trabalho na relação de confiança entre os sujeitos e na necessidade de perseverança para lidar com as situações mais difíceis. A conduta clínica a que se refere Cifali, é pautada na singularidade do sujeito (aquele que está diante de mim tem um nome, um sobrenome, uma história) e no *espírito clínico* do formador, capaz de construir mecanismos para auxiliar os estudantes a compreender e lidar com seus próprios limites.

Continuando no campo da psicanálise, situamos o trabalho de Márcia Bacha em *A Arte de Formar* (2002), onde aborda sua preocupação com os atuais formadores e instituições formadoras, que

têm substituído a formação artesanal de homens (*Paidéia*) pela produção em série de técnicos. Segundo a autora, existe uma demanda explícita (*consciente, racional*) e uma outra implícita (*inconsciente*) que é dirigida pelo aprendiz ao formador, estando este último despreparado para lidar com a segunda. Segundo Bacha, o ofício de formar mobiliza angústias e desejos capazes de convocar todas as defesas dos sujeitos envolvidos, isto é, tanto do aprendiz quanto do formador.

Como exemplo, nesse trabalho Bacha questiona seu papel de formadora a partir da prática que exerceu na universidade, com professores, na disciplina de psicologia. Diante de um público heterogêneo que demandava métodos e receitas mágicas para ensinar, Bacha decidiu que “os professores deveriam falar. Falar de si próprios, sobre os seus ofícios, as suas dificuldades, e não sobre as condições mais do que idealizadas das teorias e das técnicas de aprendizagem e motivação” (ibid.,p.41).

A resistência dos professores ao *se verem* e a demonstração de angústia frente à formadora foram suficientes para Bacha atestar que “além das dificuldades sociais, econômicas, culturais e históricas, a formação do professor tem que enfrentar esse obstáculo de peso que é o inconsciente – do formador, e não apenas do ser em formação” (ibid.,p.64).

Foi ouvindo os professores que Bacha fez “falar os fantasmas que os assombravam”, transformando em motor o obstáculo que bloqueava o seu conhecimento. Paradoxalmente, a denominação dada ao trabalho da formadora (que é avessa ao uso de métodos na educação) e por seus próprios alunos-professores foi *metodologia da angústia*.

Em Aquino (2001), encontramos os resultados de uma pesquisa acerca das práticas de professores em serviço, analisadas segundo o aporte teórico-metodológico da Psicologia Institucional. Dentro desse aporte, o cotidiano de um grupo de professores foi investigado e analisado pelo crivo específico dos conceitos de *instituição* e *subjetividade*. Em outro trabalho, Aquino (2000) articula esses conceitos à noção de *sujeito-de-lugar*.

O sujeito (...) só pode ser pensado na medida em que pode ser situado num complexo de lugares e relações concretas (relações sempre institucionalizadas, portanto). A noção de sujeito psicológico passa a implicar, dessa forma, o lugar institucional a partir do qual pode ser regionalizado no mundo (sujeito sempre institucional, portanto). Sujeito que só o é, de fato, como efeito de uma equação institucional que requer obrigatoriamente um outro complementar (uma relação pontual, portanto). E sendo assim, que ocupa um lugar determinado em relação a outrem (parceiro de uma relação institucionalizada, portanto). E que o faz sempre de modo singular. Ou seja, está inserido em uma relação, ocupa um lugar determinado nessa relação, e dele se apodera segundo uma maneira específica, isto é, uma posição. (Aquino, 2000, p.18)

Entendido dessa forma, o professor é convidado a refletir, não mais sob a proteção do modelo corretivo de formação gerido pela razão científica a partir de situações pontuais de sala de aula, mas sobre o lugar do docente no cenário escolar da atualidade. Nesse formato, o professor se questiona muito mais e muito além dos objetos de reflexão que normalmente são propostos.

As concepções que apresentamos sobre a prática reflexiva do professor, considerando seus matizes e amplitudes, propõem perspectivas diversas sobre o processo da reflexão: onde umas acentuam o processo de ordem mais racional, intelectual e consciente, “que poderá levar o professor a conquistar uma compreensão das razões, motivos, valores e pressões que influenciam seu trabalho pedagógico” (Paiva, 2003, p.60); outras entendem que no interior de um programa de formação de professores os pensamentos e as ações colocadas em jogo nesse contexto, tanto na perspectiva dos formadores quanto na dos aprendizes, ultrapassam a dimensão racional e consciente dos sujeitos.

Pensando no papel de um formador que atua na perspectiva da formação de professores reflexivos, nos perguntamos então como seria atuar, por exemplo, levando em conta elementos tão dificilmente capturáveis, tais como o desejo e a satisfação inconsciente dos professores? De quais competências deveria dispor o formador, para exercitar a “formação artesanal de homens”, admitindo a singularidade dos docentes em formação? Ou ainda, poderíamos esperar resultados mais satisfatórios nas práticas dos professores caso os formadores considerassem importante a interferência da dimensão subjetiva no universo das relações e inter-relações que ocorrem no interior dos cursos de formação de professores?

A partir das indagações acima formuladas, ainda sem pretensão de obter respostas a todas, nossa pesquisa se propõe a levantar pistas que nos levem a compreender um pouco mais a atuação do formador e o papel que ele exerce na formação de um docente reflexivo.

### **O caso em questão e a metodologia utilizada**

O presente trabalho de pesquisa aproxima-se, em seus aspectos principais, do campo epistêmico e metodológico da linha de pesquisa que é desenvolvida por nosso grupo, desde meados da década de 90. Essa linha privilegia o estudo da dimensão subjetiva envolvida nos docentes ou grupos frente ao ensino, à aprendizagem e ao conhecimento científico. É atuando na perspectiva de que o inconsciente permeia as situações de ensino/aprendizagem, que elementos do referencial teórico psicanalítico (Freud, Lacan, Bion, Anzieu, Kaës, Winnicott) vêm sendo explorados, revelando-nos seu potencial de análise.

Os casos escolhidos são aqueles em que a possibilidade de explorar o referencial psicanalítico se revela mais promissora. São cenas ou situações de sala de aula que dão indícios de eventos repetitivos ou de alguma maneira perturbadores, onde a ordem das coisas propõe uma “novidade” que vale a pena ser investigada, com chances de produzir um conhecimento novo.

A pesquisa em questão nos parece relevante na medida em que uma prática reflexiva, como tem sido abordada nos cursos de formação, leva em conta apenas a dimensão objetiva e racional do processo e exclui os fenômenos do inconsciente. Desse modo, em nossa concepção, as ações do formador com pretensão de favorecer mudanças nas práticas docentes podem ser questionadas em suas limitações, já que desconsideram os elementos do inconsciente que estão atuando – tanto nos professores como no próprio formador.

A presente investigação se deu a partir dos relatos de uma formadora – aqui chamada de Jerusa – que possui longa experiência na formação inicial e continuada de professores. A partir dos relatos dessa formadora, tentaremos revelar os vários elementos que ela relata utilizar em sua prática, inclusive os aspectos subjetivos que são menos evidentes e, por isso, mais implícitos em suas ações e questionamentos. Não se trata de descobrir uma “fórmula de sucesso” e sim de revelar elementos da reconstrução das condutas da formadora e fazer possíveis conexões com os resultados que ela aponta. A importância deste trabalho está em focalizar um novo tipo de reflexão onde o formador seja capaz de incluir aspectos subjetivos.

Os depoimentos da formadora tratam, de modo geral, sobre os cursos de formação continuada para professores de Física realizados em uma Universidade Paulista onde atua. Especialmente no ano de 2004, Jerusa mantinha um grupo de onze professores da rede pública, sendo que sete deles estavam juntos há quatro anos frequentando seus cursos de formação continuada. Em suas declarações a formadora afirma estar sempre comprometida com uma proposta reflexiva e, embora em atitudes nem

sempre deliberadas e conscientes, percebe-se que Jerusa procura levar em conta a dimensão subjetiva das práticas dos professores por meio da natureza e da profundidade dos questionamentos que ela traz para o grupo.

Apoiando-se nos procedimentos usuais da pesquisa qualitativa, nosso grupo tenta se aproximar do que considera ideal em termos de coleta e registro de dados. Desse modo, um detalhamento maior dos registros possibilita a interpretação adequada que o referencial psicanalítico demanda.

Como não foi possível acompanhar de perto o curso de formação em questão – visto que na ocasião a formadora já estava encerrando os trabalhos daquele ano e os professores já não estavam mais frequentando o curso – optamos então por analisar os depoimentos da formadora sobre a sua prática. Esses depoimentos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio e posteriormente transcritas.

Durante os depoimentos Jerusa pareceu sentir-se à vontade e, embora tenhamos realizado entrevistas semiestruturadas, a fala da formadora seguiu de forma bastante livre. A fala, na psicanálise, é um evento da maior importância porque é nesse momento que o sujeito experimenta o peso e o valor de suas palavras e muitas vezes acontece de procurar se corrigir. Por isso foi importante estarmos atentos “a essa particularidade de o sujeito se ouvir quando ele mesmo fala e ao se ouvir se dividir, pois, por vezes, fala coisas que não queria, que não sabia (que sabia) e que o surpreendem como se fosse a fala de outrem. E também quando não escuta o que fala, principalmente quando é algo que ele não queria falar e, sem querer, fala” (Quinet, 2000, p.44).

Freud (1916), partindo da hipótese de que a fala é o meio de expressão do conteúdo inconsciente, cria uma técnica que tem uma única regra, “a regra de ouro da psicanálise”: **a associação livre**, segundo a qual o paciente deve exprimir tudo o que vem à mente, sem nenhuma discriminação. Apesar de, em nosso caso, não estarmos – e nem pretendermos estar – diante de uma situação de análise, podemos dizer que a fala espontânea de um sujeito se constitui, sempre, em substrato fundamental a partir do qual emergem materiais riquíssimos para a reflexão, tais como sintomas, fantasias e desejos.

Para quem está na posição de pesquisador, cabe preparar-se para uma escuta sem preconceitos, desarmada. Essa escuta recebe o nome de **atenção flutuante**. Freud formula essa técnica explicitamente em *Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise* (1912), da seguinte maneira: “Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ em face de tudo o que se escuta”. Novamente, embora não se tratando a situação de um *setting* analítico, mas ousando uma aproximação da posição do analista, como pesquisadores, ficamos abertos ao inesperado e prontos para que a entrevista nos surpreenda.

A análise dos dados contou com as contribuições de nosso grupo de pesquisadores, que colaboraram com questões, interpretações e hipóteses sobre o caso escolhido. É importante ressaltar que cada caso analisado representa uma história particular, onde cada sujeito apresenta sua conduta específica, de modo que os recortes realizados em cada uma ressaltam determinadas singularidades, aquelas que, subjetivamente, nos interessaram.

### **A experiência de Jerusa: uma formadora que sabe o que quer.**

Em sua fala, Jerusa demonstra ter consciência de que a aprendizagem e o aperfeiçoamento que houve durante suas práticas (em função do tempo de vivência ao lado de professores em formação continuada e inicial; e também de suas atividades como pesquisadora), construíram um conjunto de atribuições e ingredientes que julga essenciais para a sua função:

O formador também tem uma coisa que eu acho muito importante, ele tem que ter muita experiência da disciplina, ele tem que ter um acervo importante de experimentos, de situações específicas da fenomenologia. Ele tem que saber o seu conteúdo.

Jerusa faz questão de deixar claras as condições e os compromissos que serão assumidos por ela e pelos professores durante o curso. Embora ela permita certa mobilidade e liberdade para as ações dos professores e conceda bastante espaço para discussões, a formadora não dispensa o planejamento inicial.

Eu não vou para o curso sem nenhum objetivo, sem nenhuma questão, sem nenhum plano. **A gente tem uma proposta inicial.** Nós trabalhamos aqui todas as quartas-feiras das 14 às 20 horas. **Condição: todos estão com uma turma, pelo menos, onde ensinam Eletricidade. E isso é obrigatório. Esse é o compromisso deles.** Eles têm que dar aula daquilo. Então eu vou trabalhar com eles em paralelo à sala de aula. Eu vou construir com eles ou eles vão construir comigo. Tem momentos em que eu digo: “agora o tema é falar sobre essa questão, todos vão falar sobre essa questão, cinco minutos para cada um”. Eu não deixo ninguém ficar quietinho muito tempo não, e sempre dou uma questão que todo mundo vai ter que falar a respeito. [grifo nosso]

Jerusa parte do princípio de que a demanda dos professores, relativa aos problemas reais que eles enfrentam na sala de aula, deva ser um ponto de partida para as muitas discussões e reflexões.

Se você não trabalhar com problemas que sejam próprios do professor, autenticamente gerados por ele, é difícil fazer uma transposição para sala de aula daquilo que ele está vendo no curso de formação continuada. (...) Porque a coisa mais importante é você levar a situações de discussão, de interação, de reflexão. E quando você vai interagir, discutir, refletir? Quando o assunto é seu. Se ele não for seu, gerado por uma necessidade sua, por que você vai refletir sobre aquilo? Não tem polêmica, não tem discussão, não tem conflito.

A proposta de Jerusa vai ao encontro de um dos elementos básicos da proposta de Schön, que é a reflexão a partir do conhecimento prático do professor. Jerusa acredita que o papel do formador “é propiciar o espaço para identificação de problemas, para a reflexão e aprofundamento de questões”. Assim, cabe ao formador utilizar estratégias que encaminhem os professores para um questionamento de suas práticas. Jerusa faz isso lançando, nos momentos adequados, várias perguntas aos professores e conseguindo provocar uma certa desestabilização em seu saber.

A primeira tarefa que eu dou para eles: fazer o seu próprio planejamento para ensinar Eletricidade a seus alunos na escola. O primeiro planejamento que eles fazem é o índice de um livro, geralmente. “O que você quer com esse item? O que você quer que aconteça quando você vai falar sobre esse item?” Ele, o professor, vai me dar uma resposta: “Eu quero que os alunos aprendam isso”. “Como é que você vai saber que eles aprenderam? E se eles já sabem sobre isso? Você perguntou se eles já sabem? O que eles já sabem?” Então você já cria algumas dúvidas.

Apesar de sua grande experiência, Jerusa admite que não é uma tarefa fácil. Um resultado observável da ação persistente da formadora pode ser demonstrado pelo relato:

Sempre você [deve] questionar a ação do professor: o que é que ele fez, o que é que ele propôs, como é que ele saiu de uma enrascada. Então você tem que canalizar um pouco essa competência que ele tem de se virar, no outro sentido. Então eles começam a ficar, por exemplo, muito pesquisadores. Eles vão olhar um livro e dizer: “esse livro não está correto; essa palavra que está sendo usada aqui não é boa, é isso que está dando confusão”. Sabe, eles começam a ser críticos em cima das coisas. Eles vão procurar leituras.



Jerusa nos conta que os professores trabalham e se dedicam muito ao curso e essa é uma conquista que não é apenas mérito do grupo, mas que é fruto também de um trabalho consciente da formadora.

Pode ser, eu tive sorte, mas eu acho que os procedimentos que eu adotei construíram isso.

Apesar do modo consistente de trabalho – que apresenta uma estrutura clara de planejamento, dos compromissos e condições pré-estabelecidas com o grupo e das estratégias que favorecem a reflexão - acreditamos existirem outros elementos que o sustentam e que, em nossa hipótese, ultrapassam os conhecimentos e as técnicas acumuladas durante os anos de experiência. Que outros elementos levam a formadora a obter resultados satisfatórios em seus cursos?

### **Os laços entre a formadora e os professores: em direção à intersubjetividade**

Apesar de não estar envolvida diretamente com o cotidiano das escolas de ensino médio, Jerusa demonstra que tem **sensibilidade** e que **conhece bem o universo profissional de seu grupo** por meio dos relatos que os professores trazem a respeito do cotidiano das escolas:

Os problemas são variadíssimos, de todas as naturezas possíveis, desde problema com a direção da escola, com os pais, com a dificuldade de dar aula (porque tem visita ao parque de diversões, tem o teatro, tem a bandeira para hastear numa determinada data, tem festa na escola ) então tem todas essas coisas, todas essas dificuldades, além do problema dele ali na sala de aula, o problema de indisciplina dos alunos, a violência que está dentro da sala também, o problema da desgraça dos alunos mesmo. Você vê adolescentes com drogas, com álcool, com problemas familiares. Então o professor procura espaço, porque na escola ele não tem as reuniões de professores (eu vejo, eles mesmos dizem), os professores vão lá levar receita de bolo, fazer crochê nas horas-atividade. Então, quantos deles têm essa situação na escola!

Embora haja um planejamento prévio para o curso, Jerusa considera importante abrir espaço para **outras demandas dos professores**, que vão além das questões ligadas ao conteúdo de Física:

Então, um lugar onde eles possam se reunir e conversar sobre os problemas que os afligem. Isso passa a ser atraente para alguns professores. E mais ainda, se eles tiverem nesse espaço a possibilidade de discutir mesmo as suas aulas.(...) Mas é uma proposta inicial que dá uma abertura para muitas coisas e para muitos problemas aparecerem.

Outro elemento que compõe o eixo da proposta de Schön, que é um pouco mais evidenciado em Zeichner, é a reflexão que leva em conta os problemas institucionais que permeiam e afetam o cotidiano do professor. Quando os professores levam à formadora problemas dessa natureza, Jerusa também **consegue discutir e propor iniciativas para lidar com essas questões**. Jerusa relata um exemplo dessa situação:

Nesse começo de semestre, uma [das professoras] ficou abaladíssima porque a aula dela, que era às quintas-feiras, passou para as sextas-feiras nas duas últimas aulas e os alunos não ficavam até esse horário. Então qual era a solução? Depois de uma choradeira, conversa e tal, a gente chegou à conclusão: ela vai continuar com os que estiverem. Se tiver meia dúzia, ela vai dar aula para meia dúzia. Porque é outra coisa que você mexe com o professor... Qual é o esquema da escola? O professor diz: “Só tem dez alunos, eu não vou dar aula” e a diretora diz: “Isso mesmo, só dez, [o restante] vai ficar defasado”. E ela foi e pegou o negócio e está continuando, assim mais tranquila. Mas era o problema dela. Era um problema da sala de aula. Como levar para a sala de aula se não tem sala de aula? Então eu acho que os pesquisadores perdem isso, o sonho é que eles levem para a sala de aula, é fazer a transposição para a aula, todo mundo quer e não sabe fazer.

A postura assumida por Jerusa transmite ao grupo **a confiança** necessária para que haja uma interação proveitosa entre a formadora e os professores. A posição de escuta da formadora permite ao professor que ele fale e se exponha.

O primeiro contato é meio constrangedor, mas depois todo mundo quer falar, é incrível: “ agora sou eu, deixa eu contar”. (...) Eles vão então, cada vez tendo mais o que falar, mais vontade de falar.(...) Eu **gosto** muito de ouvir, gosto de ouvir mais do que falar. Eu acho que isso é uma coisa que eu sinto como **positiva** para mim. Então eles falam, eles falam tudo, falam tudo.[grifo nosso]

Parece que Jerusa tem um modo particular de conduzir o curso, sempre com características próprias. Desenvolveu uma **escuta dos professores** que constitui a conduta básica do seu curso e, ao mesmo tempo, permite obter satisfação no que faz.

Porque eu levo essa ideia de que todos têm o que dizer. Eu acho que isso é uma chave importante no processo, você abrir espaço para o outro se manifestar. É interessante e eu me **divirto!** Para mim é sempre uma novidade, porque se você vai para ouvir o que o outro está dizendo, você nunca sabe o que é, mesmo sendo em cima de uma tarefa que você propôs, tem uma variedade grande de interpretações, de formas de relato e **eles me surpreendem**. Eu acho muito **prazeroso** mesmo, essa coisa de você ouvir as novidades. Eu acho que está por trás a minha crença mesmo de que na cabeça dos professores existem coisas incríveis a respeito do ser professor e você tem que abrir para isso aparecer.[grifo nosso]

Além de permitir que os professores falem, Jerusa acha importante que eles estabeleçam uma **escuta do próprio discurso e do discurso dos colegas**. Essa é uma estratégia que funciona para **manter o grupo unido e envolvido** na discussão do momento, evitando as dispersões e o desinteresse diante das falas muito particulares.

Às vezes, em alguns momentos, eu digo: “Olha, fulano disse isso. Faz sentido?” Você pergunta para o outro: “o que você acha? Fulano está dizendo isso, como é que você vê essa opinião?” Eu faço muito isso dentro do grupo. Esse fato de fazer os próprios professores pensarem nos conteúdos que eles trouxeram, nas coisas que eles disseram. Eu acho que isso é muito bom, tomar consciência do que você está dizendo, o que aquilo significa.

A formadora sente que os grupos, em geral, se envolvem seriamente com os desafios propostos. A maneira como os professores respondem a esses desafios, de acordo com Jerusa, nos parece uma evidência de que existe uma correspondência entre as expectativas de ambos.

Eles se engajam no projeto, eles gostam. Nós trabalhamos aqui todas as quartas-feiras das 14 às 20 horas. Eles ficam realmente até as 8 horas da noite e, às vezes, até ultrapassam esse horário.

Jerusa prefere manter sempre o mesmo grupo, introduzindo aos poucos novos membros, na medida do possível e das disponibilidades. Os professores raramente desistem do curso e inclusive professores que frequentaram cursos anteriores candidatam-se a voltar. É singular o caso de uma professora que participa do curso há quase quinze anos e atualmente, a cada semana, percorre quinhentos quilômetros de ônibus para participar do encontro com o grupo. No curso anterior, ela aprendeu a refletir sobre sua atividade com muito proveito, realizando até uma pesquisa sobre isso. É surpreendente ver que alguém com mais de vinte e cinco anos de profissão se dispõe a enfrentar um longo trajeto de ônibus e as complicações de uma grande cidade, somente porque a atividade traz benefícios razoáveis à docência.

Dois aspectos aparentemente paradoxais chamam a atenção nas palavras de Jerusa: de um lado, o questionamento contínuo sobre o que o professor quer. Ele precisa se expor, assumir a

responsabilidade sobre suas aulas, tornar-se sujeito de sua formação. Por outro lado, Jerusa parece não ter dúvidas quanto ao procedimento: “ao entrar no grupo os professores têm que fazer um planejamento”; não existe muita discussão ou negociação sobre isso. Embora o planejamento tenha se tornado rotina de início de semestre nas escolas e os professores pensem que isso não ajuda muito no exercício da docência, parece não haver resistência por parte dos docentes, pelo menos uma resistência significativa. Se a nossa interpretação for correta, esse contraste entre um varejo extremamente pessoal (explicitar e assumir seu querer) e um atacado pré-fixado e sem questionamentos (fazer e reelaborar um planejamento) constitui o imprevisível que molda a entrada do novo professor no grupo e o torna disponível para a mudança. A segurança de Jerusa e do grupo quanto ao procedimento parece acalmar a angústia de uma exposição pessoal.

Jerusa mantém o grupo funcionando, como já dissemos, com base na objetividade e clareza de sua proposta, sustentada pela competência e pelo acúmulo de conhecimentos. Ao longo do trabalho, os sujeitos se deparam com dificuldades que são de natureza menos objetiva, menos ligada ao campo da cognição. Nos laços de comprometimento ao nível interpessoal e profissional (estabelecidos entre o grupo e a formadora; e entre os próprios membros do grupo) é que surgem os novos elementos para dar conta dessas dificuldades: a sensibilidade para uma escuta dos problemas dos professores e o espaço deixado para se falar sobre eles criam um clima de confiança que permite ao grupo se abrir, se manter unido e fortalecido. E assim, ser ajudado pela formadora.

Então nos parece que a reflexão sobre suas próprias atividades didáticas é uma condição necessária, mas não suficiente para explicar o envolvimento dos professores com a atividade de aperfeiçoamento. Tal fato nos sugere que acontece algo além da dimensão consciente dos sujeitos e que não é tão facilmente capturável. Por isso, utilizamos alguns conceitos do referencial teórico psicanalítico para nos ajudar a fazer uma análise um pouco mais profunda da situação.

### Aprofundando a reflexão

Em entrevista, quando Jerusa se refere à sua experiência como formadora nos impressionam a **segurança e a crença firme** que ela deposita em suas concepções.

Você precisa assistir ao meu curso! Você vai ver! O meu curso, eu acho que é aquele [do tipo] efetivo!

Pelo tom entusiasmado dessa declaração, Jerusa demonstra acreditar fortemente na efetividade dos resultados de seus cursos, quando analisa as práticas dos professores que passam por eles. Também nos chamou a atenção **o alto grau de satisfação** proporcionada pela prática docente.

Realmente você abre um mundo para eles [os professores], que eu acho que é muito **gratificante** para eles e para o formador também. Eu sou **entusiasmada** com o meu grupo! [grifo nosso]

Uma outra postura interessante de Jerusa é ela manter o grupo sob o seu controle, trabalhando de acordo com as suas exigências e, no entanto, parecer não realizar esforços em tal empreendimento:

Eu não vou `a sala de aula, eu não faço nenhuma vistoria, não faço nenhuma observação.

Esse ano eu até diminuí o meu tempo de participação no grupo. Em vez de ficar das 14 às 20 horas, eu estou ficando agora menos da metade do tempo. No restante do tempo eles ficam sozinhos trabalhando. (...) Ficam mesmo, muitas vezes passando das 8 horas, porque eles ficam com um problemão que foi gerado ali, com questões. Às vezes eu deixo alguma tarefa específica, um experimento.

Para conseguir esse efeito, pode ser que, para alguns professores, Jerusa encarne o papel de *grande Outro*, aquele para o qual inconscientemente os sujeitos prestam contas de suas ações. Para a psicanálise, o Outro é internalizado pelos sujeitos e na maioria das vezes é representado pelos pais, professores, Deus, a tradição, uma autoridade. Em Lacan temos várias faces do Outro e numa delas o Outro é concebido como *demanda* – ou seja, aquele para quem o sujeito direciona suas demandas de saber, de ajuda, de aprovação, atenção, afeto; enfim, demanda de amor. Nesse caso, podemos interpretar que alguns professores possam estar realizando suas tarefas simplesmente para se apresentarem ao Outro, procurando atrair sua atenção e reconhecimento.

Enquanto alguns professores podem permanecer alienados *no e pelo* Outro, e mesmo assim conseguir dar conta de suas atividades, outros podem fazê-lo assumindo posturas mais independentes e criativas. Essa é uma posição, segundo a psicanálise, semelhante à da criança pequena que se depara com a impossibilidade de ocupar o espaço total do interesse de sua mãe. Quando a criança percebe isso, deverá ocorrer então a separação – quando o sujeito é expulso do campo do desejo do Outro para assumir seu desejo próprio. Nesses casos, Jerusa pode ter conseguido, em algum momento, levar esses professores à descoberta de seu desejo e a passar a atuar a partir dele.

O sujeito deve renunciar a sua posição mais ou menos confortável, complacentemente miserável, como assujeitado pelo Outro – como castrado – para tomar o desejo do Outro como causa para si. (...) O sujeito castrado é, portanto, um sujeito que não subjetivou o desejo do Outro e que permanece afligido por ele e ainda obtém um “ganho secundário” de sua submissão sintomática ao Outro. (Fink, 1998, p.97)

Nos dois casos, a segurança e a crença firme da formadora em suas concepções, somadas ao prazer que ela retira do seu trabalho, são elementos importantes no estabelecimento dos vínculos de confiança que possibilitam aos professores falarem de si e de seus problemas, acreditando que Jerusa possui o saber que irá trazer as respostas de que eles precisam. Em psicanálise, esse papel (que também é encarnado pelo analista) recebe o nome de *Sujeito Suposto Saber*, lugar onde o analista é colocado já que o paciente supõe nele um saber sobre o que busca em si mesmo.

Com alguns professores, é possível constatar que Jerusa consegue estabelecer uma *transferência de trabalho* (Mrech, 1999): um efeito que desperta nos professores um desejo de saber para além do imediatismo das soluções mágicas, das “receitas” prontas. Para Lacan, esse processo é capaz de levar os sujeitos a criarem através da linguagem e da fala. De fato, em certo momento, os sujeitos podem descobrir que o Outro não tem todas as respostas, que cabe a eles irem na direção do que desejam e do que traz mais satisfação.

Agora, às vezes, há alguns que descobrem outras coisas e depende muito do programa de aperfeiçoamento, ou de atualização, ou de formação continuada. Eles descobrem outros **prazeres**, outras motivações. Eu falo isso porque é o que eu vejo nesse meu grupo de trabalho (...) ele perceber **o que é bom para ele, o que realmente faz bem para ele**. [grifo nosso]

O que Jerusa está falando se refere à diferença entre conhecimento e saber, dois conceitos que para Lacan, geram muita confusão. O conhecimento seria o que os professores buscam nos cursos de formação e, realmente, corresponde a tudo que pode ser ensinado pelos formadores. O saber é uma elaboração de ordem pessoal, é a verdade do sujeito – como diz Jerusa, *o que é bom para ele*.

Há, na sociedade atual, um esvaziamento e desinteresse pelo saber, porque há um outro objeto sendo colocado em seu lugar: a informação, o conhecimento. (...). É este aspecto do conhecimento enquanto um semblante do saber que acreditamos tenha escapado à Educação

contemporânea. Ela acredita que a mera informação e o conhecimento **são o saber**. (Mrech, 1999, p. 96). [grifo do autor]

Para que Jerusa conseguisse seduzir os professores pela palavra e determinar assim a maneira pela qual as coisas deveriam funcionar, ela precisou operar com o *discurso do Mestre*. Lacan (1969) trabalha esse tema (os quatro discursos: do Mestre, da Universidade, do Analista e da Histórica) de forma mais acentuada em “O Seminário 17: o avesso da psicanálise”. O discurso do Mestre é um discurso típico que produz laços (Villani & Barolli, 2006), tais como os laços de comprometimento entre as propostas da formadora e as tarefas dos professores. Ao se submeter ao discurso do Mestre, o sujeito aceita que o mestre não apresenta nenhuma fraqueza, que seu trabalho funciona e que não há nenhuma razão especial para que ele tenha poder: ele simplesmente tem (Fink, 1998). Nessa posição, Jerusa é aquela que demonstra aos seus professores que sabe bem o quer, por sua conduta firme e determinada ao expor seus procedimentos. Em suas aulas todos têm que falar, têm que fazer planejamento, têm que dar aulas de determinado assunto, sem negociação.

No entanto, parece-nos que a segurança, a autoconfiança e o envolvimento libidinal de Jerusa com sua atividade docente não apenas produziram esses laços de comprometimento, como também funcionaram como um antídoto ao clima de desânimo apresentado pelos professores. Quando as atividades de formação de Jerusa iniciaram, os discursos dominantes eram queixas-lamento pela situação do ensino público (e também particular). Atualmente não parece haver mais espaço para essas queixas, sendo substituídas por questionamentos mais objetivos em torno de problemas também objetivos. Segundo Mrech (1999), o processo de ajudar os professores a saírem dessa situação não é nada simples. Isso porque durante muito tempo o sistema educacional os tratou como objetos e da mesma forma eles passaram a se tratar. O resultado é quem os professores acabaram perdendo o interesse por seu trabalho e desacreditando que é possível mudar.

A postura de interrogar as certezas dos professores – instigando-os a produzir um saber melhor – é uma característica do outro discurso utilizado pela formadora, o *discurso da Histórica*. O efeito que se produz nos professores que se submetem a esse discurso é de uma espécie de satisfação em perceber a incompletude do seu próprio conhecimento (Villani & Barolli, 2006). Isso se revela, por exemplo, no prazer de alguns professores em permanecerem envolvidos, durante várias horas, com uma questão proposta pela formadora.

É bom deixarmos claro que “os discursos não são como chapéus que podem ser colocados e retirados à vontade” pelos sujeitos, como nos alerta Fink (1998). Embora alguém possa conscientemente querer adotá-los, não significa que todos os sujeitos irão submeter-se a eles. Ou seja, sabemos dos efeitos causados pelos discursos de Jerusa observando as atitudes dos professores que a eles se submeteram. De todo modo, conclui-se que os dois discursos produziram resultados satisfatórios na medida em que seus efeitos trouxeram mudanças positivas para o grupo em geral.

Entendemos que Jerusa funciona como espelho para o professor que, por sua vez, transfere para a sua prática uma postura semelhante à da formadora. O professor não leva para a sala de aula apenas os conteúdos de Física ou metodologias novas que aprendeu, mas uma forma de se posicionar na docência, tal qual ele percebeu na formadora.

Isso aí não é na segunda aula nem na terceira aula, mas eles estão construindo e eles vão entendendo, vão começando a escutar os alunos, então eles mexem com a interação em sala de aula.(...) E você imagina então depois deles estarem dando aula e começarem a entrar nessa condição de estar ouvindo o que cada aluno diz, começar a prestar atenção no que o seu aluno diz, para começar a orientar a sua aula. (...) São eles mesmos que dão [as oficinas], os mais antigos, que já trabalharam aqui. É muito interessante você ver como eles dão as oficinas, como eles repetem, como eles transpõem o procedimento: deixando os professores

trabalharem, dando atenção às coisas que eles expressam, conversando com todos, aí você vê o comportamento deles.

Aquilo que o professor transmite na sala de aula não é só conhecimento, por mais que ele o deseje conscientemente. Jerusa transmite sua paixão, o brilho nos olhos, um modelo, um ideal a ser atingido, ou seja, tudo o mais que um “ser de linguagem” deixa escapar pela via do inconsciente. Para Gutierrez (2003), um professor também é sujeito desejante em seu ato de transmissão. Pois, por ter desejado, é capaz de fazer seu aluno desejar. Um resultado desse processo, está nas surpresas que Jerusa relata quando os professores conseguem ir além do que era esperado.

A maior parte das vezes eu peço para eles escreverem. Eles concluíram que escrever é muito importante. Então eles começam a pedir para os alunos também, eles começaram a perceber que na hora de escrever aparecem as coisas. (...) Tenho uma professora que disse: “incrível, eu fiz uma avaliação e concluí que os meus alunos aprenderam mais do que eu esperava”. Quer dizer, ela também prestou atenção para o que veio a mais, para o que ela não tinha cobrado. Eu achei isso uma informação preciosa. “Vocês também me **surpreendem**”, eu disse para ela, “nessas coisas que vocês fazem, como isso que você está me dizendo”. [grifo nosso]

Acreditar que se pode ter o controle de uma situação e de seus efeitos, como no caso da ação pedagógica, é um exemplo de uma posição que tem sido fortemente combatida pelos autores que pensam a Educação a partir do referencial teórico da psicanálise. Conscientemente ou não, Jerusa se tornou um modelo implícito para os professores, na medida em que, muitas vezes, os resultados de suas ações ultrapassaram suas intenções.

(...) “não há outro domínio possível senão o do Eu, aquele que se exerce conscientemente, mas trata-se de um domínio ilusório, pois é o Inconsciente (aquele que sai pela boca quando menos se espera) que demonstra possuir um peso muito maior que todas as intenções conscientes” (Lopes, 2005, p.84).

Entendemos que, de um modo geral, a transferência de trabalho tem favorecido a evolução dos professores de sua situação inicial, na qual predominava a busca pelo conhecimento do formador, para uma situação na qual eles passam a elaborar e operar com o seu próprio saber.

Eles acabam fazendo planejamentos muito originais, muito bons mesmo, com competência. Eles começam a fazer coisa com coisa, não querem mais saber do planejamento pronto. Eles não querem porque isso não faz mais sentido. (...) Então você vê assim, essas coisas, de um e de outro, com esses comentários é que você percebe que o professor já está mais exigente.

Exemplos assim nos dão indícios de que os professores têm conseguido ultrapassar o patamar da aprendizagem significativa para o que Arruda *et al.* (2004) chamaram de *aprendizagem satisfatória*. Na experiência da aprendizagem satisfatória, o aprendiz atinge a satisfação em saber além de suas necessidades, envolvendo-se em tarefas que ultrapassam a dimensão do significado cognitivo e do sentido afetivo.

### **Algumas considerações**

O relato da formadora Jerusa apresenta uma sequência progressivamente reveladora sobre as características de seu trabalho e permite aprofundar bastante o sentido da reflexão, que ela usa como forma de aprimoramento didático dos professores.

Toda a primeira parte da entrevista nos revela uma formadora consciente do seu plano de trabalho, autora de sua metodologia. Enfim, seu sucesso com os professores está – como uma das

atividades-chave – em conseguir primeiramente deslocar o professor da situação de esperar por uma receita que resolva seus problemas, para uma análise do que acontece em sua sala de aula. Jerusa faz isso há pelo menos quinze anos e efetivamente parece ter aprendido a fazê-lo com competência. Mas o faz porque ela própria se autoriza a fazê-lo, porque soube lidar com a própria subjetividade.

Para nos ajudar a compreender esse fato, Jerusa acrescenta um novo ingrediente: problemas antes considerados insolúveis são enfrentados – como no caso da professora que teve as suas aulas passadas para as sextas-feiras nos últimos horários. A reflexão em conjunto oferece uma lista maior de possibilidades e, portanto, aumenta as chances de conseguir boas soluções. Se a sala de aula muitas vezes é dolorosa e frustrante, nada mais recompensador do que um grupo no qual é gostoso trabalhar. Esse clima fica evidente quando a formadora recheia seu discurso com palavras como *incrível, saboroso, prazer, gosto, gratificante, divertido, entusiasmada, surpreendem*. Elas parecem apontar para um tempero que torna a reflexão efetivamente diferenciada. Ao ultrapassarem o patamar da aprendizagem significativa para o da aprendizagem satisfatória, a relação com o aprender e ensinar não é regulada simplesmente por aquilo que faz sentido, que se encaixa racionalmente, mas por aquilo que gera satisfação, que amarra e que envolve.

A especificidade desse grupo e desse curso é descobrir que o que traz razoáveis benefícios à atividade didática também gera profunda satisfação. Então, a pergunta: o que conseguiu marcar e continua amarrando o grupo? Pode ser a relação da formadora com sua atividade de ensinar: ela gosta, se diverte, se satisfaz, enfim, é entusiasmada com sua atividade no grupo. Isso não é fruto da novidade, porque faz muito tempo que ela ministra esse tipo de curso. A formadora consegue encontrar surpresas continuamente e também transmitir isso para seus professores. Por isso a satisfação que os envolve e amarra parece ter uma dimensão mais profunda, da ordem do desejo, da sublimação, uma maneira de preencher a falta inconsciente (Kupfer, 2000).

Jerusa revela ter uma escuta especial dos professores, desprovida de prejulgamentos ou interesses particulares; os professores podem falar livremente, sem restrições quanto à natureza de seus problemas e fazem intervenções que questionam profundamente suas práticas. O que procuramos propor é que os formadores provoquem um questionamento não apenas das **práticas dos sujeitos**, ou seja, que ultrapassem a linearidade das discussões restritas às suas técnicas e metodologias de ensino. Onde perguntas e respostas não se limitem ao “como fazer”, mas por exemplo, explorem o “por que fazer” ou “o que sente fazendo”.

Não se trata de psicanalisar o professor, nem tampouco o formador. Mesmo porque essa tarefa não condiz com os atributos nem com os objetivos da reflexão docente. Estamos tentando mostrar que uma prática reflexiva que considere e que valorize o que existe de singular nos **sujeitos das práticas**, é possível. Ou seja, propomos que professores e formadores façam um exercício que os ajude a identificar suas rotinas e processos e com isso consigam sair de seus circuitos de repetição de práticas e de resultados insatisfatórios. Isto é, uma reflexão que ensine os sujeitos a reconhecerem as incompletudes do mundo à sua volta, do outro, do Outro, de si mesmo e a lidarem com tudo isso. Enfim, sugerimos um tipo de reflexão que leve cada um a se responsabilizar por suas angústias e a inventar suas soluções, para que se sinta capacitado a enfrentar com mais segurança as dificuldades de sua atividade docente.

## Referências

Aquino, J.G. (2000). *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus.

- Aquino, J.G; Mussi, M.C. (2001). As vicissitudes da formação docente em serviço: proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 221-227, jul/dez.
- Arruda, S.; Villani, A.; Ueno, M.H.; Dias, V.S. (2004). Da aprendizagem significativa à aprendizagem satisfatória na Educação em Ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 194-223.
- Bacha, M.N. (2002). *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis, R. J.: Vozes.
- Cifali, M. Conduta Clínica, formação e escrita. (2001). In: Paquay, L; Perrenoud, P; Altet, M; Chalié, É. (orgs). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2. ed., p. 103-117.
- Contreras, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madri: Morata.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fink, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- Freud, S. (1912). *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, CD-ROM, 1997.
- \_\_\_\_\_ (1916). *Conferência VI – Premissa e técnica de interpretação*. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XV, CD-ROM, 1997.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 53-76.
- Gutierra, B.C.C.(2003). *Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes*. São Paulo: Avercamp Editora.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Kupfer, M.C. (2000). *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*. São Paulo: Editora Escuta.
- Lacan, J. (1992). *O seminário: livro 17. O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lopes, E.M.T. (2005). O professor é um mestre? In: Mrech, L.M. (org) *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp Editora, p. 71-92.
- Pacca, J.L.A ; Villani, A. (2000). Conhecimento e saber do professor de Física: uma interpretação psicanalítica. *Atas XXIII Reunião Anual da ANPED*, p. 13. CD-ROM.
- Pérez-Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 95-114.
- Perrenoud, P. (2001). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M.; Chalié, É. (orgs). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2. ed., p. 161-184.



Quinet, A. (2000). *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books: New York.

\_\_\_\_\_. (1987). *Educating the reflective practitioner, towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.

\_\_\_\_\_. (1992). Formar professores reflexivos. In: Nóvoa A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-92.

Tardif, M. (2000). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, n. 13, p. 5-24.

Villani, A.; Barolli, E.; Arruda, S. M.; Franzoni, M.; Valadares, J.M.; Guridi, V.; Ferreira, D.B. (2006). Contribuições da Psicanálise para uma Metodologia de Pesquisa em Educação em Ciências. In: Santos, F. M. T.; Greca, I. M. (Org.). *A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias*. Porto Alegre, p. 323-390.

Villani, A., Barolli, E. (2006). Os discursos do professor e o ensino de ciências. *Pro-posições*. Campinas, v. 17, n. 1, p. 5-25.

Zeichner, K.M. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 117-138.

Zeichner, K.M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, n. 282, p. 161-189.

Recebido em: 23.06.2009

Aceito em: 16.11.2010